



Políticas Públicas de Educação (Vol 2)

Organização:

Paula Almeida de Castro

Edlene Cavalcanti Santos

ISBN: 978-85-61702-80-9



**IX congresso
nacional de
educação**

**POLÍTICAS PÚBLICAS
DE EDUCAÇÃO**

Volume 02

**PAULA ALMEIDA DE CASTRO
EDLENE CAVALCANTI SANTOS
(ORGANIZAÇÃO)**



realizeventos
Científicos & Editora



**IX congresso
nacional de
educação**

**POLÍTICAS PÚBLICAS
DE EDUCAÇÃO**

Volume 02

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

P769 Políticas Públicas de Educação / organizadoras, Paula Almeida de Castro, Edlene Cavalcanti Santos. - Campina Grande: Realize eventos, 2024.

790 p. : il; v.2

E-book.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.000

ISBN 978-85-61702-80-9

1. Políticas educacionais. 2. Políticas públicas. 3. Práticas educacionais.
I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Santos, Edlene Cavalcanti.

21. ed. CDD 370.7

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques

CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL - GT 21

ALEX VIEIRA DA SILVA (UFAL)
ANDERSON GONÇALVES COSTA (IFCE)
EDLENE CAVALCANTI SANTOS (UFAL)
GIVANILDO DA SILVA (UFAL)
IDNELMA LIMA DA ROCHA (UFAL)
INALDA MARIA DOS SANTOS (UFAL)
JACY DE ARAÚJO AZEVEDO (CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE
NASSAU DE MACEIÓ)
JAVAN SAMI ARAÚJO DOS SANTOS (UNIT)
JOÃO ALBERTO STEFFEN MUNSBERG (UNILASALLE)
LANA LISIÊR DE LIMA PALMAEIRA (UFAL)
MARIA APARECIDA FERNANDES MEDEIROS
MARIA JEANE BONFIM RAMOS
MIRIAN CORREIA DA SILVA (IFAL)
NÉLIDA FERNANDA INÁCIO DA SILVA (UFAL)
RENATA SOUZA DE LIMA (UFAL)
SIMONE DA COSTA SILVA (SMERL)
VICTOR DOS SANTOS MORAES (UNIFESP)

PREFÁCIO

É com uma alegria incomensurável que prefacio os trabalhos análogos ao GT 21, que tratou sobre as Políticas Públicas da Educação brasileira, e teve por objetivo constituir um espaço de interseção e encontro de estudos produzidos pelos subcampos das políticas educacionais e das políticas públicas, reunindo pesquisadores e estudantes que tinham por interesse, ou objeto de estudo as Políticas Públicas de Educação, abordadas tanto em sua dimensão teórica e epistemológica como em sua dimensão prática, isto é, a partir de sua implementação ou execução. Essa construção é organizada em formato de E-book e dirigida pela organização do IX Congresso Nacional de Educação – CONEDU 2023. O que me proponho, a seguir, é um passeio pelas observações da mente, vinculada a uma prática acadêmica de produção do conhecimento e das impressões passadas e atuais que acumulei no mergulho que fiz nestas páginas.

Cada capítulo tem sua vinculação a alguma experiência de interações produtivas de um novo conhecimento e de um novo saber. É como se os autores procurassem destacar o cotidiano, o vivido e vivenciado no chão da escola, das suas práticas de educação e de ensino, mas tudo isto refletido e elaborado sob uma crítica criteriosa. Tal conhecimento rebate diretamente na influência desse assunto na formação profissional dos estudantes e da população. Partindo desses pressupostos, o GT 21 busca uma reflexão sobre as práticas existentes no sistema público da educação e quais discussões estão presentes no cotidiano em salas de aulas.

Diante deste cenário, as políticas públicas ganharam relevância por, além de contribuir como um estímulo para a economia e o crescimento de determinada região, também são descritas como um importante instrumento para o fortalecimento do regime democrático, uma vez que, por definição, são um conjunto de ações, programas e decisões tomadas pelos governos nas esferas nacional, estadual e municipal, que têm como finalidade solucionar os problemas da sociedade.

O conjunto dos textos dessa Coletânea é revelador da grande variedade temática que integra os estudos das políticas públicas das regiões que formam nosso país, tratando dos desafios, assim como dos movimentos que se desenvolvem ao longo do século XXI historicamente contextualizadas.

Assim, como toda obra, também esta precisa da leitura atenta dos leitores, tendo-se em consideração a riqueza das contribuições nela contida. Concluo esse prefácio desejando enquanto professora que este livro encontre um lugar especial em sua estante, ao lado de outras grandes obras.

COORDENADORA: PROFA. DRA. EDLENE CAVALCANTI SANTOS
Docente da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: edleneufal@gmail.com

SUMÁRIO

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.001

“NÃO VAI SER SURPRESA”: EDUCADORA SOCIAL IMAGINANDO SEU TRABALHO EM CASA DE ACOLHIMENTO EM RECIFE-PE..... 14

Taciana Feitosa de Melo Breckenfeld

Maria Angélica Bandeira Brasileiro

Alice dos Santos Vasconcelos

Ana Karina Moutinho Lima

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.002

A EDUCAÇÃO E O PODER DE TRANSFORMAÇÃO NA VIDA DE MUITOS SERRA-BENTENSES..... 38

Maria Ariadny Moreira Feitosa

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.003

A EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO E A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) 43

Caio Cesar Silva Nascimento

Daniel Camargo

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.004

A LICITAÇÃO NO CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: CONTEXTO PARA UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA..... 66

Gabriela Pereira Souza

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.005

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO NO DISCURSO DA GESTÃO POR RESULTADOS 82

Iágrici Maria de Lima Maranhão

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.006

ANÁLISE SOBRE A VERTICALIZAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA - CAMPUS CABEDELÓ 100

Evandro Lima Cordeiro Júnior

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.007

**AS AÇÕES DA GESTÃO PÚBLICA DE BREJO DO CRUZ -PB
DURANTE A PANDEMIA: UMA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES
DOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 116**

Mary Delane Gomes de Santana

Claud Kirmayr da Silva Rocha

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.008

**AS DESIGUALDADES DE FINANCIAMENTO DOS ENTES
FEDERADOS E AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE..... 131**

Bruna Caroline Camargo

Marcos Alexandre dos Santos Ferraz

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.009

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO
DE CASO SOBRE O ASSENTAMENTO ACAUÃ NO MUNICÍPIO DE
APARECIDA-PARAÍBA..... 154**

Ricardo Augusto Oliveira da Silva

Jair Moisés de Sousa

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.010

**AVALIAÇÃO DE DISCENTES DE UMA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM
ENSINO MÉDIO SOBRE A EDUCAÇÃO CONSTRUÍDA DURANTE A
PANDEMIA..... 175**

Ana Carolina Silva Cordeiro

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.011

**CORRE QUE O BICHO DO COMUNISMO VAI TE PEGAR: O
PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO EM TRÂMITE..... 199**

Joana D'arc Germano Hollerbach

André Randazzo Ortega

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.012

**DA ESAM À UFERSA: CONTRIBUIÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO SEMI-ÁRIDO PARA A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR NO RIO GRANDE DO NORTE..... 223**

Hortência Pessoa Rêgo Gomes

Franklin Roberto da Costa

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.013

**DA GESTÃO DEMOCRÁTICA AO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL:
POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR..... 247**

Eliani Cristina Moreira da Silva

Erika Luciane Moretto Pedrazzi

José Luiz Bizelli

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.014

**DA MP 746/2016 À LEI 13.415/2017: QUAL O POSICIONAMENTO
DOS SITES? 267**

Anna Thércia José Carvalho de Amorim

Ana Márcia de Sousa Ribeiro Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.015

**DUALISMO EDUCACIONAL BRASILEIRO NA FORMAÇÃO DO
CIDADÃO..... 287**

Werlang Cutrim Gomes

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.016

**ELEMENTOS DA TEXTUALIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA..... 301**

Rute Leite Medeiros

Edna Maria Lopes da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.017

**EMPREGABILIDADE DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA
EM QUÍMICA: UM ESTUDO DE CASO NO IFSP-CATANDUVA..... 312**

Guilherme Bernardo Vitoretto da Silva

Camila Fernanda Bassetto

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.018

**ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: ELEMENTOS DECOLONIAIS EM
UMA PROPOSTA DE POLÍTICA PÚBLICA..... 329**

João Alberto Steffen Munsberg

Otávio Nogueira Balzano

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.019

**ENSINO MÉDIO, INCERTEZAS E PERSPECTIVAS: UM OLHAR
PARA A IMPLANTAÇÃO DAS ALTERAÇÕES NAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS EM SANTA CATARINA..... 351**

Antônio Valmor de Campos

Jane Acordi de Campos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.020

**ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS FORMATIVAS DOS
PROFESSORES ALFABETIZADORES 376**

Sandra Maria Tavares Assunção

Emanuele Loiola Rodrigues

Socorro Waldiana Jucá Souza

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.021

**FUNDEB: POLÍTICA PÚBLICA COMO INSTRUMENTO DE
VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO 387**

Luciana Mesquita N. S. Nascimento

Severino Vilar de Albuquerque

Chiara Maria Fernandes da Silva

Albiane Oliveira Gomes

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.022

**GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA: A ATUAÇÃO DA
COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, DO CONSELHO CONSULTIVO
E DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NA SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS – SP 411**

Marcus Venícius de Brito Coelho

Riza Amaral Lemos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.023

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM AUTISMO NO MERCADO DE
TRABALHO 421**

Mírian Carla Lima Carvalho

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.024

**INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: TERMÔMETRO DE QUALIDADE 436**

Chiara Maria Fernandes da Silva

Albiane Oliveira Gomes

Luciana Mesquita N. S. Nascimento

Severino Vilar de Albuquerque

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.025

**NOTAS HISTÓRICAS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS
INFÂNCIAS NO BRASIL 461**

Karla de Oliveira Santos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.026

**O DIREITO À EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES DA(S) POLÍTICA(S)
DE UNIVERSALIZAÇÃO E FINANCIAMENTO DO ACESSO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**..... 478

Iolanda Barbosa da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.027

**O FENÔMENO DA DESAGREGAÇÃO E A ARQUITETURA DA
EXPERIÊNCIA ACADÊMICA**..... 496

Pedro Augusto Alves de Inda

Nilda Stecanela

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.028

**O *MODUS OPERANDI* NEOLIBERAL NO CONTEXTO DA POLÍTICA
DE GESTÃO EDUCACIONAL MINEIRA SOB O GOVERNO DE ROMEU
ZEMA (2019-2022)**..... 518

Laís Alice Oliveira Santos

Maria Simone Ferraz Pereira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.029

**O PODER SIMBÓLICO ATRIBUÍDO A INTERNACIONALIZAÇÃO
DO CURRÍCULO ATRAVÉS DE PROGRAMAS DE INTERCÂMBIOS
ESTUDANTIS DO ESTADO DA PARAÍBA**..... 543

Augusta Magnólia Roberto de Moura

Micheline Roberto de Moura

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.030

**O PROGRAMA EDUCAR PRA VALER (EPV) E A NOVA GESTÃO
PÚBLICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA**..... 565

Juan Carlos da Silva

Janete Maria Lins de Azevedo

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.031

**PERSPECTIVAS DA ABORDAGEM DO DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL EM PROVAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO
BRASIL**..... 586

Anne Carolina de Paula Araújo

Adriana Israel de Almeida Pereira

Jairo da Silva Gomes

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.032

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO PISO SALARIAL DO MAGISTÉRIO PÚBLICO BRASILEIRO: IMPLICAÇÕES NA VALORIZAÇÃO SALARIAL DOCENTE E NA CARREIRA..... 605

Ivan Braga de Souza

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.033

POBREZA MENSTRUAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO 621

Talitha Lucena de Vasconcelos

Alice Soares de Amorim

Ananda do Nascimento Rêgo

Maria Elizandra Santos de Oliveira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.034

PODE A EDUCAÇÃO FENECER O MPC? ENSAIO ACERCA DAS “PRÁTICAS ANTI – HEGEMÔNICAS” NA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA!..... 636

Deyvid Braga Ferreira

Javan Sami Araújo dos Santos

Geisa Carla Gonçalves Ferreira

Vanessa Sátiro dos Santos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.035

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO À DISTÂNCIA PARA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: ESTADO DA ARTE..... 652

Mirella Guimarães Badarane

Cibele Maria Lima Rodrigues

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.036

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE ALUNOS EM VULNERABILIDADE SOCIAL 674

Drielly Cinthya Alves Nogueira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.037

POLÍTICAS PÚBLICAS UM ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... 698

Valdeluce Albuquerque e Silva

Waldênia Leão de Carvalho

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.038

**PROGRAMA DESAFIO NOTA 1000: PERCURSOS PARA UMA NOVA
POLÍTICA LINGUÍSTICA NO ESTADO DA PARAÍBA 716**

José Carlos Ribeiro Pereira

Daniel Soares Dantas

Ricardo Pereira da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.039

**PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL: PERSPECTIVAS DOS
DOCENTES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA 734**

Wildiane Sousa Braga

Jorge Luiz Barcellos da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.040

**REFORMA EMPRESARIAL: COMO O INDIVIDUALISMO DESVIRTUA
O SENTIDO DO BEM-COMUM 753**

Mara Lucia da Silva Ribeiro

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.041

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DA ESCOLA
ANTÔNIO BRAGA DA ROCHA: UMA ANÁLISE SOBRE O TRABALHO
DOS PROFESSORES NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS 772**

Terezinha Alves Farias Lima

Grasiele Ribeiro Marinho do Nascimento

Liziane da Rocha Lima Martins

Maria Núbia de Araújo

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.001

“NÃO VAI SER SURPRESA”: EDUCADORA SOCIAL IMAGINANDO SEU TRABALHO EM CASA DE ACOLHIMENTO EM RECIFE-PE

TACIANA FEITOSA DE MELO BRECKENFELD

Doutoranda do Curso de Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, taciaa.breckenfeld@ufpe.br;

MARIA ANGÉLICA BANDEIRA BRASILEIRO

Mestranda pelo Curso de Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, angelica.bandeira@ufpe.br;

ALICE DOS SANTOS VASCONCELOS

Doutoranda do Curso de Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, alice.vasconcelos.res@ufpe.br;

ANA KARINA MOUTINHO LIMA

Professor orientador: Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Professora de Pós graduação do PPG em Psicologia Cognitiva da UFPE, ana.mlima@ufpe.br.

RESUMO

No Brasil, o acolhimento institucional faz parte de uma política pública regida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que oferece um espaço de proteção e cuidado excepcional e provisório às crianças e adolescentes que tiveram seus direitos ameaçados ou violados quando sob tutela da família. A casa de acolhimento visa promover um ambiente saudável para o desenvolvimento social e afetivo dos infantes. Nesse cenário, o educador social realiza atividades que envolvem desde os cuidados básicos até a substituição parental temporária. Contudo, não há uma formação específica para esse profissional, pautando sua prática a partir de seus próprios valores e crenças. O objetivo do presente estudo foi investigar como uma educadora social recém-contratada, atuando pela primeira vez em casa de acolhimento do Recife, imagina os cuidados com crianças e adolescentes a serem feitos na casa de acolhimento. Como referencial teórico metodológico, utilizamos uma abordagem sociocultural, reportando-nos aos

estudos sobre imaginação de Zittoun e colaboradores e as proposições sobre a Clínica da atividade desenvolvidas por Clot. Como instrumentos de investigação tem-se entrevistas semiestruturadas, vídeos de rotinas na casa de acolhimento e uma caixa para produção artístico-manual intitulada `caixa de surpresas`. Os resultados obtidos mostraram que a educadora social sofreu emocionalmente quanto ao tipo de vinculação que deveria estabelecer com as crianças e demonstra dificuldades para imaginar a própria prática profissional. Foi observado que a participante construiu, pela imaginação, ações para dar conta de situações nunca previstas por ela e não antecipadas na regulamentação da instituição. Nesse sentido, a imaginação foi a saída para que a participante realizasse ações inovadoras, preservando a sua singularidade e construindo sua identidade profissional. O estudo aponta também para a necessidade de ampliação de investigações sobre o trabalho desenvolvido por educadores sociais, assim como a definição precisa de protocolos que antecipem problemas que os educadores podem enfrentar.

Palavras-chave: Educadores sociais, Imaginação, Políticas públicas, Casa de acolhimento.

INTRODUÇÃO

Como cuidar de uma criança? Este é um questionamento pungente para pais, mães, responsáveis legais e aqueles que os rodeiam, assim como para os mais diversos centros educativos, pesquisadores na área do desenvolvimento humano, governantes e a sociedade em geral. Tão plural quanto a abrangência de indivíduos interessados nesta pergunta são as mais variadas respostas que para ela se apresentam, visto que esse não é um debate simples. As formas de cuidado são construídas e reconstruídas ao longo do tempo e refletem perspectivas sobre quem é a criança, quais as suas necessidades, em que contexto social, econômico e cultural está inserida, como promover seu desenvolvimento e bem-estar. Concomitantemente à compreensão crescente da importância dessa fase do desenvolvimento, no Brasil vêm sendo estabelecidas diretrizes e leis que asseguraram os direitos básicos das crianças e adolescentes, tendo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como um importante marco destas políticas públicas. De maneira geral, é esperado que as crianças “[cresçam] e se [desenvolvam] em um ambiente familiar que lhe ofereça condições de vida digna e salutar, propiciando-lhes o suporte afetivo, material e social necessário à sua formação” (MINISTÉRIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO, 2016, p. 8).

Apesar da convivência familiar ser privilegiada nesses documentos, é reconhecido que a unidade familiar pode vir a ser um meio prejudicial para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, caso os exponham a qualquer forma de violência que comprometa a integridade psíquica, física e social (BRASIL, 1990). Nesse cenário, torna-se necessário a intervenção urgente e eficaz do Poder Público primeiramente com a finalidade de, conforme estipulado pela Nova Lei da Adoção (Lei nº 12.010 de 2009), propiciar orientação, apoio e promoção social da família de origem ou, dada a impossibilidade, aplicação de medidas de proteção à criança e ao adolescente. Assim, dentre as diversas medidas de proteção previstas pelo ECA, as crianças e adolescentes poderão ser encaminhados para o acolhimento institucional (BRASIL, 2009).

O acolhimento institucional é uma medida provisória e excepcional, isto é, um espaço transitório até a reintegração familiar ou a colocação em família substituta (BRASIL, 2009). Esse programa de acolhimento preconiza a proteção à integridade física e emocional de crianças e adolescentes que estão privadas do convívio com as figuras primárias de cuidado. Para tanto, o acolhimento institucional prevê um

ambiente residencial coletivo para no máximo 20 usuários e uma equipe de profissionais multidisciplinar, com funções de cuidado específicas (CONANDA, 2009).

Outra característica da instituição de acolhimento é que ela pode ser promovida ora pelo serviço público, seja na esfera estadual ou municipal, ou por meio de iniciativa de Organizações Não Governamentais (ONG's). Segundo o Censo SUAS de 2022, em território nacional estão dispostos 2.110 abrigos institucionais, destes cerca de 55% são promovidos pelo serviço público (SUAS, 2022). Atualmente 30.502 crianças e adolescentes estão no programa de acolhimento no Brasil.

Ressalta-se, no entanto, que a história do acolhimento institucional no Brasil não é recente, sofrendo diversas alterações de nome e funções ao longo do tempo, co-emergindo à medida que mudanças de perspectiva sobre a infância foram surgindo. Um exemplo disto foi o orfanato, promovido predominantemente com viés caritativo, advindo da tradição cristã, diferente do carácter assistencial e público da atualidade (RIZZINI; RIZZINI, 2004). Posteriormente, o orfanato foi modificado para o abrigo que, apesar de seus avanços legais, ainda carregava uma história de práticas abusivas, como o afastamento de crianças e adolescentes de suas famílias por motivos arbitrários e indevidos, a fim de serem “disciplinados” (MINISTÉRIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO, 2016), sendo um espaço marcado pela negligência e abandono (BRECKENFELD, no prelo). A mudança de terminologia de abrigo para acolhimento institucional em 2009 acompanha uma nova compreensão para o acolhimento: “não [deve] ser [concebido] meramente como um lugar para ‘guardar / abrigar’ crianças e adolescentes, mas sim um lugar onde estes possam, de fato, ser acolhidos em suas especificidades, preservando-se a esfera afetiva, aspecto fundamental para o desenvolvimento humano.” (MINISTÉRIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO, 2016, p. 9).

O trabalhador que assiste às crianças e adolescentes nas casas de acolhimento é chamado de cuidador ou educador social. Este profissional lida com o público infante-juvenil acolhido diariamente e proximamente: a rotina envolve desde os cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção, até desenvolver atividades recreativas e lúdicas. Outras atividades desenvolvidas incluem a organização do ambiente, organização de registros individuais do desenvolvimento de cada criança, acompanhamento nos serviços de saúde e escola, promoção do fortalecimento da auto-estima e construção da identidade dos acolhidos e apoio na preparação para desligamento da casa de acolhimento (CONANDA, 2009).

Embora possamos presumir a importância de uma preparação do educador para lidar com as particularidades do cuidado infanto-juvenil institucionalizado, o trabalho do educador social nem sempre envolve uma formação especializada e continuada - uma vez que a escolaridade mínima exigida na seleção é a conclusão da educação básica. O último Censo SUAS registrou que 74,2% dos profissionais que trabalham com unidades de acolhimento no Brasil possuem escolaridade até o ensino médio completo (SUAS, 2022). A literatura (ITO; AZEVEDO, 2021; BERNARDES; MARIN, 2019) reconhece que não existe no Brasil programa específico de formação sistemática ou espaço de diálogo contínuo que os ajude na habilitação formal das ações necessárias nas casas de acolhimento, embora previstas em lei (CONANDA, 2009). Assim, percebemos que o educador social que atuará na casa de acolhimento pela primeira vez, enfrentará um trabalho cheio de desafios para o qual não existe uma padronização de conduta.

Isso contribui para que o início das atividades sejam marcadas por um não saber/não conhecer do contexto e das intervenções nas casas de acolhida. O cotidiano enfrentado por esses trabalhadores se torna desafiador, pois há muitas crianças acolhidas nas instituições ao mesmo tempo em que há poucos educadores sociais treinados e preparados para o exercício dos cuidados. Este cenário abre espaço para que cada educador atue de forma particular, pautado em sua própria visão de mundo e em suas percepções singulares de quais seriam as intervenções corretas, bem como pode gerar sérios desgastes psíquicos nos trabalhadores. A exemplo disso, Breckenfeld (no prelo) entrevistou a coordenadora da Gerência de alta complexidade do Estado de Pernambuco (GEPAC), departamento que administra contratação dos trabalhadores que atuam nas casas de acolhimento, e constatou que, entre os anos de 2017 a 2019, nove educadores sociais foram afastados dos serviços por denúncia e verificação de negligência e 27 solicitaram a rescisão do contrato, após atuarem nos dois primeiros meses de trabalho.

A partir destas reflexões, destacamos o pensamento do psicólogo do trabalho Yves Clot, cujo interesse científico se debruça sobre a relação saudável entre os trabalhadores e suas atividades de trabalho. O autor desenvolve estudos que abordam como cada pessoa constrói o seu trabalho, de forma particular e subjetiva, enfatizando aspectos como a capacidade criativa e inventiva do sujeito em suas atividades de trabalho. O estudo da atividade em Clot (2006, 2010) é uma ferramenta teórica importante na compreensão da capacidade das pessoas em desafiar imprevisibilidades e impedimentos no real de suas atividades. Ao realizarem ações

a partir dos seus conjuntos simbólicos, históricos e culturais, Clot compreende que o contexto sócio-histórico dá à pessoa as próprias condições de atividade, mas cada trabalhador irá criar seu repertório de escolhas e condutas que definirão suas atividades realizadas. Contudo, a depender das dificuldades que esse contexto profissional alude aos trabalhadores, como imprecisão de informações, objetivos pouco definidos e pouca prescrição, este pode se tornar fonte de adoecimento.

Tendo em vista que a relação entre trabalhador e atividade podem ser geradoras de sofrimento, Clot (2017) desenvolve o que denominou de **Clínica da Atividade**. A ideia de Clínica refere-se à defesa de Clot para uma Psicologia que parte da realidade do trabalho e volta ao campo, pois para ele, não há Psicologia do Trabalho sem transformação da situação de trabalho (CLOT, 2017).

Clot (2006) defende que a atividade não é apenas uma operação visível aos olhos, mas sim o que é feito e o que ainda não foi feito, ou seja, a atividade é uma colisão de possibilidades. Assim, aquilo que é previamente prescrito não é capaz de absoluta realização quando passa à condição de **atividade real** (DA ROCHA FALCÃO, 2019; CLOT, 2006). Logo, a atividade de trabalho não pode ser limitada à **atividade prescrita**, mas o esforço envolve revelar o processo real do trabalho e sua interseção com os elementos de prescrição presentes, visto que qualquer atividade humana é mediada por sua inserção histórico-cultural. Desse modo, Clot (2007) concebe a atividade realizada pelos trabalhadores como atividade real e os inúmeros desdobramentos de possibilidades que são intrínsecas a esta podem ser chamados de real da atividade. Ou seja, **o real da atividade** envolve tudo aquilo que resiste à habilidade da pessoa e se revela nas contradições, fracassos e imprevisibilidades, pois existem mais possibilidades do que as que se apresentam previamente.

Nesse sentido, a clínica da atividade engloba uma perspectiva de atividade que não se refere somente ao que é feito pelo trabalhador, mas também o que não se faz; o que não pode ser feito; o que se pretende fazer; o que deveria ter sido feito; o que se imaginou fazer; o que se espera fazer; e o que se faz sem querer fazê-lo (BORGES, 2004). Assim, ao antecipar suas atividades no dia a dia das casas de acolhimento, os educadores sociais lidam com questões nem sempre previstas pelo trabalho, sendo convocados a imaginar o que devem fazer.

A imaginação, por sua vez, é um processo que tem sido estudado em diferentes áreas do conhecimento, e podemos perceber que há um interesse histórico pela imaginação com importantes contribuições filosóficas, como podemos identificar em Vico, Kant e Goethe (CORNEJO, 2016; TATEO, 2015). No campo da psicologia,

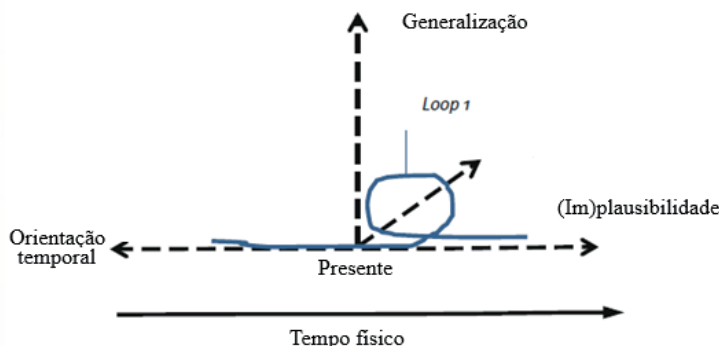
estudiosos à luz da teoria sociocultural tem tido interesse por investigar a imaginação (BARTLETT, 1928; VYGOTSKY, 2004, 2014), considerando a constituição recíproca da pessoa e seu ambiente social, com foco no sujeito e em sua capacidade criativa para imaginar (GFELLER & ZITTOUN, 2021; MARKOVÁ, 2018).

Entre os estudos mais recentes da imaginação, tem-se os desenvolvidos por Tania Zittoun, do *Institut de Psychologie et Éducation em Neuchâtel*, na Suíça e colaboradores (ZITTOUN & CERCHIA, 2013; ZITTOUN & GILLESPIE, 2016, 2018; ZITTOUN, 2020; GFELLER & ZITTOUN, 2021; ZITTOUN, GROSSEN & SALAMIN, 2021, ZITTOUN & GLAVEANU, 2018). Nosso interesse recai de maneira especial nos estudos de Zittoun e colegas, pois exploram o processo cognitivo da imaginação à luz do pensamento sociocultural, fornecendo um modelo teórico explicativo. Os estudos realizados por Zittoun & Cerchia (2013), Zittoun & de Saint-Laurent (2014), Zittoun & Gillespie (2016, 2018), Zittoun & Glaveanu (2018), Gfeller & Zittoun (2021) recuperam as ideias do psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934) sobre a imaginação como uma função mental superior e defendem a imaginação como um processo semiótico mediado pela cultura que permite a exploração de alternativas possíveis.

O modelo proposto por Tania Zittoun e colaboradores (p.ex., ZITTOUN & CERCHIA 2013; ZITTOUN & GILLESPIE, 2016; ZITTOUN & SATO, 2018; ZITTOUN & ROSENSTEIN, 2018; GFELLER & ZITTOUN, 2021) representa a imaginação do seguinte modo: a pessoa, localizada em um ambiente social e material, está vivenciando seu fluxo de experiência e pensamento dentro dos limites do tempo e do espaço, o que chama-se experiência proximal (p. ex.: sentada na poltrona assistindo televisão); de repente, algo, denominado gatilho (p. ex.: o cheiro de bolo no forno), pode disparar um desacoplamento temporário da experiência proximal em que a pessoa se distancia do que está acontecendo no “aqui-e-agora” para vivenciar experiências distais alternativas, não sujeitas à lei do tempo e espaço (p. ex.: imaginar-se na mesa comendo bolo com a mãe que não vê há anos). Por fim, o processo imaginativo pode se encerrar no momento em que a pessoa retorna sua atenção à experiência proximal (p. ex.: ao que está passando na televisão). Como desfecho desse passeio imaginativo, podem acontecer diferentes repercussões, como por exemplo: emocionais (sentir saudades da mãe) e/ou comportamentais (desligar a televisão e ligar para a genitora).

Esse conceito de imaginação é representado visualmente por um gráfico de *loop* (ZITTOUN & CERCHIA, 2013; ZITTOUN & GILLESPIE, 2016), aqui traduzido como *espiral*, como veremos na figura 1 abaixo:

Figura 1- Gráfico representativo do *Loop* imaginativo



Fonte: Adaptado de Zittoun e Gillespie (2016)

Zittoun e Gillespie (2016, 2018) falam de três dimensões que permitem descrever o *loop* imaginativo. Estas dimensões são: temporalidade, grau de generalidade e grau de (im)plausibilidade. Sobre a dimensão temporal, Zittoun e Gillespie (2016) se referem à possibilidade dos sujeitos, através da imaginação, viverem memórias do passado, criando possibilidades futuras e construindo alternativas no presente. Quanto ao grau de generalidade, Zittoun e Gillespie (2016) se referem a escala entre experiências mais concretas e específicas até experiências mais gerais e abstratas. Para o grau de (im)plausibilidade, tem-se a possibilidade do fluxo da imaginação se movimentar do que é considerado real ou plausível em um determinado ambiente sociocultural, para o que é menos plausível, o que é hipotético ou irreal no mesmo ambiente.

Assim, o modelo do *Loop* Imaginativo e a Clínica da Atividade possuem conceitos importantes para entender a experiência de um trabalhador que irá lidar com as novidades e imprevisibilidades de seu trabalho. No caso dos educadores sociais de casa de acolhimento, nota-se que há escassez de diretrizes, sendo insuficientes para compor um repertório de atividades prescritas para o trabalho. Logo, eles podem construir, através da imaginação, ações para dar conta desse contexto. Os educadores sociais estão a todo momento se deparando com situações de trabalho que os convocam para realizar uma atividade real a partir do que eles imaginam que devam fazer e, assim, criam ações novas para desempenharem no cenário ainda desconhecido. A exemplo disso, um educador social que nunca teve experiência com trabalho em casa de acolhimento imagina que quando iniciar seu trabalho (dimensão temporal), para desenvolver atividades lúdicas (atividade prescrita), irá

utilizar massinha de modelar (grau de plausibilidade) para fazer brincadeiras com as crianças que envolve fazer diferentes formas, animais, comidinhas, e outras invenções através da massinha (grau de generalidade). Contudo, ao vivenciar a primeira semana de trabalho como educador social, tal educador é orientado que o uso da massinha de modelar não é permitido (real da atividade) dentro da casa de acolhimento por causa dos perigos relativos ao uso da massinha na boca pelas crianças pequenas, e é encorajado a pensar novas formas de brincadeira para realizar.

Desse modo, este estudo teve por objetivo analisar como se dá a dinâmica entre atividade prescrita, processos imaginativos e atividade real por uma educadora social ao trabalhar com crianças em uma casa de acolhimento na cidade do Recife - Pernambuco. Acreditamos que promover o exercício imaginativo da participante oportuniza aos profissionais de gestão pública, da educação e da própria casa de acolhimento conhecerem este universo simbólico pouco visualizado, mas fundamental para se delinear projetos de capacitação, critérios para seleção de educadores sociais e proporcionar mudanças na atuação destes nas casas de acolhida.

MÉTODO

A presente investigação é fruto da tese de doutorado intitulada "Imaginação e Atividade: Estudos de caso com educadores sociais de casa de acolhimento da cidade do Recife" (BRECKENFELD, no prelo). O projeto foi aprovado pelo comitê de ética (CAAE: 30778920.4.0000.5208) e teve todos os seus procedimentos pautados na Resolução 510/2016 (BRASIL, 2016). Esse estudo se caracteriza por ser um estudo de natureza qualitativa, de caráter idiográfico a partir de um recorte de um dos estudos de caso apresentados na tese. Os dados foram discutidos à luz do referencial teórico sociocultural abordado anteriormente, sendo feitas articulações com a teoria da atividade de Yves Clot e com os estudos da imaginação desenvolvido por Tania Zittoun e colaboradores.

Participou da investigação uma educadora social recém-contratada, que ainda não havia assumido essa posição profissional, com codinome Camélia. A participante Camélia era uma mulher de 38 anos, com formação em nível superior em Pedagogia e duas pós-graduações na área de educação, além de experiência profissional em creche e escola pública. Ela morava com a mãe e um sobrinho, o qual, segundo ela, criava como filho. A participante declarou ser solteira e disse que não podia ter filhos pelo método de gestação tradicional, por questões fisiológicas não

totalmente investigadas pela participante. Camélia realizou a seleção simplificada em 2017 para vaga de educador social de casa de acolhimento na cidade do Recife, sendo selecionada para o cargo no ano de 2020.

Anterior a entrada na casa de acolhimento, Camélia participou de reunião coordenada pela presidente da GEPAC, órgão governamental responsável pela contratação de educadores sociais de casas de acolhimento e, durante a reunião, Camélia teve contato com as informações esperadas para a vaga, com as devidas atribuições e funções do educador social. Ao final desta reunião, foi explicado pela pesquisadora principal o projeto de pesquisa no qual este trabalho se baseia e estendido o convite para a participação dos pretendentes a vaga de educador social, sendo aceito por Camélia, via assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

A casa de acolhimento a qual Camélia foi designada era da esfera pública e, neste estudo, chamaremos essa instituição de Florescer. A casa de acolhimento Florescer ficava localizada em um bairro da zona norte da cidade do Recife e sua estrutura era de uma casa, composta por dois dormitórios, uma cozinha, uma sala de tv, três banheiros, duas salas administrativas e uma lavanderia. A equipe era formada por 34 trabalhadores no total, incluindo coordenadora, assistente social, psicólogas, pedagogas, auxiliares de serviços gerais, educadores sociais, auxiliares de lavanderia, cozinheiras e porteiro. Na ocasião da pesquisa, a casa contava com 31 crianças e adolescentes, entre 4 a 16 anos.

Foram realizadas cinco entrevistas individuais com a participante, com roteiros semiestruturados e áudio-gravadas. As duas primeiras entrevistas ocorreram de forma presencial e as outras três foram realizadas por meio de videochamada na plataforma digital **GoogleMeet**, devido ao início da pandemia da COVID-19, em 2020. A **primeira entrevista** ocorreu no dia anterior à entrada de Camélia na casa de acolhimento e teve como objetivo conhecer informações sociodemográficas da participante e provocá-la quanto ao que imaginava sobre como seria o trabalho de educadora social e sobre como seria a casa de acolhimento em que iria ficar. A **segunda entrevista** ocorreu uma semana após o início dos trabalhos de Camélia na casa de acolhimento e visou conhecer as percepções dela sobre o início de seu trabalho. Ao final deste segundo encontro, a entrevistadora - a pesquisadora principal neste trabalho - entregou um instrumento para criação de imagens, chamado Caixa de Surpresas, composta por materiais disponíveis para criação livre e icônica, como por exemplo papéis, lápis coloridos, tesoura sem ponta, adesivos, hidrocor e cola.

Como instruções, foi explicado que a produção seria requerida no último encontro e foi dada a seguinte pergunta norteadora para o trabalho imagético: "Como você imagina seu trabalho como educador social de casa de acolhimento?".

Na **terceira entrevista**, realizada na 13ª semana de trabalho de Camélia na casa de acolhimento, foram apresentados recortes de quatro vídeos¹ que versavam sobre as atividades de rotina do educador social dentro de casa de acolhimento, são essas: banho, alimentação, momento livre e brincadeira. Após a apresentação de cada vídeo, a participante era convidada a falar sobre o que imaginava a respeito do que deveria acontecer nessas diferentes situações. A **quarta entrevista** com Camélia ocorreu na 14ª semana de trabalho e teve por objetivo conhecer sobre o que a participante imaginava acerca de seu futuro profissional, sobre os aprendizados e desafios da intervenção de um educador social frente às situações cotidianas que emergiram até aquele momento. Por fim, a **quinta entrevista**, feita durante a 15ª semana de trabalho de Camélia, foi voltada para conhecer a produção imagética da Caixa de Surpresas produzida por Camélia. Após realizadas as entrevistas, estas foram transcritas para a análise de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos a seguir trechos das entrevistas, os quais Camélia imaginou sobre sua função de educadora social. Na primeira entrevista, Camélia ainda não havia realizado atividades na casa de acolhida, logo, sua fala aponta para a dinâmica imaginativa dela frente ao prescrito, ou seja, as informações que ela teve acesso durante a reunião com a GEPAC. Vejamos o **Fragmento 1** o que ela diz ao ser perguntada sobre como se imagina como educadora social:

(...) eu sou professora, atuo como professora. Eu na verdade já trabalho com um público especial, por conta de ser professora, já trabalhei com creche, então assim, não sou muito leiga no assunto, né? Não tenho uma visão muito, é, como, sonhadora da situação. Sou muito realista, porque trabalho em comunidades parecidas de crianças abusadas, então assim, não vai me assustar tanto porque eu trabalhava dentro das comunidades.

A partir do fragmento 1 destacado, foi possível perceber que Camélia ressalta que sabia que não seria um local fácil de trabalhar, antecipando que uma das

1 Para mais detalhes ver BRECKENFELD, no prelo.

situações que as crianças podem ter vivenciado até chegarem lá, seria a questão da violência sexual. Esse conteúdo ratifica as questões contextuais e sociais do alto índice de violência sexual no Brasil contra crianças e adolescentes (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021). Ao ser perguntada sobre como imaginava algo ainda não vivenciado por ela, o *loop* de Camélia acontece, ou seja, ela constrói um cenário nutrido de fatores culturais ancorados cotidianamente pela sua história pessoal e social no país. Dessa maneira, quando Camélia se desloca para o tempo futuro, criando um cenário de generalidade sobre crianças abusadas e sofridas em casa de acolhimento, ela toma como plausível em sua imaginação, encontrar crianças advindas de contextos e histórias sofridas. Pois, é nutrida pelo aporte contextual e cultural de que um dos motivos de crianças e adolescentes serem afastados de suas famílias de origem se deve às faltas de condições socioeconômicas (CAVALCANTE, MAGALHÃES & PONTES, 2007) e por isso, o grau de plausibilidade de sua imaginação está perto da realidade concreta encontrada no Brasil. Além disso, Camélia parece generalizar que tanto os trabalhos anteriores na rede pública, como o de educadora social são similares, antecipando que o novo trabalho não haverá novidades e surpresas, dada a experiência dela.

Já no **fragmento 2**, ao ser perguntada sobre como imaginava que seria lidar com os acolhidos, ela respondeu:

Quando você vê uma criança ou um adolescente, você precisa ver o contexto, você não pode comparar as situações, eu nunca vou poder comparar o que eu dei para o meu filho, com o público que tem lá, que muitas vezes eu vou precisar tirar do meu bolso, pra que ele chegue até mim com um chinelo, muitas vezes eu vou ter que dar o meu lanche, posso ficar com fome mas eu sei que eu tenho dinheiro pra comer, eles não, é diferente a realidade.

No fragmento 2, Camélia vem construindo um cenário sobre como visualiza que será o trabalho como educadora social e sobre as crianças e adolescentes que lá estarão. A partir de então, ela antecipa possibilidades do que fará enquanto educadora social, como: tirar dinheiro do próprio bolso e dar o próprio lanche. Essa situação de vulnerabilidade e vitimação de crianças/adolescentes, que nutre a imaginação de Camélia, se consolida na historização da pobreza, que contribui para a precarização e deterioração das relações afetivas e parentais, sem falar nos pequenos espaços, com pouca ou nenhuma privacidade, falta de alimentos e problemas econômicos que acabam gerando situações estressantes, abusivas e de extrema negligência, resultando em danos importantes (BAPTISTA, 2010).

Após uma semana de trabalho na casa de acolhimento, na segunda entrevista, foi perguntado a Camélia sobre como ela compreendia, até aquele momento, a função do educador social na casa de acolhimento, Camélia responde no **fragmento 3**:

Materno-educador, na função. Materno, não só no sentido mãe, né? Porque mãe não é só aquela apenas que gera, mas no sentido do cuidar, dos proventos da alimentação, do crescer e do educar, no sentido dos princípios mesmo, do dizer "olha é assim, não é", porque dentro da sociedade familiar é isso que acontece e, por algum motivo, no meio do caminho, isso perdeu deles, pra eles isso foi perdido, por algum motivo, que aqui a gente não vai perguntar, mas que a gente tenta suprir em algum momento, até, entre aspas, a punição, quando a gente chama a atenção, que é o que a parte materno-educador faz.

Enquanto na entrevista 1 Camélia imaginou que iria encontrar um contexto de crianças vulneráveis, nesse segundo momento, ela se deparou com o **real da atividade**, isto é, com o que ela pode ter vivido, realizado e não realizado, durante essa primeira semana de trabalho. A partir disso, ela identifica um conjunto de carências que a faz imaginar uma ação de proteção em relação aos acolhidos, quando diz, por exemplo, que se deve cuidar, ensinar e até punir. Ela tem mais experiência na casa de acolhimento e dessa experiência ela traz um elemento que parece constituir o real da sua atividade.

Diante das carências e ausências da casa, Camélia diz que o educador social é alguém que precisa exercer o papel materno. Aquele dinheiro que ela inicialmente imaginou que seria necessário doar a fim de ajudar a criança em uma espécie de ação protetora, ela agora generalizou a partir da ideia de maternidade. Para ela, é plausível pensar que ser educadora é assumir a generalidade da mãe, porque o real da atividade tem implicado em um contexto que as faltas estão presentes, como roupa, sapato, escova de cabelo, etc. Dessa maneira, a atividade imaginada de Camélia lhe proporciona antecipar os caminhos que sua ação deve seguir, explorando oportunidades e expectativas, que ultrapassam a atividade prescrita, e se relacionam com toda sua história pessoal e contexto social e cultural.

Da terceira entrevista, que fez uso de vídeos, destacamos para esse momento o trecho relativo ao banho, ocasião que foi iniciada a partir de um vídeo no qual o educador social estava cumprindo a rotina estabelecida em casa de acolhimento para a higiene dos acolhidos. Ao ser perguntada sobre como imaginava um lugar

para o banho das crianças e como um educador social poderia fazer nesse momento do banho, Camélia diz no **fragmento 4**:

Dá pra perceber que é uma coisa bem industrial, ficou parecendo assim aquela, num tem aquele filme de Charles Chaplin? Eu nem me lembro o nome, que ele fica parecendo uma maquininha assim...eu já mudaria o lugar de tomar banho... às vezes tem muita criança e não dá para você humanizar a situação, né? você reparou o lugar? o lugar já num é muito humano, não tem bichinho, não tem nada, o lugar já num é muito atrativo pro banho, pô, que lugar seco pro bichinho tomar banho. É uma coisa básica né? A casa ter pelo menos adesivos nas paredes para a criança brincar.

A entrevista com o vídeo permitiu Camélia distanciar-se do momento presente para uma experiência do passado, ao lembrar o filme de Chaplin e apontar o grau de plausibilidade para o trabalho realizado na casa, quando menciona: “às vezes tem muita criança e não dá para você humanizar a situação”. O seu **real da atividade** surge quando ela diz: “o lugar já num é muito humano, não tem bichinho, não tem nada”, ou seja, Camélia anuncia as fragilidades que tem visto enquanto o espaço da casa de acolhimento fornece para o momento do banho. Para Clot (2010), a troca entre o real da atividade construído por Camélia e a atividade realizada é fonte de desenvolvimento para as pessoas, e assim percebemos que Camélia também generaliza sobre o lugar ideal para o banho das crianças ao dizer: “É uma coisa básica né? A casa ter pelo menos adesivos nas paredes para a criança brincar.”, permitindo a ela transformar a experiência vivida no aqui e agora.

Na quarta entrevista, Camélia contou que vivenciou um episódio inesperado na casa de acolhimento e mostrou seu dedo do pé enfaixado. No **fragmento 5** ela diz:

O garoto surtou. Aí a gente precisou pegar ele pra dar a medicação. Quando ele tá no surto ele tem uma força bem legal e a gente precisou pegar ele pra dar a medicação mesmo. Ele toma uma medicação controlada, aí eu fiz, 'essa medicação não tá surtindo efeito'. Afastei móveis para não se machucar, segurei porque ele tá tendo surto, né? e pegar nos meus peitos, pegar no meu rosto, pegar nos meus braços, assim, e eu tive que soltar. Tanto é que minhas unhas são sempre curtas, uso sempre brincos muito pequenos, cabelo sempre muito pequeno, já por conta de trabalhar com crianças e às vezes elas têm deficiências.

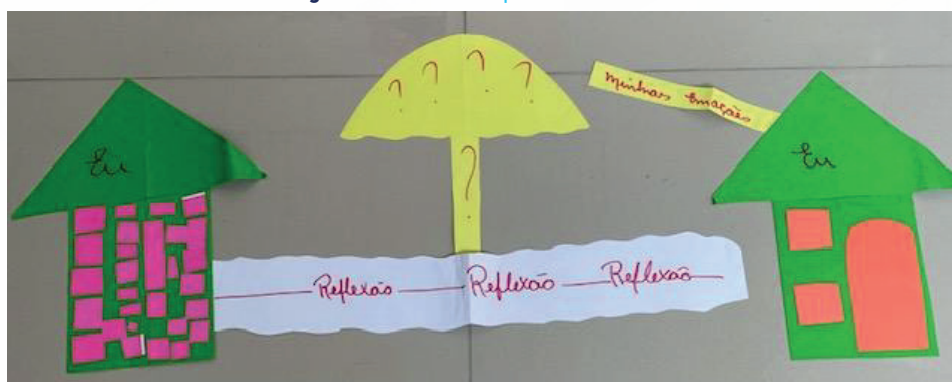
Camélia viveu uma situação que não estava prescrita e nem era esperada por ela. Ela contou com expressão de surpresa sobre a situação com o garoto de

codinome Pedro. Vemos que diante da imprevisibilidade da situação trazida por ela, Camélia imagina que Pedro não está com a medicação fazendo efeito, uma vez que o “surto” dele ocorreu. Camélia generaliza a respeito da medicação no controle de episódios que saíam do considerado normativo, e considera plausível a contenção física para evitar outros problemas. Durante a atividade realizada, Camélia imaginou a funcionalidade da medicação como podendo conter o garoto e considerou plausível aumentar a dosagem para que ele se acalmasse. Ou seja, naquela ocasião, para tomar decisão, ela imaginou que a medicação poderia conter o garoto. No âmbito da imaginação, Camélia nos traz o que uma pessoa, em uma ocasião de surpresa, imagina. Mas ela também nos trouxe uma atividade real, em que ela se vê diante de alguém que tem uma força muito grande, e precisa agir para controlar essa criança. Logo, ela sinaliza a inexistência do prescrito, o que imaginou e também, a atividade real, pois na atividade real há imprevisibilidades e surpresas. Assim, Camélia realizou o que achou que deveria fazer em termos de contenção física para um garoto, pensando no risco e bem estar dos outros acolhidos e da própria criança.

Outro aspecto em que Camélia generalizou se refere à questão de crianças com deficiência, uma vez que ela diz que já usa unhas, brincos e cabelo pequeno para lidar melhor com crianças que têm algum desenvolvimento atípico. Imaginar que isso pode constituir seu espaço de trabalho, lhe faz antever o que acredita ser importante ao lidar com os acolhidos e com situações que fujam do controle.

A **quinta entrevista** ocorreu uma semana após a última entrevista e foi possível conhecer a produção imaginativa de Camélia a partir da “Caixa de Surpresa”, que será apresentada abaixo:

Figura 2: Caixa de Surpresas de Camélia



Fonte: Breckenfeld (no prelo)

Ao ser perguntada sobre o que produziu, ela diz no **fragmento 6**:

(...) a primeira casa sou eu. A gente precisa olhar pra dentro, eu não posso tá o tempo todo me absorvendo com os problemáticos da casa...tem as minhas emoções, né? Minhas emoções, afinal, a casa tá o tempo todo se transformando por que são, além de nós funcionários, são os acolhidos, que ficam e que vão embora. Eu não quis colocar especificamente nas emoções, mas eu também sinto raiva por isso. A linha do tempo aqui se chama 'Reflexão' porque quando acontece alguma problemática a gente tem que parar, refletir e conversar com os outros educadores para tomar a melhor decisão. Essa linha do tempo é uma caminhada, sabe? É o andar dentro da casa, da educadora refletir sobre o que acontece e, quando não sabe a temática da casa, é buscar um educador de apoio que já tá na casa a mais tempo pra poder entender, pra tomar uma decisão melhor.

Ao pensar a casa de acolhimento como um lugar que se conecta a ela e as emoções em vigor dentro de Camélia, os significados simbólicos vão sustentando a imagem criada por ela e como tem construído seu posicionamento enquanto educadora social. A imaginação de Camélia lhe permitiu manejar experiências do passado e futuro, de modo a recriar algo novo, com o objetivo de transformar o seu presente. Ao dizer: "a gente tem que parar, refletir e conversar com os outros educadores para tomar a melhor decisão", Camélia reconhece que o prescrito não lhe fornece em absoluto o como fazer, mas encontra na reflexão e no diálogo uma saída para diminuir a lacuna da dúvida. Outro ponto que nos chama atenção se refere ao reconhecimento de Camélia do sentimento de raiva ao lidar com os acolhidos que saem e entram na instituição. Mesmo estando prescrito que o educador social é um facilitador na inserção da criança e adolescente com a família pretendente à adoção ou na reintegração à família de origem, Camélia parece apontar que há um abalo afetivo nela, enquanto educadora, nesse fluxo, de modo a corroborar o que os estudos dizem sobre a tensão que os educadores sociais sentem no estabelecimento de vínculo com os acolhidos (PONCE, 2013).

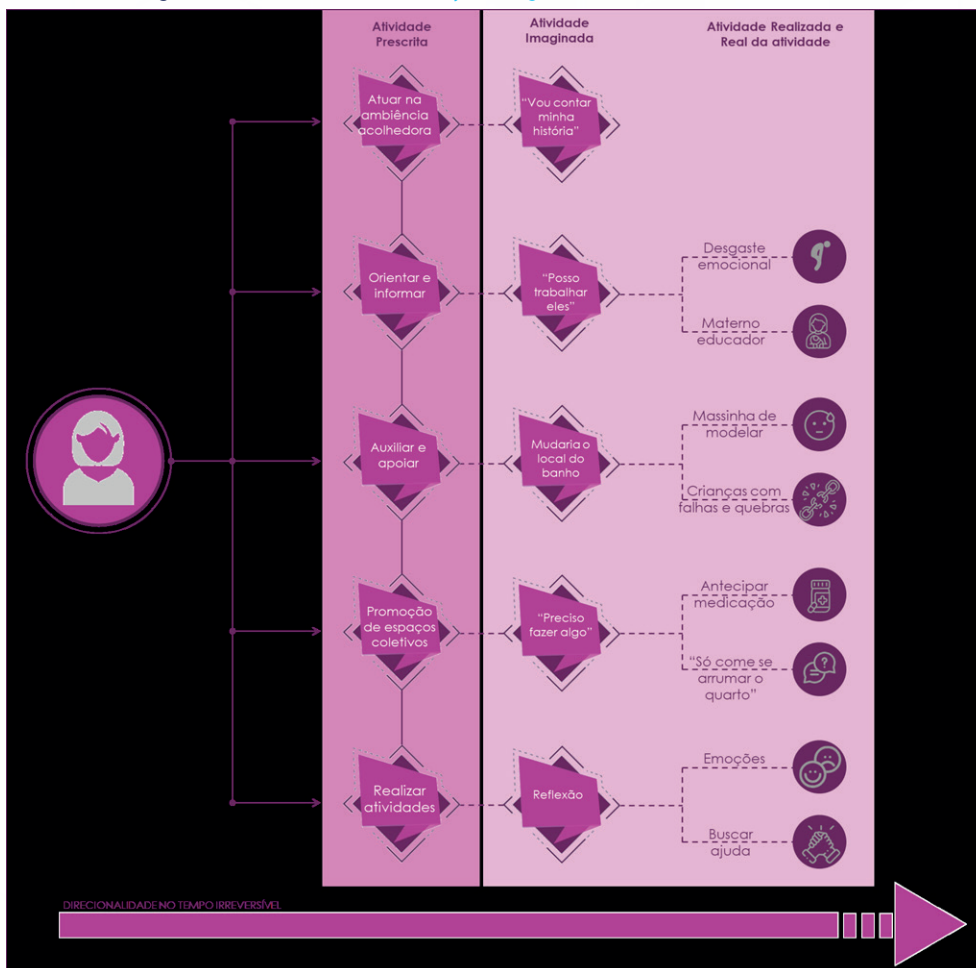
Ao se referir às interrogações presentes na elaboração da "caixa de surpresas" de Camélia, ela diz: "são perguntas minhas de educador", perguntas estas que denunciam seu real da atividade, suas dúvidas, suas inquietações. Ela aponta a dualidade de que, ainda que haja uma regra geral, esta escapa a compreensão dos acolhidos em seus diversos contextos particulares. O resultado de sua imaginação pode aparecer na construção simbólica da "Caixa de surpresa" e em uma educadora

social construindo sua atividade imaginada e sua atividade real, pautada em dinâmicas que envolvem dúvidas, emoções e reflexão.

Em síntese, quando analisamos o estudo de caso de Camélia ao longo do tempo, observamos que a dinâmica prescrito, imaginado e atividade real nos permitiu identificar elementos que incluem a definição de sua identidade profissional como materno educadora e a forma ideal de funcionamento da casa de acolhimento. Também notou-se as interrupções à atividade, o real da atividade, nas angústias decorrentes das transgressões ao prescrito, como no caso em que segurou o menino em crise, os limites financeiros pessoais para auxiliar as crianças na casa, a dificuldade que reconhece para humanizar a situação por serem muitas) crianças. Mais especificamente, em relação à identificação do que ela admitiu como sua identidade profissional na casa de acolhimento, como materno educadora, ela construiu ações que visavam o educar como uma mãe e como uma educadora e, em uma espécie de entrelace desses dois lugares, Camélia se desenvolveu.

Diante do exposto, pensamos que o educador social constitui sua prática cotidiana a partir de elementos que nutrem a sua imaginação frente a ausência do prescrito. Dessa maneira, indaga-se sobre qual formação ele deveria ter, ou capacitações e treinamentos que o auxiliassem em repertórios mais amplos e consistentes sobre o que fazer na ocasião de educador social de casa de acolhimento. O desafio é grande, pois “não há ainda uma identidade fechada no Brasil para o Educador Social, este profissional está sendo a cada dia, por meio de sua existência, de sua intervenção nos processos educativos que se colocam diante dele” (SOUZA et al., 2008, p. 81). Vimos que Camélia pode se projetar para o futuro, ou seja, para ações que ela tinha que desenvolver num instante próximo, em meio a um conjunto de atividades que tinham para realizar, dentre as prescritas e as atividades reais e isso se ancorou em experiências culturais e sociais que demarcaram a forma dela vislumbrar as ações que iria realizar na casa de acolhimento, como também, denunciou o real da atividade. Apresentaremos abaixo uma síntese da história de Camélia ao longo das entrevistas realizadas:

Figura 3 - Síntese da transformação imaginativa e da atividade de Camélia



Fonte: Breckenfeld (no prelo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do nosso estudo, compreendemos que há uma fragilidade importante no que tange tanto o detalhamento de prescrições para a atuação dos educadores sociais, quanto a efetivação de espaços de trocas entre os educadores sociais e a instituição casa de acolhimento, para que as ações realizadas possam ser compreendidas no âmbito coletivo. Vimos que Camélia realizou ações para dar conta de respostas no contexto que faziam parte de seu repertório simbólico, histórico e cultural para o que lhe era demandado. Em Clot (2006, 2010), entendemos que a

autonomia para criar soluções diante das imprevisibilidades é um movimento saudável do sujeito, contudo a ausência em demasia de orientações são geradoras de adoecimentos para os trabalhadores. É o que vemos em Camélia: sua atuação como educadora social tornou-se fonte de sofrimento emocional quando deparou-se com situações para as quais não havia nem diretrizes nem espaços coletivos entre os próprios educadores sociais para dialogarem e construir ações em conjunto. Por exemplo, na situação em que ela não soube o que fazer e agiu fora de sua competência ao alterar a prescrição de fármacos quando se depara com o comportamento fora do esperado de um acolhido.

Foi possível perceber que ainda há prevalência de uma visão estereotipada na forma de imaginar a casa de acolhimento. Na fala de Camélia, por exemplo, ela se ancora em uma perspectiva histórica de que os locais reservados para abrigar crianças e adolescentes estão mais atentos às questões sociais (falta de dinheiro, doação, caridade) e não com o acolhimento e proteção em si. Tal ideia se sustenta na história, desde o século XVIII, em que as casas que acolhiam crianças e adolescentes surgiram como uma das primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada. Suas características eram de caráter assistencialista, disciplinadoras e visavam a ordem para não atrapalhar a sociedade. Na maior parte dos casos, os usuários eram crianças e adolescentes pobres que achavam nessas instituições a alimentação, roupa e educação que não teriam em outro lugar (SILVA, 2012). Essa perspectiva histórica parece alimentar a forma como Camélia imagina a sua atuação como educadora social. A exemplo disso, temos a ocasião em que ela pressupõe a necessidade de dar do próprio dinheiro para suprir as carências materiais (chinelo, comida) dos acolhidos.

Outra contribuição deste estudo se refere à relação estabelecida entre imaginação e clínica da atividade que possibilita compreender como uma educadora social imagina seu futuro na casa de acolhimento, no que tange às relações de trabalho, relações sociais e afetivas, bem como entender como a participante transforma aquilo que foi imaginado em planejamentos e ações, por vezes impedidas, por vezes efetivadas. Assim, tais desfechos do real da atividade realimentam a construção de novos *loops* imaginativos, compondo um ciclo contínuo de atividade prescrita, atividade imaginada e a atividade real.

Foi possível perceber também que, inicialmente, Camélia construiu imaginativamente sobre quem deveria ser o educador social de casa de acolhimento, ao definir como “materno educador” na função. E vimos que na atividade prescrita

ela precisou realizar os cuidados básicos, mas também vivenciou situações que precisou ir além, como por exemplo, fornecer os cuidados morais, corretivos, educacionais. Dessa forma, Camélia não imaginou apenas o que iria desenvolver futuramente dentro da casa de acolhimento, porém, ela constituiu o real da atividade onde cotidianamente realizou atividades que deram conta do que ela antecipou a respeito de ser uma educadora social.

Conhecer esse olhar da própria educadora para si mesma, seus desafios e dificuldades foi pertinente, uma vez que foi possível conferir a Camélia novas experiências afetivas ao imaginar e refletir sobre as ações realizadas e não realizadas por ela. Exploramos ao longo das entrevistas, os sentimentos e a forma de ser afetada a partir do trabalho como educadora social. Tanto no aspecto psicossocial, com os vínculos interpessoais, os papéis e a cultura, como também, no aspecto subjetivo, como na construção da identidade, do sentimento de si, lançando no contexto, modos de ação sobre o trabalho de educador.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Myrian Veras. Um olhar para a história. In M. V. BAPTISTA, & I. M. F. R. GUARÁ (Coords.). **Abrigo: Comunidade de acolhida e socioeducação**, 2ª ed, São Paulo: NECA, p. 25-36, 2006.

BARTLETT, F. C. Tipos de imaginação. **Journal of Philosophical Studies**, v.3, n. 9, p. 78-85, 1928.

BERNARDES, Jade Wagner; MARIN, Angela Helena. Intervenção com educadoras sociais no contexto de acolhimento institucional: relato de experiência. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 117-130, 2019.

BORGES, Maria Elisa Siqueira. Trabalho e gestão de si: para além dos "recursos humanos". **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 7, p. 41-49, 2004.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. Lei Nº 12.010, DE 3 DE AGOSTO DE 2009. Dispõe sobre adoção e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de Abril de 2016. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de Maio. Seção 1, p. 44-46, 2016.

BRECKENFELD, Taciana. IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE: ESTUDOS DE CASO COM EDUCADORES SOCIAIS DE CASAS DE ACOLHIMENTO DA CIDADE DO RECIFE (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife. No prelo.

CAVALCANTE, Lília Iêda Chaves; MAGALHAES, Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos. Abrigo para crianças de 0 a 6 anos: um olhar sobre as diferentes concepções e suas interfaces. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 329-352, set. 2007.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**, Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**, 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Yves. Clínica da atividade. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 18-22, 2017.

CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes. Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Brasília, 2009.

CORNEJO, C. From fantasy to imagination: a cultural history and a moral for psychology. In B. Wagoner, I. Bresco and S. H. Awad (Eds). **Psychology of Imagination**. Vol 3. Cultural Psychology. Charlotte, NC: Information Age Publishers, 2016.

DA ROCHA FALCÃO, J. T. As colisoes dramaticas como operadores teóricos cruciais para a abordagem histórico-cultural da atividade de trabalho. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CLÍNICA DA ATIVIDADE – CICA, 4., Braganca Paulista, 2019.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. forumseguranca.org.br, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/>. Acesso em: 21 de Maio de 2021.

GFELLER, Fabienne; ZITTOUN, Tania. The embodied dimension of imagination. Expanding the loop model. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 55, p. 73-88, 2021. ITO, Sidney Issao; AZEVÊDO, Adriano Valério dos Santos. Educadores sociais em abrigos destinados a crianças e adolescentes: revisão sistemática. **Contextos Clínicos**, v. 14, n. 1, p. 276-303, 2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO. ACOLHER: Orientações sobre Acolhimento Institucional e Familiar. Recife, Procuradoria Geral da Justiça, 2016.

MARKOVA, Ivana. From Imagination to Well-Controlled Images. In T. ZITTOUN & V. P. GLAVENAU (Eds.), Oxford **Handbook of imagination and culture**, Oxford University Press, p. 319-44, 2017.

PONCE, L. G.. Um olhar winnicottiano sobre o imaginário coletivo das mães sociais acerca do cuidado infantil na situação de abrigo (Dissertação de mestrado). Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**, 2ª Ed. Rio de Janeiro, Edições Loyola, 2004.

SILVA, M. L. S. (2012). Lei Nacional de Adoção e Acolhimento Institucional: o ponto de vista de psicólogos e assistentes sociais. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde, Santa Maria.

SOUZA, Ângela Nogueira. Oficineiros do Programa Fica Vivo: Que ofício é este? In: Encontro de Oficineiros do Programa Fica Vivo! Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: 2008. P. 1-14.

SUAS – Sistema Único de Assistência Social. Censo de 2022. Brasília: SUAS, 2022.
TATEO, L. **Giambattista Vico and the principles of cultural psychology a programmatic retrospective**. History of the Human Sciences, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ZITTOUN, Tania. Imagination in people and societies on the move: A sociocultural psychology perspective. **Culture & Psychology**, v. 26, n. 4, p. 654-675, 2020.

ZITTOUN, Tania; CERCHIA, Frédéric. Imagination as expansion of experience. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 47, p. 305-324, 2013.

ZITTOUN, Tania; GILLESPIE, Alex. **Imagination: Creating alternatives in everyday life**. In: VP GLAVEANU (Ed.), The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research, Palgrave Macmillan UK, 2016.

ZITTOUN, Tania; GILLESPIE, Alex. Imagining the collective future: A sociocultural perspective. **Imagining collective futures: Perspectives from social, cultural and political psychology**, p. 15-37, 2018.

ZITTOUN, Tania; GLĂVEANU, Vlad. Imagination at the Frontiers of Psychology. In T. ZITTOUN & VP GLAVEANU, (Eds.), **Handbook of imagination and culture**, Oxford University Press, p. 1-15, 2018.

ZITTOUN, Tania; GROSSEN, Michèle; SALAMIN, Fabienne Tarrago. Creating new spheres of experience in the transition to a nursing home. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 28, p. 100458, 2021.

ZITTOUN, Tania; ROSENSTEIN, Adeline. Theater and imagination to (re) discover reality. In ZITTOUN T., GLAVEANU, V. P. (Eds.), **Handbook of imagination and culture**, Oxford University Press., p. 223-242, 2018.

ZITTOUN, Tania; DE SAINT-LAURENT, Constance. Life-creativity. **Rethinking creativity: Contributions from social and cultural psychology**, p. 58-75, 2014.

ZITTOUN, Tania; SATO, Tatsuya. **Imagination in adults and the aging person: Possible futures and actual past**. In T. Zittoun & V. P. Glăveanu (Eds.), **Handbook of culture and imagination**, Oxford University Press, 2018.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.002

A EDUCAÇÃO E O PODER DE TRANSFORMAÇÃO NA VIDA DE MUITOS SERRA-BENTENSES

MARIA ARIADNY MOREIRA FEITOSA

Maria Ariadny Moreira Feitosa é Doutora e Mestre em Educação. Possui graduação em Licenciatura em Ciências Agrárias pela Universidade Federal da Paraíba, graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela FAVENI; Especialista em Educação no Campo pelo IFRN; Especialista em Gestão Pública Municipal na modalidade EAD UFPB; Especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas pela FIP; Especialista em Geografia e Território: Planejamento Urbano, Rural e Ambiental pela UEPB; Especialista em Educação e Sustentabilidade Ambiental pela UFRN. Trabalha na Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte com lotação na Escola Estadual Professor Joaquim Torres no município de Serra de São Bento. E-mail: ariadnymoreiraf@icloud.com

RESUMO

Escrever sobre a educação e seu poder de transformação é ter que me reportar para meados da década de 1920, quando chegou no povoado da Serra de São Bento, vinda do Rio de Janeiro, a professora Ormindia Bezerra, formada em pedagogia. Ao chegar no povoado, assume sua primeira sala de aula, que funcionava em uma residência próximo a atual praça Salviano Gomes Crisanto, local que funciona hoje a sede da prefeitura. Tendo como contexto histórico a educação no município de Serra de São Bento e como recorte espacial o investimento na educação pública, o presente trabalho tem a finalidade de apresentar um estudo de caso sobre a educação e o poder de transformação na vida de muitos Serrabentenses. Trata-se de um estudo descritivo e analítico, tendo como referencial teórico o pensamento de Paulo Freire. O que justifica a realização deste estudo foram as inquietações que surgiram em decorrência das vivências e práticas em diferentes escolas do município.

Palavras-chave: Educação pública, Serra de São Bento/RN, UFERSA

Terra nossa potiguar
De serras e monumento
Nossa pancada de vento
Dá gosto a gente falar,
Não é só pé de juá
Nem gente desculpada
Tem estudante de farda
Lutando com muito amor
Provando ser lutador,
Em prol desta Serra amada.

Em 1950, o então deputado, Lauro Arruda Câmara construiu a Escola Professor Joaquim Torres. Décadas posteriores a esta construção, o empenho da prefeita Francisquinha Costa a qual, junto ao deputado Márcio Marinho, iniciou a construção de mais uma escola de ensino da rede estadual a qual traz o nome do deputado e foi entregue no mandato do prefeito João Luiz da Silva que também construiu escolas no município.

A primeira escola municipal a ser construída foi a Presidente Costa e Silva, na gestão de João Laurentino, no ano de 1971. Está localizada na comunidade Rajada, zona rural de Serra de São Bento.

Atualmente, a maior escola da rede municipal passou por diferentes reformas de ampliação, construída na gestão do prefeito João Luiz da Silva (Joãozinho, *in memoriam*), a escola recebe o nome de sua filha - Maria Auxiliadora. Um fato trágico, mas merece ser enfatizado, a morte dessa filha, que foi assassinada pelo namorado, na região metropolitana de Natal, comovendo a todos/as do município e adjacências.

No primeiro mandato do prefeito Francisco Erasmo de Moraes (Chico de Erasmo), em 2005, foi convidada para compor sua gestão, a professora Elizangela Santana Rodrigues. Essa gestão deixou contribuições para formação profissional do magistério, dentre elas, os docentes foram incentivados a cursar licenciatura e pós-graduação.

Com o magistério qualificado, seguimos as mudanças necessárias para o êxito educacional na vida dos municípios, mesmo sem a continuidade da professora Elizangela à frente da Secretaria de Educação, a gestão municipal seguiu com incentivos também a estudantes a fazerem uma graduação.

Os estudantes que saíssem da escola Joaquim Torres, única no município com ensino médio, e fossem aprovados no vestibular - a cidade mais próxima com universidade era o campus da UEPB em Guarabira/PB-, receberiam uma bolsa no valor de um salário mínimo para trabalharem no município durante o dia, e à noite, receberiam da prefeitura, o transporte gratuito para descolamento de ida e volta.

Isso também prevaleceu no segundo mandato do prefeito Chico de Erasmo, fato esse que contribuiu para efetiva qualificação de nossos jovens. É comum ver em nossa cidade jovens exercendo suas diferentes profissões sem precisar se descolar da cidade para outros lugares. Atualmente o acesso ao transporte escolar para a universidades em Guarabira/PB e curso técnico do IFRN em Nova Cruz são mantidos pelo município.

Francisco Erasmo de Moraes (Chico de Erasmo) governou a Serra de São Bento de 2005-2008 e 2009-2012. Antes, quando vereador, foi presidente da Câmara, também tinha chegado a ser prefeito por três meses. Chico, como é conhecido, sempre esteve ligado à política local.

Este, sempre foi um homem sonhador e ousado, foi um dos criadores do Festival de Inverno. Em sua gestão veio ainda a aprovação do piso salarial do magistério, claro que com muita luta da categoria junto ao sindicato; esta conquista segue respeitada. Em seu segundo mandato aconteceu também o concurso público para diferentes áreas, inclusive para o magistério.

Na gestão atual da sua primogênita, Wanessa Gomes de Moraes, a qual está em seu segundo mandato, foi instalado no município, um polo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). O apoio político de Chico de Erasmo, do vice-prefeito, Eduardo de Melo (Gugu do PT) e o presidente da câmara, o vereador Manoel Rodrigues (Ditinha) foi fundamental para este feito, algo que parecia impossível à Serra São Bento.

Na manhã de um sábado, precisamente em 19 de novembro de 2022, a reitora Ludimilla Carvalho Serafim de Oliveira volta ao polo de Serra de São Bento para anunciar a toda comunidade o edital para ofertar os primeiros cursos de graduação no município os quais devem iniciar na modalidade Ensino a Distância (EaD). Os cursos ofertados são os de licenciatura em matemática e informática.

Por seu significativo empenho em trazer a UFERSA para o município, no dia 9 de dezembro de 2022, em uma sessão solene, a atual reitora recebeu o título de cidadã Serra-bentense.

Ao centro, Chico de Erasmo e Reitora da UFERSA Ludimilla Carvalho Serafim de Oliveira com os Secretários do município, vereadores e vice-prefeito no momento de anuncio do primeiro edital para os cursos EAD neste polo



Fonte: [arquivo pessoal de Erinilson Cunha, 2022.](#)

Um fato que merece ser contado é o processo inicial de diálogo entre o município e a UFERSA. O empresário Gabriel Calzavara, o qual tem residência em Serra de São Bento, em contato com o ex-prefeito Chico de Erasmo, apresentou a possibilidade de trabalhos da universidade serem executados no município. Orientou ao mesmo que fizesse uma solicitação de uma visita técnica da universidade por meio da Pro - Reitoria de Extensão e Cultura.

O ex-prefeito Chico de Erasmo ficou interessado e pediu para que o secretário de Agricultura, João Batista de Pontes e o presidente do Sindicato dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (SINTRAF), O Sr. Erinilson Silva da Cunha fizessem contato com o empresário, para ouvir as orientações e assim oficializar o interesse do município em ofertar apoio à pesquisa.

Assim, oficializaram à UFERSA a visita técnica. Após isso, a reitora esteve no município e iniciou todo o processo de mobilização, até a efetiva instalação do polo.

Recentemente, Gabriel Calzavara, presidente do Sindicato da Indústria da Pesca do Rio Grande do Norte (SINDIPESCA-RN), entidade associada à FIERN, assumiu uma das cadeiras na Diretoria da Divisão da Cadeia Produtiva da Pesca e da Aquicultura da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). O industrial foi convidado ao cargo para somar ao debate estratégico da pesca no Brasil.

É sabido que os efeitos dos investimentos em educação é notório com o passar dos anos. Com isso, os municípios já podem perceber diferentes conquistas das nossas escolas públicas, o resultado do Sistema de Seleção Unificada - SISU, 2023 nos apresentou a aprovação da estudante, Shamara Felisberto da Silva no curso mais concorrido do Brasil, medicina, para cursar na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG.

A Escola Municipal Artur Dias Ferreira na comunidade Umari, zona rural de Serra de São Bento foi onde a jovem iniciou seus estudos, saindo da educação infantil foi estudar o fundamental nas escolas; Municipal Dom Matias, Municipal Estudante Maria Auxiliadora e na Escola Estadual Professor Joaquim Torres ficou do sexto ao nono ano. Conseguiu a sua aprovação no IFRN e lá fez o ensino médio.

Apenas quem sabe a dificuldade do processo entende a importância de comemorar este resultado. O mérito é todo da estudante, mas a conquista é de muita gente, inclusive de seus pais; Severino Felisberto da Silva (Nino) e Maria do Socorro Ferreira Silva, pessoas humildes de poucos recursos, oriundos da agricultura familiar. Por muito tempo, Nino, conciliou o trabalho de gari com a agricultura. Sempre comprometidos com os estudos dos quatro filhos, não perdiam uma reunião na escola.

João Maria Felisberto da Silva, o primogênito é servidor público e advogado, Maria Lucileia Felisberto Souza e José Rafael Felisberto da Silva exercem no serviço público a função de professor, a caçula, Shamara é hoje a primeira estudante da escola pública do município de Serra de São Bento a passar no curso mais concorrido do país, e fará medicina na universidade pública. E assim, todos os filhos de Nino e Socorro, saíram das escolas públicas de Serra de São Bento para as universidades públicas.

A história desta família merece ficar aqui registrada, motivando essa e futuras gerações, apresentado o poder de transformação por meio da educação.

REFERÊNCIAS

Santos, Gidalvo Ribeiro dos; **Feitosa**, Maria Ariadny Moreira. *Os nossos contos e verso e prosa*. I. ed. – Joinville, SC: Editora Santorini, 2023.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.003](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.003)

A EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO E A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)¹

CAIO CESAR SILVA NASCIMENTO

Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE), caio.nascimento@uece.br;

DANIEL CAMARGO

Doutorando em Educação pela Universidade de Sorocaba (UNISO), bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Coordenador Pedagógico no Senac-SP, daniel-camargoprof@gmail.com.

RESUMO

O artigo tem como objetivo refletir sobre as políticas educacionais brasileiras que evidenciam o desenvolvimento de competências na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e as possíveis tensões que envolvem o avanço do neoliberalismo sobre essas políticas. Nesse sentido, reflete-se sobre os impulsionadores, influências e contradições presentes entre uma formação democrática para o mundo do trabalho e uma formação voltada aos anseios do livre mercado. Como na contemporaneidade discute-se com frequência a expansão da EPT vinculada à Educação Básica, principalmente por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (Lei n.13/415/17), considera-se importante analisar sobre os cenários e os interesses presentes nas políticas educacionais que visam, prioritariamente, à formação para o trabalho. A partir de um olhar qualitativo, esse texto se utiliza da metodologia de análise documental e teórica, inicialmente buscou-se explorar as políticas educacionais brasileiras por meio do estudo de legislações de referenciais teóricos que versam sobre a relação do neoliberalismo e do desenvolvimento de competências na EPT para, então, identificar fontes de dados que possibilitam refletir e problematizar a imbricação entre

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

essas duas temáticas. Como analisado neste texto, nota-se que o discurso neoliberal tende a se reafirmar no campo do desenvolvimento de competências. Dessa maneira, faz-se importante que os (as) profissionais da educação ampliem a compreensão crítica sobre a temática para que o campo da EPT possa ser um caminho para diminuir as desigualdades sociais e, mais que tudo, combata a ainda presente “naturalização” de que alguns /algumas devam ser formados (as) para fazer/trabalhar e outros (as) para pensar/dirigir.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Competências Profissionais, Neoliberalismo, Educação Profissional, Trabalho e Educação.

INTRODUÇÃO

O presente texto objetiva refletir sobre as políticas educacionais direcionadas aos sujeitos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com recorte histórico que permeia os principais marcos legais, programas, políticas de governo e de estado que emergem a partir da promulgação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no ano de 2008. Vale ressaltar que tal promulgação criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). O cerne da discussão do trabalho está na análise crítica das políticas educacionais de EPT e dessas com o desenvolvimento de competências, para então, trazer para o debate as possíveis tensões que envolvem o avanço do neoliberalismo sobre essas políticas, sobretudo, enquanto uma ameaça à democracia, isto é, de uma educação comprometida com o combate às desigualdades.

O trabalho utilizou como principais referenciais teóricos autores como: Acácia Kuenzer (2017), Gaudêncio Frigotto (1985, 2007, 2010 e 2011) e Silvia Maria Manfredi (2016) para refletir sobre o campo da EPT e da relação trabalho e educação, como também, Michael Apple (2005) e Luiz Carlos de Freitas (2018), enquanto fontes para salientar o avanço do neoliberalismo em políticas educacionais, entre outros (as) pesquisadores (as) da Educação Profissional.

Para tanto, ele divide-se em quatro seções, a saber: 1. Reflexões sobre a Educação Profissional e Tecnológica, na qual apresentam-se, a concepção de EPT e suas respectivas políticas, datadas a partir do ano de 2000; 2. A expansão do neoliberalismo na EPT, parte essa dedicada às reflexões sobre os impactos que o neoliberalismo acarreta para as relações de educação e trabalho; 3. Implicações da BNCC e do Novo Ensino Médio com a EPT, onde se discute os aspectos do neoliberalismo presentes no discurso de tais documentos legais e as possíveis ameaças à democracia, ao se distanciar, a partir dessa lógica, o compromisso da educação enquanto ferramenta para a diminuição das desigualdades sociais; e 4. Considerações finais, trecho este que dialoga com as três seções anteriores, discutindo o recorte histórico aqui elencado das políticas à EPT e suas relações com o neoliberalismo, evidenciando assim uma concepção de humanidade, sociedade e trabalho que podem se tornar exclusivamente utilitaristas. Além dessas abordagens, esta seção também intenta retomar os compromissos educacionais da EPT com a democracia, com a participação social e com o trabalho como princípio educativo.

METODOLOGIA

O presente texto trata-se de um estudo qualitativo, na qual o percurso metodológico é composto de análise documental das principais políticas educacionais implicadas com a EPT a partir de 2008. Para construir a crítica dos documentos selecionados, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) e a Lei 13.415/2017² que alterou a LDB (Lei 9.394/96), fez-se uso da revisitação teórica dos (as) principais autores (as) que tem produzido pesquisas que envolvam educação e trabalho (FRIGOTTO, 2010; KUENZER, 2017; MANFREDI, 2016) e as consequências do neoliberalismo na educação (APPLE, 2005; FREITAS, 2008).

A partir de então, implicar a realidade concreta, para compreensão do diálogo com os fatores econômicos, políticos e sociais visando que tal conhecimento altere e transforme uma dada realidade, como complementa Frigotto (2000, p. 81):

No processo dialético do conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

Assim sendo, o materialismo histórico aqui evocado coaduna para a sustentação de que o conhecimento ocorre *na e pela* práxis (Frigotto, 2000), o que significa afirmar que não é possível separar, dissolver, teoria e ação, pois aqui se assume que a reflexão está em função da ação para transformar, logo, a criticidade encontra-se disposta nos estudos educacionais para repensar a prática, logo, *práxis* para ação refletida e reflexão para transformar: “Trata-se de indagar sobre o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas. A serviço de que e de quem dependemos nosso tempo, nossas forças, e grande parte de nossa vida?” (FRIGOTTO, 2000, p. 83).

Nesse caminho, foram analisadas pesquisas de diversos autores, buscando subsídios, direcionamentos e indagações embasadas na abordagem crítico-dialética. Visando a compreensão de partes de um processo histórico cujas bases dependem de fatores e mudanças histórico-sociais. A escolha desta se dá por essa

2 Também conhecida como “Novo Ensino Médio”. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> . Acesso em 05 nov. 2023.

abordagem considerar a realidade como totalidade concreta, na busca da compreensão da essência em diálogo com outros fatores – econômico, político, social, etc.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) tendo como centralidade preparar para o exercício de profissões, contribuindo para que os seus educandos possam se inserir e atuar no mundo do trabalho, como também, na vida em sociedade.

Para tanto, ela abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, graduação e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. Com essa afirmação, pode-se inferir que uma grande característica da EPT é a articulação, visto que prevê integração com os diferentes níveis e modalidades educacionais e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Com esta concepção atrelada às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, a LDB situa a EPT próxima de dois dos direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho. Isso a coloca em uma posição privilegiada, visto que o direito à educação e à profissionalização devem ser garantidos com absoluta prioridade conforme determina o Artigo 227 da Constituição Federal (CF, 1988), complementa Manfredini (2016, p. 20): [...] o trabalho é uma atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização e funcionamento das sociedades.”

Elucida o exposto anteriormente o que temos na LDB, ou seja, a articulação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a EPT que deve se dar em caráter preferencial (LDB, 1996, art, 37, § 3º), evidenciando a sua vertente de inserção ou recolocação no mundo do trabalho para os que romperam ou que sequer iniciaram trajetórias escolares. A EPT também se vincula a Educação Básica no nível do Ensino Médio, seja de maneira articulada de oferta com o Ensino Médio (integrada, concomitante ou intercomplementar – concomitante na forma e integrado no conteúdo) ou de maneira subsequente (posterior à conclusão do ensino médio).

Em primeiro momento, é possível refletir no sentido de que a existência da EPT pode expor algumas defasagens dos programas, projetos e conteúdos escolares que se relacionem com a formação para o trabalho no contexto da Educação Básica. De acordo com a LDB, 1996, artigo 1, inciso 2º, a Educação Escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Nesse caminho, faz-se necessário também refletir acerca das políticas educacionais para articulações previstas com a EPT. Frigotto (2007, p. 1131) auxilia na reflexão ao afirmar alguns equívocos da educação brasileira:

[...] um dos equívocos mais frequentes e recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, que têm sido o de tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais.

Partindo do princípio previsto por algumas pesquisas, como as do professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), José Murilo de Carvalho (2021), de que a ausência de uma população educada é apontada como um dos principais entraves para a construção de uma cidadania civil e política, pois, mais que tudo, a educação acelera o processo de aquisição de direitos sociais, a Educação Profissional foi se consolidando, principalmente, a partir de 2008, com a promulgação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em que tínhamos a seguinte conjuntura (OLIVEIRA *apud* MANFREDI, 2016, p. 233):

Ao final do governo FHC [Fernando Henrique Cardoso], a educação no Brasil vivia um processo fragmentado de gestão, contendo uma profusão de programas sociais e educativos que buscavam atender a públicos focalizados, revelando grande dispersão de políticas temporárias que se afirmavam mais como políticas de governo do que de Estado [...]

A organização dessa Rede se constituiu como um marco de ampliação, interiorização e diversificação da EPT no Brasil, podendo ser considerada como uma tentativa de ampliar a cidadania civil e política da população. Essa promulgação criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Vale destacar que além dos IFs, a Rede também conta com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II. Pode-se refletir

que com a promulgação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a EPT avançou em sua atuação nos espaços de Educação Básica, prioritariamente de maneira concomitante. Ou seja, espera-se que as políticas voltadas à EPT contribuam na formação para o mundo do trabalho e à prática social, conforme orienta a LDB.

Nesse ponto, em consonância com o que expressa o documento “Concepções e Diretrizes” (MEC, 2008) acerca dos IFs, entende-se que a educação precisa ser tomada numa dimensão muito maior, pois “ela deve incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva”. Isto representa tomar o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas de EPT. De acordo com Frigotto (1985, p. 260):

O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. **É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos**, evitando-se, dessa forma, criar indivíduos, grupos ou classes sociais que naturalizam a exploração do trabalho de outros. (grifo próprio).

O período aqui evocado para análise de políticas de EPT, anos 2000 adiante, é marcado por tensões que envolvem a diminuição do papel do Estado na educação, perpassados dois governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em que, segundo Manfredi (2016, p.234), o Estado diminui significativamente enquanto executor de políticas sociais, e as delega, mais que tudo, para agências de setor privado e/ou da sociedade civil. E, em contrapartida, no governo subsequente, de Lula (2003-2011), um nado contra a corrente anterior, isto é, de tentar resgatar o papel do Estado enquanto agente que incentiva e promove políticas socioeconômicas, como aqui e exemplificada pela criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Nesse sentido, nas demais seções deste artigo, há atenção sobre a concepção de formação e a criação e o fortalecimento de instituições voltadas à EPT para que se analise as políticas, os programas e os seus respectivos projetos educacionais tendo como norte a dimensão do trabalho como princípio educativo e suas contradições com a expansão do neoliberalismo na sociedade brasileira.

A EXPANSÃO DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

O sistema capitalista e sua internacionalização iniciada há séculos e difundida muito celeremente pela tecnologia, juntamente com a criação de blocos econômicos e políticos, têm amparado, dentro da lógica neoliberal, a redução de poder dos Estados.

Sobre esse aspecto, tem-se um cenário dicotômico, pois, por um lado tem-se a redução do Estado que afeta os direitos já conquistados, como os direitos políticos³ e os direitos sociais⁴; por outro lado, a competição internacional pressiona o custo da mão de obra e finanças estatais, afetando diretamente, o emprego e as despesas governamentais, as quais os direitos sociais são interdependentes.

Michael W. Apple (2005) reitera que o processo de imposição/expansão do projeto político educacional enviesado pelo neoliberalismo assola o mundo e se espelha no projeto cotidiano das escolas:

[...] as políticas neoliberais estão tendo um impacto na educação e em diversas áreas pelo mundo afora. Políticas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra são exportadas e, em seguida, apropriadas em várias outras nações, muitas vezes com pouca compreensão tanto das sérias críticas a elas feitas, como nos difundidos efeitos negativos gerados quando nos países que as originaram. (APPLE, 2005, p.17).

Ainda para Apple (2005), o cerne está na adequação das escolas às forças unicamente do mercado, dessa maneira, aqueles e aquelas que assumem o compromisso com uma educação de fato democrática devem contrapor-se a essa lógica, a partir de uma proposta educacional e compromisso ético, de resistência e de luta. Para isso, deve-se começar pela compreensão do discurso proposto pelas políticas educacionais, incluso os discursos que se voltam para EPT: “[...] usar essas políticas para examinar criticamente lógicas dominantes crescentes que estão operando efeitos globais e que podem piorar situações já ruins (p.17)”.

O contexto acima mencionado, do avanço do neoliberalismo na educação, vem sendo construído a partir da década de 1990 (FREITAS, 2018), marcando as

3 Segundo Carvalho (2021, p.17), os direitos políticos referem-se à participação do cidadão no governo da sociedade.

4 Segundo Carvalho (2021, p.18), os direitos sociais devem garantir a participação na riqueza coletiva, incluem direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria.

políticas educacionais por orientações de organizações diversas, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que, em síntese, agiram para mudar os desenhos curriculares com o objetivo de atender às necessidades do mercado, estreitando o laço entre educação e desenvolvimento econômico, contudo, circunstância que merece ser refletida para não gerar mais desigualdades que avanços às populações que mais necessitam de transformações sociais, econômicas e, tão logo, educacionais.

Assim, alguns eventos se destacam para vincular a ideia apresentada por essas organizações, como a Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) e a Cúpula Mundial de Educação para Todos (2000). Para o pesquisador Stephen J. Ball (2011) os acordos globais tratados nesses eventos, com a grande influência das organizações mencionadas, aumentaram as forças e os discursos favoráveis às privatizações e a mercantilização do setor educacional. Nesse momento histórico, também se sobressai o pensamento pragmático do conhecimento estritamente relacionado à produção e aos processos de formação enviesados pelo discurso de desenvolvimento de competências, habilidades e qualificações requeridas pela produção.

As teorias do gerenciamento, como mecanismo de objetivação, definem os seres humanos como sujeitos a serem administrados. Esse é um “discurso de direita”, que legitima o exercício da autoridade (FREITAS, 2018, p.13). Seu instrumento principal é a hierarquia de controle contínuo e funcional. A pesquisa sobre eficácia escolar pode ser vista como tendo exercido papel crucial na elaboração de um esboço de (re)conceitualização da escola, na qual o discurso do gerenciamento funciona e tem cumprido sua parte em fornecer uma tecnologia de controle e de mensuração organizacional. (BALL, 2001, p.85).

Para entender como os aspectos anteriores elucidados se relacionam com a educação básica e a educação profissional e tecnológica é preciso se dispor a entender o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia e escravocrata, retrato do que foi o Brasil durante séculos (MIRANDA, CARMO, 2020).

Enquanto consequência das relações educação e escola, deixou herdado o imaginário social do trabalho braçal como subalterno, de menor valor, em detrimento ao trabalho intelectual, visto em polo oposto, como de maior valor, de maior

prestígio. Lógica essa assumida durante grande parte da historiografia das políticas educacionais voltadas para a educação profissional, considerando que as classes dominantes, responsáveis pelo desenvolvimento de políticas, circunscreveram uma educação enciclopédica para poucos (as) e a educação para o trabalho destinada aos filhos (as) das pessoas trabalhadoras: “Todas as legislações subsequentes em relação à educação para o trabalho, seja no Império, seja na República, **seguem o critério da dualidade educacional** que marcou o período e se estende até os dias atuais.” (MIRANDA, CARMO, 2020, p.330, grifo próprio).

Atrelado a esse pensamento, muitas vezes ainda presente em políticas de EPT, destaca-se e a hegemonia, na década de 1990, sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de capitalismo associado e dependente que, em termos de educação, reverbera em políticas educacionais de padronização de currículos, de responsabilização (*accountability*) e de avaliações em larga escala como bem delineado por Freitas (2018, p.09)

Ao final da década de 1990, uma coalizão centro-direita entre o Partido Social-Democracia Brasileira (PSDB) e o então Partido Frente Liberal (PFL), hoje denominado Partido Democratas (DEM, introduzia no Brasil, de forma sistemática e oficial, um movimento pelas “referenciais nacionais curriculares”. A implantação de processos de avaliação de larga escala na educação que iriam articular com estas referências [...]. Disso resultaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e o fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ingredientes básicos para um sistema de responsabilização.

Ainda sobre esse contexto, Rosânia Maria de Resende, em sua dissertação de mestrado intitulada “A educação profissional em tempos neoliberais e o processo de implementação do CEFET-MG/UNED Araxá” (2006, p.77-78), agrega:

Emergiu, então, um Estado que passou a fazer intervenções na economia com o intuito de efetuar o equilíbrio entre oferta e demanda e também regular o mercado (conflitos entre capital e trabalho), empregando a tributação em políticas de direitos sociais. Estado e empresariado demarcaram um grau de compromisso para a manutenção do modo de organização taylorista e do aumento da produtividade, em troca da inter-fêrencia dos sindicatos em questões salariais e de benefícios. (p.77-78)

Com a crise do chamado Estado de Bem-Estar Social, o capital busca por novas respostas para o cenário econômico, em sua organização técnica e de produção. Nesse contexto de reestruturação produtiva, as ideias do neoliberalismo alavancam, vistas assim, como uma alternativa ao fracasso das demais políticas. O próprio termo neoliberalismo foi cunhado na época de desmantelamento da política de Bem-Estar Social pós Segunda Guerra Mundial pelo economista austríaco Friedrich August Von Hayek com a publicação da obra “Caminho da servidão (1944)”. Nessa obra, o autor critica o Estado de Bem-Estar Social americano, conferindo o prefixo “neo”, de “novo”, para evidenciar as novas ideias do liberalismo, afirmando que o neoliberalismo seria o sucessor contemporâneo da teoria liberal.

Ao se avançar no tempo histórico aqui proposto para análise, destacam-se, em termos de avanço da agenda neoliberal na educação, os dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) compreendidos pelo período de 1995 até 2003. Quando consideramos somente a educação, obtivemos, ao longo desse período, mudanças significativas correspondentes ao avanço da iniciativa privada nesse direito social. Ao voltarmos nosso olhar para o campo da educação profissional, Manfredi (2016, p. 231-233), nos traz muito bem elucidadas as características adquiridas nessa pasta ao longo desse governo, apresentam-se abaixo as que se destacam enquanto avanço da agenda neoliberal:

- Separação, de forma pedagógica e institucional, do “ensino médio” para o “ensino médio técnico-profissionalizante”;
- Escolas técnicas deixam a oferta do ensino médio profissionalizante para oferecer cursos técnicos concomitantes e sequenciais;
- Formação de trabalhadores (as) de baixo nível de escolaridade sendo responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego (TEM) e com grandes parcerias com entidades da sociedade civil, de direito privado (diminuição da responsabilidade do Estado com o financiamento da educação profissional no Brasil).

Dos exemplos acima, propulsionados, incentivados e aplicados durante os dois mandatos de FHC, percebe-se o alinhamento com os pressupostos

ético-políticos da agenda neoliberal como o caso da Teoria do Capital Humano⁵, explicitado com o a presença constante, em tais políticas educacionais, das noções de empregabilidade, isto é, do alinhamento e redução da formação para o trabalho, única e exclusiva, para atender aos anseios e necessidades do livre mercado:

Nessa ótica, caberia ao trabalhador, individualmente, desenvolver capacidades e estratégias para fazer frente às instabilidades internas e externas do mercado capitalista. Do ponto de vista ideológico, a noção de empregabilidade transpõe para os trabalhadores a convicção da necessidade de automobilizar e formar profissionalmente para buscar oportunidades oferecidas pela sociedade ou pelo mercado. Responsabiliza individualmente cada trabalhador pela busca de percursos de formação profissional que o capacite a se inserir e competir no mercado de trabalho frente às suas instabilidades e oscilações. (MANFREDI, 2016, p.233)

No governo subsequente ao de FHC, isto é, nos dois mandatos do governo Lula (2003-2011), o discurso tenta retomar a educação profissional e tecnológica compreendida como um direito social, logo, um *dever do Estado*. Na avaliação de Manfredi (2016, p. 244), o primeiro mandato de tal governo se caracterizou mais como permanência das políticas anteriormente construídas, no campo da EPT, do que por rupturas. Porém, tivemos medidas que concerniram mudanças estruturantes importantes, como:

No que se refere à educação profissional e tecnológica de nível básico, uma das primeiras medidas foi a revogação do Decreto n2.208/97, realizada por meio do Decreto m5.154/2004. Este trouxe para o plano legal a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). [...] Quanto à educação tecnológica de nível médio, um dos eixos básicos da política do governo federal foi a expansão integrada (eliminando a dualidade entre os ensinos básico e profissional), que se tenta possibilitar, por meio da recuperação da expansão da rede federal das redes estaduais, a partir de repasses de recursos aos governos estaduais, para ampliação dos respectivos sistemas de ensino.

5 Desenvolvida por Schultz (1973, *apud* FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011, p.264), a “teoria do capital humano” estabelece uma relação direta entre educação e economia, na medida em que atribui a primeira a capacidade de incrementar a produtividade da segunda. Disso decorre que a educação deve se condicionar pela lógica que determina o crescimento econômico da sociedade capitalista.

O discurso de tentar retomar a educação enquanto um dever do Estado e, de fato, um bem social compromissado com a democracia, em seu viés de diminuição das desigualdades sociais, teve como exemplo o Decreto 5.478/2005 que criou o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio (Proeja), na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, mais que tudo, objetivava a universalização do ensino básico (fundamental e médio). Outra característica, destoando do governo FHC, foi a participação dos diferentes atores sociais em fóruns, simpósios e conferências sobre a (re) construção da política de EPT:

Tanto o MEC quanto O MET organizaram várias atividades dessa natureza com o intuito de abrir espaços de debate e enfrentamento das diversas posições e interesses, fosse para explicar convergências, fosse para explicitar divergências e tensões, no exercício de processos de participação social [...]. Muitos dos temas e problemas trabalhados nessas manifestações foram incorporados à agenda das políticas, sendo objetos de desenvolvimento por meio de documentações e ações pragmáticas, por exemplo, a elaboração dos referenciais para a reformulação da concepção de educação profissional e a tentativa de redirecionar ações e programas. (MANFREDI, 2016, p.246-247)

Em síntese, ao longo dos dois mandatos do Governo Lula, intentou-se diminuir do avanço do neoliberalismo nas políticas educacionais voltadas para EPT. A ideia era o desenvolvimento de outra concepção de ensino médio e de educação profissional sobre a perspectiva de desenvolvimento integral, reabilitar, então, a visão de uma formação para o trabalho que tivesse como perspectiva a formação científico-tecnológica: "Ao mesmo tempo, objetivou-se restaurar a visão da educação básica como um direito social, portanto, reforçando o princípio de progressão com qualidade e da gratuidade." (MANFREDI, 2016, p.248).

Exposta a porosidade dos ideais neoliberais nas políticas educacionais, a próxima seção deste trabalho tem por objetivo refletir sobre as consequências das políticas educacionais em EPT a partir do Golpe da Presidenta Dilma em 2016, prosseguido da promulgação da BNCC e da Lei 13.415/2017, conhecida como a Reforma do Ensino Médio.

IMPLICAÇÕES DA BNCC E DO NOVO ENSINO MÉDIO COM A EPT

Em terreno brasileiro, temos como resultado da mão pesada do neoliberalismo nas políticas educacionais a escola reformada pela BNCC (BRASIL, 2018)⁶. Essa escola recai para aquela que melhor prepara as pessoas para se ajustarem às mudanças e às modificações das novas indústrias, do mercado, visto que para o neoliberalismo a sociedade funciona como a própria organização empresarial: “[...] esta concepção de sociedade corrói a escola como instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional” (FREITAS, 2018, p. 49).

A esse movimento, Freitas (2018) designa de “reforma empresarial da educação”, que aos poucos retira as escolas da esfera do acompanhamento público, especialmente, com o domínio/controlado político ideológico do mercado, exemplificado pela BNCC, que traz, explicitamente termos e práticas do mercado, como o desenvolvimento de habilidades voltadas para o empreendedorismo e visão de futuro (ou seria visão de mercado?), conforme complementa Antunes (2019, p.08):

A Educação, nesse contexto neoliberal, tem sido alvo de modificações para atender aos interesses do mercado, introjetando elementos advindos das empresas, como a inserção da qualidade total e do modelo gerencial. [...] Pode-se afirmar que esse modelo promoveu uma subordinação ainda maior da política social à política econômica.

Nota-se que o neoliberalismo aglutina um conjunto de ideias e práticas políticas e econômicas capitalistas a partir do desmonte da participação do Estado na economia, o âmago da prática neoliberal é o mercado e o consumo; na pasta educacional, a educação sai de cena do campo social e político e adentra no mercado ficando refém de seu funcionamento (FREITAS, 2018).

Como consequência, o avanço do neoliberalismo na educação combina elementos da política considerada de direita com liberalismo econômico e autoritarismo social. Desse modo, se expressa, principalmente, pelas reformas educacionais traduzidas em diretrizes curriculares e bases nacionais curriculares: “[...] aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do

6 Base Nacional Comum Curricular, disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 4 set. 2022.

movimento 'escola sem partido', este último, um braço político da nova direita na escola" (FREITAS, 2018, p. 29).

As ideias do capital, como a lógica do lucro, da eficiência, da utilidade e da certeza que é possível aferir tudo isso por meio da imposição de testes padronizados, são algumas das consequências do neoliberalismo nas políticas educacionais. Essa estratégia é utilizada para que, a educação sendo um produto, necessite, urgentemente, de um melhor gerenciamento.

Abre-se assim precedente para sustentar o imaginário de que a escola pública tem baixa qualidade e precisa da "boa ajuda" do mercado educacional visto ser falha em sua gestão pública. "A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão" (FREITAS, 2018, p.37).

Cabe ressaltar que não é somente a educação afetada, mas, de modo geral, as políticas voltadas para área social como saúde e a assistência/previdência que, na lógica neoliberal, pleiteiam reformas para melhor adequação no mercado, conferindo aos direitos sociais o caráter de mercadoria. Como consequência, a educação passa a seguir a lógica de mercado, tendo como princípio ser um serviço no interior do livre mercado que:

[...] vê nele uma oportunidade de investimento que faz girar a roda do lucro desde pequenos negócios até grandes corporações, subordinando os objetivos da educação, mesmo a despeito dos bem-intencionados, aos interesses hegemônicos de administradores de fundos de investimento [...] **as quais são dissimuladas na expressão 'competências e habilidades para o século XXI'**. (FREITAS, 2018, p.44, grifo próprio).

Considera-se que a BNCC acirra ainda mais o processo neoliberal já em curso no Brasil, por meio da centralização curricular, da ênfase na avaliação de larga escala e do controle do trabalho docente (RESENDE, 2006). Além disso, é um documento de extrema importância que diz para o (a) professor (a) o que ensinar em sala de aula, isto é, o currículo oficial, mas que, entretanto, foi pensado, estruturado sem envolver os agentes educacionais e tampouco as pessoas que estudam nas escolas brasileiras, ocasionando prejuízos em termo de participação social e para a educação enquanto prática democrática (BARRETO, MODESTO, REZENDE, 2021, p.04):

A BNCC pode ocasionar um retrocesso na educação brasileira, pois, esse documento não aborda questões da diversidade cultural e das diferenças subjetivas, tornando uma base ligada ao tecnicismo, principalmente no ensino médio. A criticidade e o interesse científico, devem

ser estimulados pelos/as professores/as, para que os/as estudantes se tornem seres críticos, e o que vemos na BNCC é justamente o contrário disso, nela há apenas competências e habilidades para formar seres robotizados inseridos no mercado de trabalho (grifo próprio).

Além da BNCC, aqui considerada como uma política fortemente marcada pela ideologia do neoliberalismo, podemos explorar também a Lei 13.415/2017, reconhecida como Novo Ensino Médio, que até o presente momento tem sido combatida pelos movimentos sociais ligados à educação. Essa reforma, ocorre justamente após o Golpe da Presidenta Dilma (2016) em que temos como presidente Michel Temer (2016-2019) que, por meio de Medida Provisória, institui tal reforma do ensino médio. Já pela escolha de como fazer essa “reforma”, isto é, por meio de Medida Provisória, evidencia-se o caráter autoritário de tal ato, sobretudo, por não considerar a participação de pesquisadores (as) da educação e, tão pouco, os mais assolados (as) por tal, como o caso dos (as) estudantes e suas respectivas famílias, complementa Kuenzer (2017, p.333-334):

[...] o Governo Temer edita a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que **incorpora a proposta que atende aos interesses do setor privado e do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED)**; esse processo que culmina com a promulgação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece as novas diretrizes e bases para o ensino médio, nos termos dispostos pela referida Medida Provisória. É importante ressaltar que, embora tenha havido acirrado enfrentamento dos setores progressistas da sociedade civil, em particular do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio⁵, e do movimento dos estudantes secundaristas, a proposta do governo foi aprovada integralmente. A restrição ao debate e o tempo reduzido que transcorreu entre o estabelecimento da Comissão Especial (março de 2012) para realizar os estudos que subsidiariam o PL nº 6840 (2013, na versão inicial, e dezembro de 2014, na versão substitutiva), as edições da Medida Provisória (setembro de 2016) e da nova Lei (fevereiro de 2017) **evidenciam o caráter autoritário das novas diretrizes, contrariando o movimento histórico pautado pela ampla discussão na sociedade civil e entre esta e o governo, que caracterizou o processo de construção e aprovação das diretrizes curriculares até então em vigor.** (grifo próprio)

Ao analisar toda essa conjuntura, nos deparamos com as palavras de Frigotto (2007), pois uma medida autoritária como essa, mostra a força presente em nosso tecido social e cultural onde as elites, então dirigentes, intentam um discurso de

modernidade, porém, quando borradas pelo neoliberalismo, mantem-se arraigadas de práticas escravocratas, ou seja, atenuando as diferenças entre a educação das classes populares e das elites brasileiras a partir da manutenção da separação entre trabalho intelectual e trabalho braçal, logo, educação para os (as) filhos (as) dos trabalhadores (as) e educação para os filhos (as) das elites brasileiras.

Entre as alterações da Lei 13415/17, destaca-se a flexibilidade do ensino médio, em que o (a) estudante tem a possibilidade de escolha de um percurso de formação em uma área acadêmica ou técnica e profissional, considerando sua trajetória e seu projeto de vida desde que assegurada a base nacional explicitada anteriormente (KUENZER, 2017). Questiona-se, nesse momento, quais seriam as reais possibilidades de escolhas aos estudantes, considerando não ser possível e nem previsto, por exemplo, verba para mudanças das estruturas escolares para ofertas diversificadas ou até mesmo que considere, conforme expresso no texto da reforma, o projeto de vida da pessoa aluna. Quem, de fato, fará a escolha por esses itinerários? Problematiza-se ainda: e se esse estudante mudar de região dentro de sua própria cidade? Como ficará essa formação? E se mudar de cidade, qual será a possibilidade de se continuar o itinerário formativo iniciado anteriormente?

Para Kuenzer (2017), o debate acerca da flexibilização dos projetos e das práticas pedagógicas não é recente, porém, intensificou-se nos últimos anos em virtude das novas formas de mediação da *práxis* pedagógica pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação, a pesquisadora ainda destaca dois eixos principais das mudanças propostas na reforma, a carga horária e a organização curricular:

As mudanças propostas podem ser agrupadas em dois eixos: carga horária e organização curricular. Com relação à carga horária, a Lei nº 13.415/2017 determina a ampliação progressiva para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino atingir 1.000 horas em, no máximo, 5 anos. Com essa ampliação, no próximo quinquênio, mantidos os 200 dias letivos, a carga horária diária será de 5 horas, até atingir progressivamente 7 horas diárias, ou seja, período integral. (KUENZER, 2017, p.334)

Sobre essa questão, o Jornal Folha de São Paulo publicou em 25/03/20203, matéria intitulada "Itinerários do novo ensino médio são impostos e até sorteados

por alunos⁷”, pelo título, a prática dessa política educacional já traz respostas, logo, tampouco se considera o projeto de vida do (a) aluno (a) da escola reformada, visto que há sorteio para “essa escolha”, que acaba por escancarar a imposição e a falta de opção, logo, uma educação cada vez menos democrática, visto que para as classes populares mantem-se o que há de mais improvisado, como o caso de um “sorteio”.

Logo, essa flexibilidade é tida mais como uma fragmentação, a reportagem referida do jornal Folha de São Paulo acrescenta que as: “Escolas estaduais ofertam ao menos 1.526 disciplinas no novo ensino médio. [...] para estudantes, a ampla oferta de disciplinas com temas tão diversos atrapalham o aprendizado de conteúdos que consideram essenciais”. Mais adiante, a reportagem acrescenta: “Após a reforma do ensino médio, alunos têm aulas de ‘O que rola por aí’, ‘RPG-conquistadores do Mundo’, ‘Torne-se um milionário’ ou ‘Esportes Radicais’”.

Para o pesquisador Genylton Rocha, do núcleo de pesquisa sobre educação básica da Universidade Federal do Pará (UFPA), o desenho curricular promovido pela reforma, causou, “pela primeira vez”, um “parcelamento do conhecimento” no ensino médio brasileiro, irrompendo de tal modo com a concepção de Educação Básica adota no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (ROCHA *apud* GUIMARÃES, 2023, p.04). Nesse contexto, a pesquisadora Marise Ramos, professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz) alerta também: “A síntese dessa medida é a formação precária, que vai se tornar realidade, principalmente, para os filhos da classe trabalhadora.” (RAMOS *apud* GUIMARÃES, 2023, p.04).

Como notamos, a partir da análise dos (as) pesquisadores (as) citados (as), tal flexibilização curricular promoveu maiores desigualdades sociais, novamente, assolando a formação dos (as) filhos (as) da classe trabalhadora, na contramão do que se espera de uma educação pautada na democracia.

A escola reformada pela Lei 13.415/2017 e pela BNCC reconstrói os currículos escolares mais próximos ao **tecnicismo**, bem tangente ao senso comum, com nula criticidade e saber científico, preparando única e exclusivamente para o mercado do capital, isto é, estudantes mecanizados (as) aptos (as) para obedecer e trabalhar, sem a possibilidade do questionamento (BARRETO, MODESTO, REZENDE,

7 Disponível em: <[POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO - VOL. 02
ISBN: 978-85-61702-80-9](https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/03/itinerarios-do-novo-ensino-medio-sao-impostos-e-ate-sorteados-aos-alunos.shtml#:~:text=Criados%20com%20o%20objetivo%20de,nas%20escolas%20estaduais%20do%20pa%C3%ADs.> Acesso em 05 nov. 2023.</p></div><div data-bbox=)

2021), sobretudo, ao considerarmos que, a partir da reforma, só se tem como disciplinas obrigatórias a língua portuguesa e a matemática, para as demais, como artes, educação física, sociologia e filosofia, devem ser inclusas, porém, não por todo o período, podendo “[...] significar apenas um módulo com curta duração.” (KUENZER, 2017, p.335).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, nesse estudo, refletir sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e suas respectivas políticas a partir dos anos 2000, destacando o avanço do neoliberalismo e suas consequências nas relações entre educação e trabalho, para tanto, destacou-se a promulgação da BNCC e da Lei 13.415/2017, reconhecida também como Novo Ensino Médio.

Ao se considerar a Constituição Federal (BRASIL, 1988, art.205), infere-se que a qualidade da Educação se encontra totalmente evolvida com o desenvolvimento da pessoa, considerado seu preparo para o exercício da cidadania, logo, da participação social, e sua respectiva qualificação para o trabalho. Assim expresso, a relação entre trabalho e educação exerce cena central na questão de qual sociedade deseja-se (re) construir e manter, atrelado a isso, reforça-se a importância de um Estado que, de fato, cumpra com seu dever de oferta de Educação aos moldes democráticos, ou seja, do seu comprometimento em diminuir as desigualdades sociais.

Entretanto, essas relações sofrem interferência direta da história política do Brasil e quando interseccionamos educação com educação profissional e tecnológica, esse estudo nos demonstrou que os discursos de outrora do tempo histórico, voltam assolados pela lógica vigente agora do mercado, ou seja, a lógica neoliberal. De tal modo que passam a considerar a dicotomia entre educação para o trabalho de classes populares e educação para o trabalho para as classes dominantes. Logo, as políticas educacionais como BNCC e o Novo Ensino Médio, são expressões cristalinhas do avanço do neoliberalismo na educação brasileira, como também, acirram a ameaça à democracia brasileira que volta a dizer qual espaço é para qual estudante de acordo com a classe social que pertence, logo, é ela - a classe social - que se torna, novamente, determinante para acessar o ensino.

Como exposto ao longo desse texto, os discursos neoliberais tendem a diminuir a atuação do Estado como um todo, acarretando o favorecimento da

privatização de empresas estatais, tendo como agentes principais os chamados “homens de negócios” e suas novas concepções sobre o trabalho, sendo, desse modo, mais que necessárias reformas na forma de se conceber educação.

Expressão alta do neoliberalismo em políticas educacionais, foi aqui representada pelo do governo FHC (1995-2003), e já a análise do governo Lula (2003-2011) como um intento de se resgatar políticas educacionais para EPT que trouxessem maior democratização do acesso, diminuindo as distâncias entre a educação para o trabalho, expressa pelas escolas de EPT, e a educação de outras modalidades educacionais. Entretanto, essas tentativas foram fortemente freadas pelo Golpe da presidenta Dilma em 2016, em que tivemos como consequência, sobretudo, a promulgação da BNCC e a reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017), mostrando novamente, no campo das políticas educacionais, a força do discurso neoliberal.

O neoliberalismo, tendo como premissa a sociedade baseada no livre mercado, reduz as relações políticas e econômicas como “empreendimentos”, expressa, mais que tudo o “o empreendedorismo” dos seres humanos e, por consequência, das relações sociais. Essa visão de mundo quando transferida para as políticas educacionais, colabora com a ideia de Estado mínimo e tensiona as finalidades da educação colocada assim como um produto. Sendo um produto, esvazia-se toda a discussão de qual sociedade brasileira deseja-se criar, visto, mais que tudo a questão de atender, por meio da educação, única e exclusivamente os anseios do mercado.

Confere-se, então, a partir de tudo que foi exposto ao longo desse texto, a necessidade do debate e dos estudos das políticas educacionais em EPT, sobretudo, um olhar atento para o avanço do neoliberalismo nessas, para que se possa construir a defesa de uma educação que volte seus olhares e seus fazeres para o compromisso com a democracia, traduzida aqui, como expressão máxima do combate às desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. F. de S. O currículo como materialização do estado gerencial: a BNCC em questão. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 43-64, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.517>>. Acesso em: 05 nov. 2023.

APPLE, M. **Para além da lógica do mercado:** compreendendo e opondo-se ao neo-liberalismo. Trad. Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

BALL, S. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: MAINARDES, J.; BALL, S. (Org.). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARRETO, P. M; MODESTO V. O.; REZENDE, K. C. O (des)avanço neoliberal da BNCC e a educação física. **Revista Fluminense de Educação Física.** Edição Especial, setembro de 2021. Disponível em: < <https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/50585>>. Acesso em 05 nov. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Concepções e diretrizes:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf>. Acesso em 05 de nov. de 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 27ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05 nov. 2023.

_____, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, G. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set / dez. 1985.

_____, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300002>>. Acesso em 05 nov. 2023.

GUIMARÃES, C. Reforma do ensino médio: a Poli informou, a Poli avisou... **Revista Poli: saúde, educação e trabalho**. Ano XVI – nº 91, set./out. – 2023.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. In: **Educ. Soc.** 38 (139), Apr-Jun 2017 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>>. Acesso em: 05 nov. 2023.

MANFREDINI, S M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MIRANDA, F. S. M. P.; CARMO, J. C. do. A legislação educacional para o trabalho no Brasil: do Império à Primeira República. **Série Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 329-343, set./dez. 2020.

RESENDE, R. M. de. A educação profissional em tempos neoliberais e o processo de implantação do CEFET-MG/ UNED Araxá. 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

Disponível em: < <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13914>>. Acesso em 05 de nov. 2023.

RODRIGUES, S. de O. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971: o ensino médio no contexto autoritário da ditadura militar (1964-1985). **LENDES/UEL**, n. 2, v. 1, jul./dez. 2012.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.004

A LICITAÇÃO NO CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: CONTEXTO PARA UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

GABRIELA PEREIRA SOUZA

Mestranda do Curso de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - CE, profgaby@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa enfatiza a importância do processo licitatório no âmbito da administração escolar como um preceito para uma gestão democrática e participativa. O processo licitatório é um conjunto de procedimentos utilizados pela administração pública para selecionar a melhor proposta de fornecimento de bens ou serviços. No contexto escolar, esse processo se torna fundamental, uma vez que as escolas também são entidades públicas que recebem recursos do Estado. Faz-se necessário compreender a atuação dos gestores públicos, no que concerne a responsabilidade em manter e preservar as instituições públicas na promoção do serviço de qualidade para a população. Contudo, este artigo propõe contextualizar a licitação, por meio do método qualitativo em pesquisa bibliográfica e documentos, sob a luz dos princípios que os regem, a partir das análises de conteúdos das bases legais. Para tanto, busca-se uma síntese histórica das leis sobre a temática, com ênfase nas principais leis de licitação e contratos administrativos, sendo elas a lei anterior nº 8.666/93, e a nova lei nº 14.133/22. Contudo, é abordado os conceitos da administração pública, sob o viés da gestão escolar democrática e participativa. Para tanto, em face do momento transição, é basilar que se compreenda as vantagens e desvantagens da nova lei, bem como sua aplicabilidade na administração pública, em especial, na gestão escolar.

Palavras-chave: Licitação; Procedimento licitatório; Gestão Escolar.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática e participativa é um princípio fundamental na administração escolar, pois visa garantir a transparência, a eficiência e a igualdade de oportunidades no ambiente educacional. Nesse contexto, o processo licitatório desempenha um papel crucial, uma vez que estabelece as bases para a contratação de bens e serviços necessários ao funcionamento da escola, assegurando a utilização adequada dos recursos públicos.

A Administração Pública possui diversos critérios que devem ser observados para cumprimento de suas responsabilidades fiscais. Um deles, bem comum, é a licitação para cumprimento de aquisição de bens e serviços em instituições que administram o dinheiro público. A materialidade do processo se dá pela necessidade de um cumprir um atendimento de interesse público. Prevista em lei, a licitação possui um rol taxativo de exigências previstas constitucionalmente, e que visam atender diversos princípios fundamentais para administração pública.

De acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 37, inciso XXI, toda a contratação de serviços públicos, aquisição de bens e produtos realizados pela administração pública direta ou indireta, em que se utilizam dos cofres públicos, deverá ser, promovido o processo de licitação, de forma a garantir que, todos possam concorrer com a oferta, promovendo melhor produto, e melhor preço a serviço da população.

A licitação é um processo administrativo que visa atender a gestão pública, a fim de combater práticas que favorecem a corrupção ou favoritismo em favor de interesses próprios, ferindo os princípios da impessoalidade, da publicidade, da moralidade e da legalidade, entre outros que são específicos para o cumprimento do procedimento licitatório.

A Lei nº 8.666/93, conhecida como Lei de Licitações e Contratos Administrativos, estabelece as normas gerais sobre licitações e contratos realizados pela administração pública direta, autarquias e fundações públicas de todos os níveis federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios).

Celso Antônio Bandeira de Mello (2009) disciplina que a licitação é uma atividade governamental em adquirir, contratar ou alugar serviços para atender a necessidade de interesse público. Para tanto, convoca pessoas jurídicas a participarem do certame de seleção, a fim de selecionar a melhor proposta dentro dos parâmetros previamente estabelecidos e divulgados.

Posto assim, o administrador público assume a principal função de garantir serviço de qualidade para a sociedade, já que representa a figura do Estado, devendo prestar serviço de excelência de forma igualitária, justa e pública. Desta forma, de acordo com os princípios constitucionais, os âmbitos públicos devem atender aos princípios da administração pública, dentre eles: transparência, legalidade, impessoalidade, moralidade, probidade administrativa, entre outros.

As escolas públicas, através de sua gestão escolar, possuem diversas atribuições que garantam o bom funcionamento da instituição. Dentre elas, segundo Paro 2006, a aquisição de bens e serviços para diversas finalidades no prédio, deste a manutenção à compra de materiais para a escola. Por este viés, esta pesquisa buscou as respostas para compreender de que forma o processo de licitação é realizado no âmbito escolar de forma a garantir uma gestão pública democrática, participativa e transparente.

Enseja-se, a partir deste estudo, que a compreensão dos conceitos de licitação frente aos deveres dos gestores públicos sejam consolidados, e ainda, melhor conceituação entre as leis licitatórias de nº 8.666/93 e nº 14.133/21 neste processo de transição. Além de, embasar os conceitos estudados pelos dois pólos supracitados, com o contexto nas instituições escolares.

Contudo, o objetivo deste artigo é analisar o processo licitatório no âmbito da administração escolar como um preceito para uma gestão democrática e participativa. Serão abordados aspectos teóricos e práticos relacionados ao tema, com ênfase na legislação vigente, nos princípios da administração pública e nas boas práticas de gestão.

A relevância social desta pesquisa se justifica na necessidade de todos em acompanhar e fiscalizar a atuação dos gestores públicos, no que concerne a responsabilidade em manter e preservar as instituições públicas na promoção do serviço de qualidade para a população.

Nas compras de bens e contratações que são geridos com dinheiro público, é necessário que seja realizado por um processo de escolha que ofereça as melhores condições, e que garanta qualidade na prestação do serviço público. Neste sentido, para assegurar que sejam cumpridos todos os requisitos necessários, é realizado um processo de licitação, previsto pela Constituição Federal e por leis específicas. A materialidade do processo se dá pelo cumprimento ao atendimento do interesse público, e visa atender diversos princípios fundamentais para administração pública.

A leitura deste trabalho contribuirá para pesquisadores, gestores e população em geral quanto aos contextos que versam deste da necessidade de atendimento ao serviço público até ao atendimento de fato. Assim sendo, de posse dos conhecimentos aqui tratados, especialmente os administradores escolares, obtidos pelos conceitos, modalidades, princípios, disponibilidades do processo licitatório em relação aos caminhos que regem uma gestão democrática e participativa, poderá, neste sentido, ampliar e ressignificar sua prática frente ao cargo de gestor escolar.

Este estudo versa sobre a gestão democrática e participativa no contexto escolar. Assim, serão apresentados os fundamentos da gestão democrática e participativa na administração escolar, destacando-se a importância da participação da comunidade escolar, incluindo pais, alunos, professores e funcionários, na tomada de decisões e na definição de políticas educacionais. Será ressaltado o papel central do processo licitatório nesse contexto, uma vez que a contratação de fornecedores e prestadores de serviços deve ser pautada pela transparência, pela igualdade de oportunidades e pela busca da melhor relação custo-benefício.

A gestão democrática está embasada pela Constituição Federal de 1988, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. Logo, para garantir que haja de fato a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, é preciso que existam os órgãos colegiados consolidados e atuantes. Neste sentido, a participação dos membros da comunidade escolar é um elemento essencial da gestão escolar democrática. De acordo com Nóbrega et al (2011), a participação pode se dar por meio de diferentes mecanismos, como assembleias escolares, conselhos de classe, conselhos escolares e comissões de pais e mestres, entre outros.

De acordo com Libâneo (2008), uma gestão escolar democrática e participativa permite que a escola seja mais ativa e eficiente pois envolve todos os membros da comunidade escolar no processo de tomada de decisões. Isto permite que a escola busque a promoção de uma educação de qualidade, e desenvolvam valores democráticos nos alunos, tais como a tolerância, a solidariedade e o respeito à diversidade, entre outros, o que proporciona a formação de cidadãos conscientes e ativos. Nesta seara, para a concepção democrático e participativa, segundo Libâneo (2004, p.101), "o processo de tomada de decisão se dá coletivamente participativamente".

Inegavelmente a participação dos pais, alunos, funcionários e professores contribuem para uma sociedade mais justa e igualitária a partir das ações

desenvolvidas na escola. Contudo, “a participação é um direito e um dever de todos que integram uma sociedade democrática, ou seja, participação e democracia são dois conceitos estreitamente associados” (HORA, 1994, p. 53).

A contextualização da gestão pública e participativa no âmbito escolar, seguidos de uma síntese dos princípios basilares da gestão pública. A seguir, contextualiza a participação da comunidade escolar na gestão educacional, sob o olhar do Projeto Político Pedagógico (PPP).

A discussão ressalta a gestão democrática e participativa como essencial para os processos licitatórios, visando garantir uma administração escolar mais eficiente, transparente e alinhada às necessidades da comunidade educativa.

Em suma, este artigo tem como propósito ressaltar a importância do processo licitatório como preceito para uma gestão democrática e participativa na administração escolar. Por meio da análise teórica e prática, busca-se evidenciar a relevância desse processo na garantia do uso adequado dos recursos públicos, na promoção da transparência e na busca da excelência na gestão educacional.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com o fito de compreender os conceitos fundamentais da licitação, as bases legais, seus princípios e modalidades. De acordo com Boccato (2006, p. 266), “a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas.

Em suma, a pesquisa bibliográfica e documental desempenha um papel fundamental ao investigar e explorar conceitos, bases legais, princípios e modalidades relacionados à licitação. Sendo assim, a pesquisa se utilizou da análise crítica e da síntese das contribuições científicas existentes, além de utilizar documentos originais para contextualizar a temática da licitação realizada pela gestão escolar, sob os princípios da administração pública.

Utiliza-se de uma abordagem qualitativa, que tem como instrumentos de pesquisas, leis, artigos científicos e documentos para o estudo de seus sujeitos. Neste tipo de pesquisa, os autores Oliveira, Miranda e Saad (2020), tem por objetivo realizar uma interpretação contextualizada e pormenorizada do fenômeno estudado.

Oliveira, Miranda e Saad (2020), conforme mencionado, têm como objetivo realizar uma interpretação contextualizada e pormenorizada do fenômeno estudado.

Isso significa que eles provavelmente estão interessados em compreender o fenômeno em seu contexto específico, levando em consideração fatores históricos, culturais, sociais e políticos que possam influenciá-lo.

A abordagem qualitativa oferece uma perspectiva valiosa para explorar temas complexos, compreender experiências humanas e capturar a diversidade de visões e significados. Ela permite uma análise aprofundada e uma compreensão mais completa dos fenômenos estudados. No entanto, é importante reconhecer que essa abordagem tem suas limitações e que os resultados obtidos podem não ser generalizáveis para uma população maior.

Como método de análise e interpretação de conteúdos, esta pesquisa bebeu da fonte de Laurence Bardin, que conceitua a análise de conteúdo como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p.15).

O método de análise de conteúdo desenvolvido por Laurence Bardin é amplamente utilizado como uma abordagem sistemática para analisar e interpretar dados qualitativos. A definição fornecida por Bardin destaca que a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que são continuamente refinados e aplicados a uma variedade de discursos, incluindo tanto o conteúdo quanto a sua forma.

Neste sentido, foi possível extrair informações significativas e relevantes dos dados, permitindo uma compreensão mais profunda dos discursos analisados. A análise de conteúdo proporcionou uma estrutura para organizar e interpretar os dados, oferecendo *insights* valiosos para pesquisas em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Processo Licitatório no âmbito escolar é promovido pelo gestor público, devidamente legitimado por processo seletivo com funcionários concursados, assumindo então um cargo em função comissionada, que é o diretor escolar.

A licitação para atendimento a serviços públicos está regulamentada pela Lei de Licitações nº 8.666/93, que foi revogada pela Nova Lei de Licitação nº 14.133/21, porém com previsão legal de utilização por dois anos a partir da nova lei sancionada. As normas estão em consonância com a Constituição Federal de 1988, que institui princípios e modelos de contratações e licitações, bem como, as regras

de exigibilidade e inexigibilidade em atendimento ao interesse público por parte da administração pública, objetivando a eficiência dos gastos do dinheiro público. (SANTOS, 2009).

A licitação na escola pública tem como objetivo a aquisição de bens e serviços, de custeio e capital, que são importantes para a manutenção e funcionamento do ensino. Portanto, Rosa (2011) entende que, a função da atividade administrativa da escola pública é de planejar, controlar, executar os materiais que são fundamentais para a organização, isto é, envolve-se com o processo de aquisição de materiais, diagnóstico das demandas, controle de estoque, armazenamento, processo de compras, escolha de fornecedores, recebimento das compras efetuadas e tombamento dos bens capital.

Cabe destacar os conceitos de bens de serviços duráveis e bens de expediente, de acordo com Portaria nº 448, de 13 de setembro de 2002, da Secretaria do Tesouro Nacional do Ministério da Fazenda. Entende-se bens capitais, aqueles que possuem maior durabilidade na escola, e que são tombados pelo Estado como bem público a ser utilizado pela unidade escolar. Enquanto que os bens de custeio, são os materiais de expediente, consumíveis diariamente, e pouquíssima durabilidade, não sendo necessário tombamento público. Sendo o tombamento a proteção do patrimônio público, nos termos do art. 216, §1º da Constituição Federal e Decreto Lei nº 25 de 20 de novembro de 1930.

A gestão democrática e participativa na escola busca promover o envolvimento de todos que compõem a comunidade escolar. Neste sentido, busca a valorização da pluralidade e da diversidade, promovendo uma gestão mais inclusiva, em prol dos interesses de todos. Para Ferreira (2003, p. 306) a “gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel.” Neste sentido, é preciso que todos os envolvidos participem de forma democrática nas deliberações, nas atividades e nas responsabilidades da escola, por exemplo, quais projetos são importantes para a escola em prol da efetivação da aprendizagem dos alunos, bem como, quais as necessidades que serão deliberadas pela comunidade escolar.

As escolas precisam seguir um conjunto de procedimentos estabelecidos pela lei para fazer licitações a fim de atender o interesse da manutenção dos serviços educacionais. Neste sentido, cabe à comissão de licitação, previamente designada para tal certame, escolher a proposta mais vantajosa de forma a garantir eficácia dos bens adquiridos.

Quando a comunidade escolar está envolvida no processo educativo, todos ficam responsáveis pelas ações em busca de uma educação mais eficaz e qualitativa. Contudo, um dos instrumentos que garante a participação dos envolvidos na escola, desde a sua elaboração à deliberação de recursos financeiros da escola, é o Projeto Político Pedagógico.

De acordo com a Lei de Licitação 8.666/93, norma jurídica utilizada comumente pelas escolas, têm distintas modalidades conforme a necessidade da instituição, são elas:

- Concorrência: através de edital de ampla publicação, não exigindo cadastro prévio, usado para compras de bens imóveis que não passaram pela modalidade leilão;
- Tomada de preços: usado para bens de valores menores que a modalidade concorrência, é bem rápida, e é utilizada para contratações de obras, serviços e compras.
- Convite: ocorre no mínimo com três interessados pelo mesmo objeto, sendo a mais utilizada pelas escolas públicas. É a modalidade mais simples de licitação, de baixo custo, e com julgamento exercido pela comissão de licitação;
- Concurso: é a modalidade que tem por objetivo selecionar trabalhos técnicos, científicos e artístico, de acordo com os critérios estabelecidos em edital;
- Leilão: pouco utilizada nas escolas, usada pela administração pública para alienação de bens imóveis e produtos apreendidos ou penhorados legalmente;
- Por fim, Pregão: para contratos de bens e serviços comuns, independentemente do valor aquisitivo. (BRASIL, 1993).

As modalidades de licitação desempenham um papel fundamental na promoção da transparência, eficiência e concorrência nas contratações públicas. Cada modalidade, seja ela concorrência, tomada de preços, convite, concurso ou pregão, tem suas próprias características e requisitos específicos, projetados para atender às necessidades e peculiaridades de cada contratação.

Independentemente da modalidade utilizada, a licitação é um processo essencial para garantir a legalidade, a igualdade de oportunidades e a transparência

nas contratações públicas, contribuindo para a seleção de propostas vantajosas e a promoção do interesse público. É importante que as regras sejam aplicadas de forma adequada e que haja um monitoramento efetivo para evitar práticas corruptas ou fraudulentas. Aperfeiçoamentos constantes nas modalidades de licitação podem ser feitos para garantir maior eficiência, redução de burocracia e promoção da inovação nos processos de contratação pública.

De acordo com o Manual de Mercado de Compras Governamentais, publicado pelo Valdir Augusto da Silva, em 2013, quando um fornecedor decide vender para as instituições governamentais é preciso fazer um cadastro prévio, no sistema de registro cadastral unificado disponível no Portal Nacional de Contratações Públicas (PNCP)¹, que está previsto na Lei 8666/93 em seu art. 34, e na Lei 14.133/21 em seu art. 87. Cabe ressaltar que, existem modalidades e critérios que não exigem o cadastro do contratante, também regulamentados pelas ambas as leis.

É a partir deste sistema cadastral que as instituições públicas podem acompanhar as condições juridicamente necessárias para habilitação no certame, bem como, regularidade fiscal e qualidade técnica dos fornecedores.

Para fazer o cadastro, os empreendedores deverão apresentar nome ou razão social, número de inscrição CPF ou CNPJ, de natureza jurídica, comprovadamente atividade econômica, apresentando sociedade, se for o caso, endereços, e contatos. Assim, no Estado do Ceará, o fornecedor deverá realizar seu cadastro no Portal da WEB Licitações², fazendo o upload dos documentos necessários. Os documentos são certidões que comumente são adquiridas de forma eletrônica pela internet, quando o empreendedor está com sua situação regularizada pelas instituições federais de cadastros em atividade econômica federal, estadual ou municipal.

Os materiais e bens a ser adquiridos pelas escolas, comumente estão previamente cadastrados num catálogo disponível pela autoridade governamental, que demonstra as especificações de itens que serão objeto de edital de licitação. O Governo do Estado do Ceará utiliza o Sistema Licitaweb. Neste ambiente são disponibilizadas todas as informações, licitações e editais divulgados pelas instituições públicas cearenses, bem como, regulamentações, inclusive cadastros e catálogos de itens registrados.

1 Portal Nacional de Contratações Públicas (PNCP). Endereço eletrônico: <https://www.gov.br/pncp/pt-br>.

2 Sistema Licitaweb. Endereço eletrônico: <portalcompras.ce.gov.br/compras/menu-licitacoes-licitaweb/>

Dito isto, os instrumentos de convocação mais utilizados pelas escolas públicas, são editais, convites e tomada de preços, regulamentadas pela Lei nº 8.666/93. No entanto, após a vigência da Nova Lei de Licitações nº 14.133/21 será utilizada como principal modalidade de aquisição de bens e serviços para as funcionalidades necessárias na escola, a modalidade pregão, dentro dos critérios estabelecidos na lei.

Scarpinella (2003, p.124) apud Melo (2009) modernização no processo de licitação se referindo ao atendimento dos concorrentes exclusivamente por meio eletrônico. Segundo o autor, esta medida tornará os procedimentos licitatórios mais econômicos, mais céleres, e conseqüentemente mais eficazes. Ademais, promove mais isonomia pois possibilita que concorrentes de qualquer lugar possam concorrer no mesmo patamar de igualdade.

Os critérios de julgamento desta nova lei de licitação estão previstos em seus artigos 33 a 39, descritos na tabela abaixo:

Tabela 1: Critérios de julgamentos de Licitação Lei 14.133/21

MENOR PREÇO MAIOR DESCONTO	<ul style="list-style-type: none"> Menor dispêndio para a administração com parâmetros mínimos de qualidade; Tem como referência o preço global, incluindo as aditivas. 	Pregão e Concorrência
MELHOR TÉCNICA OU CONTEÚDO ARTÍSTICO	<ul style="list-style-type: none"> Quando a administração analisa exclusivamente uma proposta técnica; Remuneração/prêmio fixo para o vencedor; Projetos, trabalhos técnicos, científicos ou artísticos. 	Concurso e Concorrência
TÉCNICA E PREÇO	<ul style="list-style-type: none"> Menor dispêndio para a administração com parâmetros mínimos de qualidade, quando couber Ponderação entre a técnica e o preço 	Concorrência
MAIOR LANCE	<ul style="list-style-type: none"> Exclusivo para leilão Vence o maior valor Só para alienação 	Leilão
MAIOR RETORNO ECONÔMICO	<ul style="list-style-type: none"> Gera a maior economia Exclusiva para contratos de eficiência 	Concorrência

Fonte: Lei 14.133/21.

Já em contratos administrativos, por força de lei, estabelece as diretrizes e condições gerais para a celebração, execução, alteração e rescisão dos

contratos firmados entre a administração pública e particulares. Isso abrange contratos de obras, serviços, compras e locações. E por fim, o Regime Diferenciado de Contratações (RDC) previsto na Lei nº 8.666/93 foi modificada pela Lei 14.133/2021 para instituir o RDC, que é um regime especial de contratação utilizado em casos específicos, como grandes eventos esportivos (Copa do Mundo, Jogos Olímpicos) e empreendimentos de infraestrutura. Evidencia-se que o RDC tem regras próprias e simplificadas em relação às licitações e contratos.

Os fornecedores devem acompanhar constantemente o sistema de publicação de editais, nos quais são amplamente divulgados pelos sites eletrônicos, e pelos ambientes oficiais do Estado. Ademais, tanto os órgãos públicos, como os empreendedores, podem dispor das informações disponibilizadas pelo Governo Federal no Portal Comprasnet³, que apresenta um catálogo de bens, materiais e serviços com descrições e especificações.

Ao elaborar o edital para licitação, a instituição pública precisa seguir critérios necessários para que os empreendimentos possam observar sua condição de participação no certame, tais como: o órgão comprado; a modalidade de licitação; o regime de contratação; o bem ou o material a ser fornecimento; o local, a hora e a data da licitação; condições de participação; documentos exigidos; a forma de apresentação comercial; os prazos e condições de pagamento; e por fim, as penalidades pelo descumprimento das normas que regem a licitação. (SILVA, 2013)

É importante salientar que, há a possibilidade de contratação de obtenção de elementos materiais e de serviços, e contratação de serviços de pequeno valor, a dispensa de licitação, ou ainda, em outros critérios de inexigibilidade licitatórias, como por exemplo, inviabilidade de competição, conforme legislação de licitação. Por este viés, uma forma bastante utilizada pela escola é a cotação eletrônica, que tem como limite de valor de aquisição de até 8 mil reais.

É importante compreender quais os procedimentos que são utilizados para o processo do edital ou carta-convite em serviços educacionais nos atos administrativos, são eles, de acordo com Silva (2013):

- Publicação do edital ou carta-convite;

3 Portal Comprasnet. Endereço Eletrônico: <http://www.comprasnet.gov.br/Livre/Catmat/Conitemmat1.asp>.

- Habilitação dos licitantes, sob a observação dos seguintes documentos necessários: habilitação jurídica, por meio do ato constitutivo, estatuto, contrato social, registro comercial, cédula de identidade, regularidade fiscal, por meio de inscrição no CNPJ/CPF;
- Regularidade com relação à Fazenda Federal, Estadual e Municipal, INSS e FGTS, Certidão Conjunta Negativa de Débitos Relativos a Tributos Federais e à Dívida Ativa da União, qualificação Técnica, por meio do Registro ou inscrição na entidade profissional competente, capacidade técnico-operacional, capacidade técnico-profissional;
- Atestados de capacidade técnica, vistoria ou visita técnica, qualificação econômico-financeira, por meio de Balanço patrimonial e demonstrações contábeis, Garantia de participação, e cumprimento do disposto no inciso XXXIII do art. 7º da Constituição Federal, que proíbe o trabalho do menor; Julgamento objetivo das propostas, realizado pela equipe de licitações predefinida; Homologação do processo licitatório, sendo de responsabilidade da autoridade máxima da instituição promotora, que ratifica e confere os atos licitatórios para aprovação e efeitos jurídicos;
- e por fim, Adjudicação ao vencedor, que é o tempo em que o licitante tem ciência de sua aprovação e atribui para si a responsabilidade de prestar o bem ou serviço licitado.

Posto isto, após estes procedimentos de licitação constituídos, a gestão escolar providencia a assinatura do contrato, convocando dentro do prazo estabelecido, o licitante vencedor, e finalmente a homologação do processo licitatório pela autoridade competente do órgão público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foram abordados diversos aspectos relacionados à licitação na administração escolar, com ênfase na importância desse processo para a promoção de uma gestão democrática e participativa. Bem como, foram apresentados conceitos e fundamentos da licitação, destacando sua função de garantir a seleção objetiva e transparente de fornecedores, bem como a obtenção do melhor custo-benefício para a escola. Além disso, foi discutido o papel da licitação na promoção

da igualdade de oportunidades e no combate à corrupção, fomentando a ética e a transparência na administração pública.

Outro ponto abordado foi a importância da participação da comunidade escolar no processo licitatório. Através da consulta pública, audiências e mecanismos de participação, é possível envolver os diversos atores envolvidos na escola, como pais, alunos, professores e funcionários, proporcionando uma gestão mais inclusiva e democrática. Essa participação amplia a fiscalização e a transparência das ações, fortalecendo o controle social e aprimorando a qualidade dos serviços prestados pela escola.

Ressaltou-se a necessidade de uma gestão eficiente e responsável na administração dos recursos públicos destinados à educação. A licitação é uma ferramenta que contribui para a otimização dos gastos, garantindo a aplicação adequada dos recursos e evitando desperdícios. Além disso, a escolha criteriosa dos fornecedores por meio da licitação pode assegurar a qualidade dos produtos e serviços adquiridos pela instituição escolar.

Para tanto, foi feito um estudo sobre as bases legais das leis de licitações e contratos administrativos, com ênfase nas leis nº 8.666/93 e nº 14.133/22, compreendendo os conceitos, modalidades e distinções. Contextualizando as normativas com a atuação dos gestores escolares na aquisição de bens e serviços para a manutenção e funcionamento das escolas.

Por fim, o artigo enfatizou a importância da capacitação dos gestores e demais envolvidos no processo licitatório. É fundamental que os responsáveis pela administração escolar tenham conhecimento técnico e estejam atualizados sobre as leis e normas que regem a licitação, a fim de realizar um processo eficiente e em conformidade com a legislação vigente.

Diante disso, conclui-se que o processo licitatório desempenha um papel fundamental na administração escolar, promovendo uma gestão democrática, participativa e transparente. Através da licitação, é possível garantir a escolha adequada dos fornecedores, a qualidade dos produtos e serviços e a correta aplicação dos recursos públicos. Além disso, a participação da comunidade escolar no processo licitatório fortalece o controle social e contribui para uma gestão mais inclusiva e eficiente. Portanto, é imprescindível que os gestores escolares estejam cientes da importância desse processo e busquem constantemente aprimorar seus conhecimentos e práticas nessa área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa**. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 5 abr. 2023.

_____. **Decreto** nº 25 de 20 de novembro de 1930. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm. acesso em: 15 abr. de 2023.

_____. **Portaria nº 448**, de 13 de setembro de 2002. Disponível em: https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2501:9:::9:P9ID_PUBLICACAO:8754. acesso em: 03 mai. 2023.

_____. **Lei** n. 14.133, de 21 de junho de 1993. Lei de Licitações e Contratos Administrativos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14133.htm. acesso em: 06 abr. 2023.

_____. **Lei** n. 8.666, de 21 de junho de 1993. Institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm. acesso em: 06 abr. 2023.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB) . Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2023.

_____. **Portaria nº 448**, de 13 de setembro de 2002. Disponível em: https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2501:9:::9:P9ID_PUBLICACAO:8754. acesso em: 03 mai. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977], 2016.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.** Cidade de São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. Curso de Direito Administrativo. 32. ed. rev. e atual. Malheiros Editores: São Paulo, 2015.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, N.S.C. (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

HORA, Dinair Leal da. Gestão democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva. 17º ed. Campinas, SP: Papirus, 1994

LIBÂNEO, J.C. (2003). Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. Cortez. Págs. 345-346.

NÓBREGA, J. E. da; SILVA, M. J. R. da; SILVA, F. P. da; SANTOS, W. B. dos. PEREIRA, L. S. S.; RODRIGUES, A. C. da S. Conselho Escolar, da teoria à prática: diagnóstico de atuação, estudo de caso com os conselheiros da E.M.E.I.E.F. Ernestina Pinto, no Município de Solânea, Estado da Paraíba. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 150-167, jul.-dez. 2011.

OLIVEIRA, G. S.; MIRANDA, M. I.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. Metassíntese: uma modalidade de pesquisa qualitativa. In: **Cadernos da Fucamp**, UNIFUCAMP, v.19, n.42, p.145-156, Monte Carmelo, MG, 2020.

PARO, Victor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo, Ática, 2007.

ROSA, José Paulo da; BERTI, Ariel. A construção da estratégia numa organização educacional: como obter os melhores resultados. In: Competência: **Revista da educação superior do Senac-RS**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, dez. 2009. Porto Alegre: Pallotti, 2009

SANTOS, J., et al. Aplicações da lei de Newcomb-Benford na auditoria tributária do imposto sobre serviços de qualquer natureza (ISS). **Revista Contabilidade**

& Finanças - USP, 2009. Disponível em : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=257119522006>. Acesso em: 10 mai. 2023.

SCARPINELLA, V. (2003). **Licitações na modalidade de pregão**: Lei 10.520, de 17 de julho de 2002. São Paulo: Malheiros.

SILVA, Valdir Augusto da. **Manual de Mercado de Compras Governamentais**. Fortaleza. Ed. ISEPAT - Instituto Superior de Estudos, Pesquisas Acadêmicas e Tecnológicas, 2013.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.005

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO NO DISCURSO DA GESTÃO POR RESULTADOS

IÁGRICI MARIA DE LIMA MARANHÃO

Doutora em Educação. Especialista em Gestão Pública. Professora da Universidade de Pernambuco. Professora da Rede Municipal do Jaboatão dos Guararapes. iagricilimaster@gmail.com

RESUMO

O presente estudo, surge da importância em se compreender o panorama da educação no Estado de Pernambuco, através de um discurso voltado para os resultados das avaliações externas. O movimento dos últimos anos, em torno das posições geradas no Sistema nacional de Avaliação da Educação Básica, tem suscitado um discurso acerca dos resultados, os quais modificaram as práticas do ambiente escolar, que passam a acontecer atreladas ao atendimento das avaliações externas e os respectivos resultados. Esse novo contexto em busca dos índices favoráveis à rede pública de ensino de Pernambuco, estabelece parâmetros que vão desde a responsabilização dos sujeitos da escola, formação de gestores com perfis em torno da qualidade total, accountability, monitoramento, entre vários elementos que permearão o discurso em busca dessa associação dos resultados ao conceito de qualidade. A ideia é estar apresentando o discurso do governo e como este, se materializa nas práticas escolares, no que condiz à qualidade. Usamos a análise do Discurso baseada na teoria social de Norman Fairclough (2018) a qual através de uma análise crítica, percebe a contribuição do discurso para as dimensões de estrutura social de forma que este molde normas, convenções, relações, identidades e as próprias instituições subjacentes a ele, através da maneira que ele é consumido no ambiente onde é divulgado. O discurso do governo do estado de Pernambuco, inicia este processo de gestão por resultados, colocando em prática palavras-chave como eficiência, eficácia, economicidade e qualidade. Para fortalecer essas ideias, foi criado um Programa de Formação dos Gestores Escolares de Pernambuco, com o objetivo de materializar um perfil gerencialista e de caráter mercadológico, seguindo paradigmas empresariais e que se distanciavam do ideal da emancipação social enquanto parâmetro da qualidade, através da educação.

Palavras-chaves: Qualidade da educação; gestão por resultados; análise do discurso

ABSTRACT

The present study arises from the importance of understanding the panorama of education in the State of Pernambuco, through a discourse focused on the results of external evaluations. The movement in recent years, around the positions generated in the national Basic Education Assessment System, has raised a discourse about the results, which have modified the practices of the school environment, which now take place linked to the fulfillment of external assessments and the respective results. This new context in search of favorable indices for the public education network in Pernambuco, establishes parameters that range from the accountability of school subjects, training of managers with profiles around total quality, accountability, monitoring, among various elements that will permeate the discourse in search of this association of results with the concept of quality. The idea is to present the government's discourse and how this materializes in school practices, in terms of quality. We use Discourse analysis based on the social theory of Norman Fairclough (2018) which, through a critical analysis, perceives the contribution of discourse to the dimensions of social structure so that it shapes norms, conventions, relationships, identities and the institutions themselves. underlying it, through the way it is consumed in the environment where it is disseminated. The speech of the government of the state of Pernambuco begins this process of management by results, putting into practice keywords such as efficiency, effectiveness, economy and quality. To strengthen these ideas, a Training Program for School Managers in Pernambuco was created, with the aim of materializing a managerial and market-oriented profile, following business paradigms that distanced themselves from the ideal of social emancipation as a parameter of quality, through education. .

Keywords: Quality of education; management by results; speech analysis

O CONCEITO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA POLÍTICA EDUCACIONAL.

A discussão sobre a reforma do Estado no Brasil é um tema recorrente e crucial para o desenvolvimento do país. Desde a década de 1990, as demandas da sociedade, as mudanças econômicas e as transformações no cenário político global têm evidenciado a necessidade de repensar a estrutura e o funcionamento das instituições estatais. Embora a reforma do Estado pensada e materializada no governo Fernando Henrique (1995-2003) tenha um caráter neoliberal, voltado para aspectos gerenciais dentro da administração pública de forma geral, nosso objetivo é compreender a inserção do discurso da qualidade da educação na política de gestão por resultados.

Nos últimos anos, temos testemunhado uma mudança significativa no modo como os governos e as organizações públicas abordam a administração e prestação de serviços. Essa mudança de modelos ocorre na transição da gestão tradicional para a chamada Nova Gestão Pública (NGP) e representa um marco crucial na busca por maior eficiência, transparência e resultados concretos. No cerne dessa transformação está a abordagem da gestão por resultados, que coloca o foco na entrega efetiva de benefícios tangíveis à sociedade.

A Nova Gestão Pública, inspirada por princípios do setor privado, concentra-se na melhoria da eficiência e eficácia dos serviços públicos por meio da adoção de práticas gerenciais mais ágeis e flexíveis. Essa abordagem enfatiza a descentralização de decisões, a adoção de indicadores de desempenho e a introdução de mecanismos de responsabilização. O objetivo é criar uma administração mais enxuta, orientada para resultados mensuráveis e capaz de se adaptar às demandas em constante evolução da sociedade (GOMES e FROTA, 2015).

A gestão por resultados, por sua vez, é vista como o motor que impulsiona essa transformação. Ela tem como base estabelecer metas claras atreladas à interesses e objetivos estratégicos da instituição. Essa abordagem transita entre dados quantitativos, mediante indicadores que permitem medir o progresso em direção às metas estabelecidas de forma que, ao avaliar o desempenho com base em métricas concretas, a gestão por resultados proporciona um quadro direto e que auxilie na tomada de decisões e a alocação de recursos (RODRIGUES, 2021).

Para os governos na atualidade, uma das grandes vantagens da gestão por resultados é a sua capacidade de promover uma cultura de accountability, ou seja,

de responsabilização. Assim, o Estado acaba se isentando do seu papel provedor e garantidor dos direitos, para entre uma ideia de participação e sua materialização nos espaços deliberativos estabelecer a responsabilização dos segmentos representados nos colegiados.

Contudo, é fundamental reconhecer que a transição para a Nova Gestão Pública e a adoção da gestão por resultados vem se fortalecendo, tendo em vista que após a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, os sistemas educacionais, passaram a estabelecer o cumprimento de metas no intuito de promover os índices que serão os responsáveis por definir a qualidade ou não, do trabalho realizado pelas escolas.

A Nova Gestão Pública (NGP) tem se materializado enquanto um paradigma baseado nos ideais da gestão empresarial são utilizados como parâmetros de eficácia e eficiência e que devem ser implantados no setor público. Para o Conselho Latino-Americano para o desenvolvimento – CLAD, a implantação da NGP na região deve atender as seguintes particularidades: profissionização da alta burocracia; transparência e responsabilização; descentralização na execução de serviços públicos; desconcentração organizacional nas atividades do Estado; controle dos resultados e novas formas de controle; orientação da prestação de serviços para o cidadão usuário; modificação do papel da burocracia com relação à democracia do poder público.

Acerca destes aspectos, é importante salientar que a NGP não adota a perspectiva de retirada do Estado para ampliação da dominação capitalista, mas de sua reconstrução. Assim, passa-se da ideia de “Estado -Mínimo” para a de “Estado Melhor”, adotando, portanto, a lógica do setor privado, que deve ser para o público, tornando o modelo empresarial válido de forma universal para pensar a ação pública e social.

Ao alinhar os esforços institucionais com resultados tangíveis e mensuráveis, essa abordagem busca não apenas otimizar a máquina pública, mas também fortalecer a confiança da sociedade nas instituições governamentais, demonstrando através dos resultados, a melhoria da Administração da coisa pública.

Em síntese, a transição para a Nova Gestão Pública e a ênfase na gestão por resultados representam uma resposta dinâmica, pautada em preceitos de uma maior eficiência dos serviços públicos, materializando assim a ideia de administração pública moderna.

A NOVA GESTÃO PÚBLICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

O modelo implementado pela Nova Gestão Pública vem se consolidando com força na agenda educativa por todo o mundo, visto a preocupação com os resultados obtidos e divulgados em ações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹ relacionadas ao desenvolvimento dos processos educativos.

Essa perspectiva de uma busca por um melhor sistema de ensino, constitui também uma alteração da forma como se compreende a gestão das instituições educativas, já que princípios como autonomia escolar, prestação de contas e gestão baseada em resultados têm norteado a forma como se regula, provê e financia a educação pública (Marques et al 2019)

De acordo com Marques et al (2019) a NGP não é um modelo de reforma educacional unificado, mas sim, que assume diversos formatos em diferentes esferas e países, desenhando perspectivas de diferentes enfoques na gestão da política educacional.

Segundo Verger (2015), as soluções da NPG não são adotadas porque funcionam, mas porque existe uma compreensão acerca dos problemas mais relevantes dos sistemas educativos serem solucionados por este modelo de gestão pautados em metas, avaliação e resultados. Isso pode ser corroborado pelo exemplo do estado de Pernambuco e sua implementação da gestão por resultados baseada no modelo do uso do sistema de PDCA conforme exposto a seguir na figura 1:



Fonte: Portal da Administração. O Ciclo de Gestão de Políticas Públicas do governo do Estado de Pernambuco é representado por uma configuração semelhante ao PDCA.

1 A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) constitui foro composto por 35 países, dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais

O estudo de doutorado de Maranhão (2017) mostra que o governo de Pernambuco, buscou constantes de referenciais metodológicos na literatura especializada da administração, a fim de desenvolver as rotinas e os instrumentos a serem aplicados em cada fase do modelo do programa de gestão para o estado. Assim, encontrando o basilar do programa de gestão do Estado no conceito do ciclo de PDCA que, por aparecer em diversas amostras da pesquisa, surge como uma alternativa metodológica para a gestão pública. Sendo assim, a o programa do então governo Eduardo Campos, baseia-se no PDCA para a elaboração do Ciclo de Gestão de Políticas Públicas que consiste nas seguintes etapas: formulação (P – Planejar), implementação (D – Executar), monitoramento (C – Checar) e avaliação (A – Agir).

Além do uso do PDCA, a equipe da SEPLAG apoia-se em outros referenciais como a Gestão por Resultados, tendo inserido nesta o Mapeamento de Processos através da ferramenta 5W2H². Os dois processos se voltam para um tipo de monitoramento³ capaz de analisar as etapas que devem ser realizadas em busca dos resultados evitando as dúvidas e os obstáculos que possam surgir e atrapalhar o processo.

A busca dos resultados baseia-se em outras estratégias pautadas em técnicas desenvolvidas na Administração da Produção, tendo como outro referencial o Balanced Scorecard que seria o modo como se comunicaria a estratégia através de um mapa. Possibilitam a identificação da sequência de etapas necessárias para a realização de um projeto, tendo como perspectiva as definições das diferentes etapas indo desde o alinhamento estratégico até o cronograma de realização e orçamento (CRUZ, 2011).

Sobre este novo cenário é importante reconhecer que vivenciamos o paradigma gerencial (ABRÚCIO, 1998) que não foge da Reforma estabelecida por

- 2 Esta ferramenta baseia-se em alimentar um ideal de plano de ação para buscar resultados. Utiliza-se das perguntas: What = O quê? (responde à pergunta "o que é feito?" = identifica o processo em sua essência); Who = Quem? (responde à pergunta "quem é o responsável pela execução do processo?"); Why = Por que? (identifica o porquê da ocorrência do processo?, indica "qual a finalidade do processo?"); Where = Onde (Indica onde ocorre o processo? Qual a sua alocação?); When = Quando (atrela ao momento em que o processo acontece); How = Como (Indica como o processo é realizado, "Qual a seqüência?"); How Much = Quanto (Informa qual o gasto para a realização do processo)
- 3 O monitoramento será uma característica central na política de gestão para resultados, partindo do entendimento de que este movimento é necessário ao controle do cumprimento das metas estabelecidas e responsabilização.

organismos multilaterais na reorganização do Estado segundo a necessidade do mercado, de grupos empresariais ao passo que os resultados apresentados e as metas estabelecidas, se relacionam com uma dinâmica de uma sociedade que passa a perceber o cidadão enquanto cliente, elementos meritocráticos, bonificação por desempenho, entre outras questões. Especificamente para a educação, cria-se um Programa de Modernização da Gestão Pública em Pernambuco – PMGPE – que estabelece um novo panorama, apresentando este modelo de gestão por resultados e dispendo metas para a educação, específicas e voltadas para o desenvolvimento do sistema educacional do estado.

Eduardo Campos, ao assumir o governo, diante do péssimo resultado da educação de Pernambuco nas avaliações externas, particularmente do 6º ao 9º ano, estabelece a finalidade da gestão para a educação: modificar estes indicadores (PERNAMBUCO, 2008). Assim, surge o Programa de Modernização da Gestão Pública/ Metas para educação (PMGPE-ME), objetivando assegurar a melhoria da qualidade da educação pública por meio de uma política de Estado, reverberando ações em resultados.

O Projeto de Modernização da Gestão na educação é um mecanismo estratégico voltado para a melhoria do índice de desenvolvimento educacional do estado de Pernambuco (IDEPE) com vistas a desenvolver a gestão por resultados. É importante destacar que o foco se volta ao IDEPE, todavia este é realizado nos mesmos moldes do IDEB que ocorre em nível nacional. O PMGPE/Metas para educação tem como principal objetivo consolidar nas instituições de ensino da rede, a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão, focando sempre nos resultados. Esse trabalho, a princípio foi desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC)⁴ - e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG)⁵. As instituições são especializadas na transferência de conhecimento gerencial voltadas à obtenção de resultados nas organizações privadas (indústria e serviços) e públicas. O destacado crescimento na iniciativa privada com reconhecidos resultados obtidos para as empresas onde

4 Criado em novembro de 2001 e é reconhecido como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que busca contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira, através do aumento da competitividade do país.

5 Que é uma sociedade anônima, de capital fechado, não familiar, cujo principal sócio é o Professor Vicente Falconi Campos²³, que aborda em seu campo de consultoria questões como, qualidade total, gestão por resultados, padrão empresarial, etc Atualmente recebe o nome de Grupo Falconi, e permanece realizando consultorias baseadas na gestão por resultados.

atuam, acabou se disseminando junto ao poder público, com importantes trabalhos implementados em diversas prefeituras, governos estaduais e no próprio governo federal.

O PMGPE/ME institui metas com o papel de indicadores/objetivos, previamente estabelecidos pela Secretaria de Educação, a cada ano, levando-se em conta as realidades vividas por cada escola, visando melhorar as dinâmicas e resultados das próprias instituições de ensino. Para que se instituísse este modelo de metas e resultados na educação do Estado, é criado também o IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco).

Este contexto da NGP demonstra uma gestão baseada em um tripé objetivos-avaliação-sanção (ou recompensa) e as unidades passam a ser responsáveis por seus resultados (accountability), recebendo metas que devem atingir, que são avaliadas regularmente, sendo sancionadas positiva ou negativamente de acordo com seu desempenho (Marques et al 2019).

Entende-se assim que a NPG materializa, comportamentos guiados por tais processos, de forma que se institucionaliza práticas de avaliação de desempenho e autovigilância, com objetivo de se adequar aos indicadores e à competição com seus pares. Acerca desse modelo de gestão por resultados dentro da NGP, no que tange à educação, falaremos um pouco a seguir.

A GESTÃO POR RESULTADOS E SEU IMPACTO NO SENTIDO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.

Dardot e Laval (2016, p 313) colocam que é importante saber o que dizer da “cultura de resultado” na justiça, na medicina, na cultura ou na educação e sobre quais valores podemos julgá-la. Os autores apontam que a ideia de valor no ato do julgamento deve ser baseada em critérios éticos e políticos, quando o que ocorre é uma substituição por um ideal de eficiência que se supõe neutro. Assim, essa gestão por resultados, tende a não dar voz aos seus interesses beneficiando uma norma contábil e projetos multilaterais.

A ideia da gestão por resultados, foca na proposta de avaliação de desempenho importando as propostas do campo empresarial, o que corrobora com o projeto de tornar as instituições públicas em organizações voltadas para o desempenho (DARDORT e LAVAL, 2016, p. 305). Nessa perspectiva o sentido de qualidade se traduz em bons resultados em avaliações quantitativas, que, no Brasil, foi um dos

principais instrumentos para adaptação do sistema educacional à nova ordem global, integrando-se ao movimento da Reforma do Estado, baseada nos preceitos da NGP.

É importante considerar que a qualidade, principalmente da educação, assume um caráter polissêmico quando materializado em uma determinada concepção de mundo, de sociedade e educação. Nisso, a percepção da qualidade da educação, permeia muito mais aspectos de uma perspectiva emancipadora voltada para um paradigma de qualidade social, que de um paradigma de qualidade total (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202). Tais apontamentos, nos levam a refletir sobre qualidades da educação, partindo do entendimento de que é preciso analisar a perspectiva teórica e do projeto em que esta se insere.

É nessa conjuntura que em Pernambuco, assim como em vários outros estados, inicia-se a criação de índices locais que se assemelham ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, com o intuito de aprimorar os sistemas para o exame nacional. O Índice de Desenvolvimento da Educação em Pernambuco – IDEPE é composto por resultados do SAEPE e do fluxo escolar, tem como objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes da rede estadual e conseqüentemente, a qualidade da educação local.

Sobre este índice, a peculiaridade do programa está no que concerne a uma cultura performática facilmente percebida no cotidiano escolar através das ações de monitoramento ou da meritocracia que se estabelece através do Bônus de Desempenho Escolar. Ball (2005) aponta que em textos (discursos) gerenciais esta questão sobre o compromisso do profissional com a atividade, reduz esta atuação profissional a uma performance (desempenho) pelo qual o sujeito precisa ser reconhecido e valorizado.

O autor esclarece que performatividade, se constitui em uma cultura que envolve comparação, competitividade, meios de controle e mudança, de forma que os sujeitos ou as organizações voltam-se para as ideias de produção ou de resultados servindo de parâmetro para a qualidade.

A performatividade, ou o que Lyotard (1984) também chama de controle do contexto, está de forma estreita relacionada com possibilidades atraentes de um tipo específico de autonomia econômica para alguns indivíduos como a exemplo, os diretores de escolas.

Assim, compreende-se que essa subjetividade trazida pela autonomia econômica destes indivíduos que produzem os resultados, tornou-se o principal atrativo do setor público reformado de caráter empresarial (BALL, 2005, p. 544).

Em Pernambuco, o incentivo às boas práticas, se materializa através da bonificação que é vista como uma premiação pelo sucesso do trabalho alcançado. O bônus está regulamentado e instituído, nas leis 13.486 de 01 de julho de 2008, lei 13.696 de 18 de dezembro de 2008 e o decreto nº 32.300, de 08 de setembro de 2008 sendo oferecido a todos os profissionais das escolas que atingirem as metas propostas.

No contexto da implementação da bonificação com vistas à motivação do professor, entende-se que para o crescimento dos indicadores educacionais, a criação de uma política de incentivo ao servidor através do Bônus de Desenvolvimento Educacional, foi fundamental, para o envolvimento de todos em busca da qualidade. A unidade que alcançar 50% da meta receberá a metade do bônus, e a partir daí será considerado o intervalo de 10% até atingir 100% da meta. Sobre este aspecto específico da bonificação, Melo (2015, p. 66) chama atenção para o fato de que:

É preciso mencionar as consequências dessas políticas de bonificação como, por exemplo, o ranqueamento, a competitividade entre as escolas as quais receberão o bônus, além da segregação, pois em um mesmo sistema de ensino haverá as escolas que serão conhecidas pelo seu desempenho, por possuir um quadro de professores que receberam uma bonificação, enquanto outras não terão reconhecimento.

Podemos então, compreender que algumas políticas, como o caso da bonificação, se consolidam no intuito de tornar concreto o alcance das metas mediante o 'esforço' de todos os sujeitos.

Sobre isso, Ball (2005, p. 543) entende que "ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se este desempenho é "correto" ou "apropriado", apenas satisfazendo os critérios de auditoria".

Tentando compreender a dinâmica da utilização de ferramentas de cunho gerencial na administração pública escolar, inferimos sobre o aspecto de monitoramento na dinâmica da SEPLAG na busca de mecanismos que fiscalizassem o processo de qualidade, o mecanismo de PDCA, indica em sua dinâmica o monitoramento/avaliação - CHECK (verificar), de forma que nos deparamos aqui com um aspecto trazido por Ball (2005) sobre a performatividade.

O autor coloca que nestes cenários, as decisões de monitoramento são exógenas de maneira que os desempenhos dos sujeitos servirão como parâmetros de produtividade, resultado ou até mesmo como modelo de qualidade (p.543). Ainda no bojo do documento do PMGPE/ME, encontramos a ideia da política de

Responsabilização Educacional baseada no sistema de avaliação educacional do Estado e nas metas para a educação básica. O Governo entende que para a materialização dos resultados do Programa faz-se necessário

o comprometimento de todos os professores, gestores, comunidade escolar, estudantes e suas famílias. O trabalho baseado em metas e em resultados faz parte do Programa de Modernização da Gestão Pública adotado pelo Governo de Pernambuco.

Na Educação, o objetivo é melhorar os indicadores educacionais do Estado, sobretudo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE), que impulsionará a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em virtude da similaridade na metodologia adotada. (PERNAMBUCO 2008). E para garantir esse comprometimento, o Governo estabelece um TERMO DE COMPROMISSO através do qual fica acordado que a Secretaria de Educação deve apoiar a escola na elaboração e na implementação de sua Proposta Pedagógica, oferecendo a infraestrutura necessária e desenvolvendo ações que garantam a presença de professores em todas as suas turmas e disciplinas e em contrapartida, a equipe gestora torna-se responsável pela elaboração e execução de seu Plano de Ação, que inclui também:

- a. A implantação da matriz curricular e o desenvolvimento integral do currículo;
- b. O cumprimento do calendário escolar com um mínimo de 800 horas anuais, distribuídas em um mínimo de 200 dias letivos, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- c. A garantia de acesso e permanência do aluno na escola e o apoio a todas as ações que visem ao sucesso escolar;
- d. O preenchimento dos dados solicitados pelo Censo Escolar com informações fidedignas e de qualidade;

Para assegurar que os elementos constitutivos do plano de ação foram realizados, o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial²⁴ (INDG) estabelece um método que consiste em montar uma rotina para estabelecer, distribuir e cobrar metas de forma que os elementos que trouxemos anteriormente sejam trabalhados

como um ciclo que contenha planejamento, execução, conferência e correção, através desta rotina de controle (PERNAMBUCO, 2008).

Entendemos que há um viés voltado para um Estado que regula (AFONSO, 2001 p.) de modo que através deste desdobramento é que se introduzem as políticas de mercado na esfera do Estado e da Educação. Este caráter regulador, segundo Barroso (2005), está atrelado ao preceito da modernização que o Estado pretende implementar.

Neste aspecto, a regulação difere da regulamentação que tem como foco os processos e não se importa com os resultados que tendem a apontar elementos como eficiência e eficácia. O entendimento das disparidades entre a regulação e a regulamentação, fornece dados para a análise da polissemia que envolve os conceitos e ações ligadas ao Estado e como este se aparelha com a finalidade de orientar e avaliar suas ações. Sobre isso, Barroso (2005) adverte que é necessário compreender a regulamentação enquanto um modo de regulação e que esta abarca a intervenção de instâncias legítimas para orientarem e coordenarem as ações que trarão os indicadores do bom funcionamento do Estado.

Com relação à qualidade da educação, conforme ela se apresenta nos documentos do PMGPE/ME, entendemos que essa se constitui em um discurso que vem sendo veiculado nacionalmente, nas agendas de vários governos, saindo da esfera da retórica para alcançar um patamar de um complexo desafio na busca de atender as exigências que surgem com relação ao papel da escola.

Usando da Teoria do Discurso Crítica de Norman Fairclough (2009) que tem como finalidade a compreensão do discurso como elemento intrínseco da vida social, ou seja, a linguagem como prática social desvelando os recursos textuais que contribuem para manutenção ou transformação das relações de poder.

O autor baseia-se no entendimento acerca da ideia de que a vida social é constituída por práticas. A prática social é o conceito basilar da Análise de Discurso Crítica, que busca analisar as relações entre a linguagem e os outros momentos da vida social no fluxo ininterrupto dos eventos sociais.

Fairclough evidencia em sua teoria as práticas sociais, uma vez que as práticas sociais articulam discursos e assim estabelece acepções na Análise de Discurso Crítica:

- 1º) O discurso é um dos momentos/elementos da vida social. Este é o sentido amplo do conceito de discurso, que indica a semiose humana, ou a linguagem em seu sentido amplo.
- 2º) O discurso é uma forma de representar o mundo, uma visão de mundo, como, por exemplo, o discurso neoliberal, o discurso verde, o discurso de esquerda, etc.

Assim, a análise do discurso oscila entre o foco em textos específicos e o foco na ordem do discurso, a relativamente durável estrutura social da linguagem, que é a estruturação e a rede das práticas sociais. Por exemplo, a prática escolar, abarca vários discursos por estar dentro de uma ordem do discurso ou seja, os discursos sobre formação docente, papel da escola, educação, papel do estado, embora pareçam estar distantes e considerando diversos aspectos, constituem em um discurso sobre prática educativa.

Para Fairclough, a interpretação pode ser vista como um processo complexo com vários e diferentes aspectos. Parcialmente é uma questão de entender o que palavras, orações ou longos trechos do texto significam. Mas, particularmente na teoria de Fairclough, a análise deve considerar os efeitos sociais dos textos, que dependem dos processos relativos à construção do significado pelo orador/autor/escritor do texto ou seja, como esses discursos são consumidos e como se materializam em práticas sociais.

Para Fairclough, o discurso pode ser entendido como prática social através do uso da linguagem sendo o modo de agir sobre o mundo, como também uma forma de representação (Fairclough, 2008). Dessa forma, percebemos que na teoria Faircloughiana,

(...) os sujeitos são vistos como posicionados ideologicamente mas, ao mesmo tempo, capazes de agir de maneira criativa, realizando articulações próprias entre as ideologias e práticas a que são expostos sendo, ao mesmo tempo, efeitos ideológicos e sujeitos ativos. Essa concepção sobre os sujeitos se contrapõe à visão majoritária sobre as pessoas nas organizações, encarados como interlocutores na construção social de discursos e organizações, como se fossem autoconscientes e independentes das estruturas (Marchiori et al., 2010).

Por essa visão do papel do sujeito na produção, interpretação e uso do discurso, que na condução da gestão por resultados, entendemos haver direcionamentos na

construção da política que apontam para as etapas da teoria de Fairclough. No que diz respeito ao aspecto da linguagem, a Nova Gestão Pública, aponta em seu bojo a ideia de um Estado mais eficiente, capaz de atender demandas urgentes da população, de forma econômica, sendo essa visão um mote de que a administração pública de fato está preocupada com o 'bem estar' dos cidadãos e de maneira que isso não venha ferir nenhum preceito legal.

De maneira articulada, esse discurso, aparece para a população como um panorama positivo, ressignificando acesso aos serviços do Estado, que passarão a contar com mais 'qualidade'. Isso pode ser reverberado através do próprio sistema de avaliação externa, que em todos os resultados, aponta aspectos de melhoria da educação ou quando não positivos, averiguando a forma de apresentar a ideia de avaliação para melhorar o aprendizado dos estudantes, estabelecendo novos programas, estratégias e políticas públicas voltadas a isso.

É possível compreender que essa representação não é apenas assimilada pelo público que acessa os serviços, mas também pelos que produzem os serviços, em nosso caso, os profissionais da educação, de forma que o discurso deixa sua forma textual, passa a ser representado e materializa-se nas práticas sociais, a exemplo do sentido de qualidade que foi tomado pelos professores e gestores escolares, como o índice, fruto das metas colocadas para as avaliações externas.

Nessa compreensão, a dimensão tridimensional da ACD faircloughiana não separa em sua construção metodológica, da teoria social do discurso em que se baseia, isso entendendo que as práticas sociais abarcam desde a análise textual até a interpretação das práticas sociais e dos eventos discursivos.

Onuma (2020), afirma que embora os estudos organizacionais tenham avançado ao perceberem a importância metodológica da perspectiva da ACD, sua teoria social do discurso, a dialética do discurso ainda não foi explorada nos estudos sobre a construção da organização a partir de elementos da linguagem, que seguem restritos a abordagens que compreendem a organização como sinônimo de discurso ou como formada a partir de processos de comunicação.

Neste entendimento, destacamos que é perceptível a naturalização do discurso organizacional na perspectiva gerencial, ao passo que materializando sua gestão por resultados, acaba responsabilizando os sujeitos que constituem os segmentos das instituições, mas que na ideologia do processo, estes sujeitos são apresentados no discurso da administração pública como os protagonistas dos sucessos apresentados através dos resultados visto pelos índices educacionais.

Para Fairclough (2011),

“toda prática social é composta por elementos como os sujeitos e suas relações sociais, as atividades, os objetos, instrumentos, tempo e lugar, valores, formas de consciência e discurso”. Estes elementos, embora diferentes entre si, são indissociáveis na vida social. Assim, portanto, o discurso se coloca, nessa abordagem, como o uso da linguagem (falada, escrita e comunicação não verbal), um modo de prática social, ou modo de ação sobre a sociedade e sobre o mundo, bem como um componente das práticas sociais interconectado aos demais elementos que também as compõem (Fairclough, 2011).

Compreendemos então, a funcionalidade do discurso na construção de uma política, de forma que as práticas sociais se inseriram na divulgação de meios de comunicação incutindo a ideia de uma educação de qualidade, capaz de colocar Pernambuco no ranking nacional da educação. Para isso, não deu-se como suficiente a inserção da política no contexto discursivo, mas remontar um panorama da gestão escolar através do curso de formação dos gestores (PROGEPE), avaliação e bonificação dos profissionais mediante desempenho de alcance das metas, responsabilização da gestão escolar posta através de contrato, ou seja, aspectos gerenciais da iniciativa privada que se materializam em práticas sociais, dentro de um discurso de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Especificamente na política educacional de Pernambuco, materializada no PMGPE/Metas para educação, observamos que os princípios da Nova Gestão Pública são hegemônicos em seu discurso. A centralidade da política em avaliações externas, a gestão por metas e resultados, profissionalização da gestão escola, competitividade, padronização curricular, parceria público-privado, acabam por demonstrar a aproximação com a perspectiva gerencialista. Está sedimentado, portanto, um dos principais objetivos da NGP de transformar as administrações públicas tradicionais em organizações voltadas para o desempenho.

E neste panorama, Pernambuco assume o compromisso de dinamizar os serviços públicos tornando-os mais eficientes e eficazes, comprometendo-se com o uso do dinheiro público e com o atendimento de qualidade aos cidadãos através do Programa de Modernização da Gestão no Estado. Tudo isso, colabora com a

criação de um novo conceito de qualidade que se caracteriza pelo estabelecimento de metas e resultados, constituindo uma arena política de disputas sobre o papel do Estado e o desafio para a área educacional nesse contexto.

As metas são centrais e se vêm solidificando discursivamente, mas o próprio texto da política apresenta elementos da qualidade em uma perspectiva social. O discurso da qualidade apresenta elementos de paradigmas diversos, que não se apresentam como antagônicas, mas sim, de forma complementar. Desse modo, a qualidade anunciada na política estadual pertence a um repertório de posições conflituosas que constituem os sujeitos desse discurso., atravessado pela regulação dos parâmetros de desempenho, apresentando um problema para o pretendido fechamento no interior do discurso.

No cerne dessa discussão também está a centralidade dos indicadores e o modo como são empregados via avaliação externa, provas estandardizadas, evidenciando o predomínio de uma racionalidade instrumental nas políticas públicas para educação. Indicadores sintéticos como o IDEPE podem emitir mensagens políticas equivocadas e pouco robustas, se forem mal interpretados. A visão geral de um indicador de forma sintética também pode influenciar na tomada de decisões políticas de forma simplistas, corroborando para uma falta de aprofundamento acerca do significado do resultado, assim como a limitação da capacidade de produzir políticas públicas de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Os Barões da Federação: os governadores e a redemocratização brasileira**. São Paulo. Hucitec/USP.(1998)

BALL, S. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. Currículo sem Fronteiras, n.2, v.6, p.10-32, jul/dez. 2006 Disponível em: www.currículosemfronteiras.org Acesso em 22 de Agosto de 2023.

CENTRO LATINO AMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO. **Uma nova gestão pública para a América Latina**. 1998. Disponível em <<http://www.bresserwebsite.org.br>>. Acesso em: 15 jul. 2008.

CRUZ, CORREIA, Maurício da Silva. Capacidade do Núcleo Estratégico na Contratualização de Resultados – **Análise da Trajetória de Pernambuco** / Maurício da Silva Correia. – São Paulo. 183 f. Orientador: Regina Silvia Viotto Monteiro Pacheco Dissertação (mestrado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. 2011

DARDOT, P.; LAVAL. C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Caderno CEDES. Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio-ago., 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001/ 2008. Coordenadora da tradução – Izabel Magalhães.

GOMES, Douglas Willyam Rodrigues e FROTA, Francisco Horácio da Silva. **Gestão pública por Resultados: uma análise crítica da experiência do Projeto de Reestruturação da Guarda Municipal e Defesa Civil de Fortaleza**, 2012. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/30282>> Acesso em: 20 de Agosto de 2023. LYOTARD, J.-F. **The Postmodern condition: a report on knowledge**, 10. Manchester: Manchester University Press, 1984

Marchiori, M. R., Ribeiro, R. R., Soares, R., & Simões, F. (2010). **Comunicação e discurso nas organizações: Construtos que se relacionam e se distinguem**. *Comunicação & Sociedade*, 32(54), 211-238. doi:10.15603/2175-7755/cs.v32n54p211-238 » <https://doi.org/10.15603/2175-7755/cs.v32n54p211-238>

Marques, L. R., Mendes, J. C. B., & Maranhão, I. M. de L. (2019). **A NOVA GESTÃO PÚBLICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PERNAMBUCANA E A QUALIDADE EDUCACIONAL**. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE*, 35(2), 351. <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95409>

MELO, Darci Barbosa Lira de. **Formação de Gestor Escolar em curso de pós graduação: análise da experiência da Escola de Gestores da Educação Básica em Pernambuco.** Tese de Doutorado. PPGE/UFPE. 2013

PERNAMBUCO, SEDUC. **Programa de Modernização de Gestão Pública: Metas para Educação.** Pernambuco, 2008. Acesso em 22 de Agosto de 2023

_____, 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.** Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tipo-norma=1&numero=13486&complemento=0&ano=2008&tipo=TEXTOATUALIZADO>. Acesso em: 22 de Agosto de 2023.

_____, Governo do Estado de. Diário Oficial do dia 19 de maio de 2012. Decreto nº 38.103, de 25 de abril de 2012a. **Regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais, e dá outras providências.** Disponível em: <http://siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioaction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5997>. Acesso em: 20 de Agosto de 2023

_____, **EDITAL PROGEPE, DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO** 2012b. _____, Decreto nº 39.336, de 25 de abril de 2013 <http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx>? Acesso em: 20 de Agosto de 2023

VERGER, A. **Nueva gestión pública e educacion: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de um modelo de reforma educativa global.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 36, n. 132, p. 625- 646, jul. – set., 2015.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.006](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.006)

ANÁLISE SOBRE A VERTICALIZAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA - CAMPUS CABEDELLO

EVANDRO LIMA CORDEIRO JÚNIOR

Docente e Coordenador de Pesquisa e Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Cabedelo, evandro.cordeiro@ifpb.edu.br;

RESUMO

O presente artigo trata da verticalização na educação. O conceito de verticalização assume vários significados, seja na área do urbanismo, da produção industrial, bem como da educação. Na área educacional, a verticalização ocorre com a oferta de vários cursos da mesma área ou profissão em diferentes níveis e modalidades de ensino, como é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), os quais oferecem cursos na Educação Básica, Técnica, Tecnológica, Superior e Pós-Graduação. O objetivo do presente estudo foi analisar o processo de verticalização dos estudantes concluintes do Ensino Médio Integrado dos cursos ofertados no IFPB campus Cabedelo durante o período de 2019 a 2022. Através desta verificação, foi observado se havia relação entre as áreas de conhecimento entre o Ensino Médio cursado e o Ensino Superior escolhido pelos discentes. A metodologia utilizada foi a pesquisa de caráter exploratório no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), o qual armazena um banco de dados com todo o histórico escolar e acadêmico dos estudantes da Instituição. O levantamento aponta em seus resultados que há uma predominância dos estudantes verticalizarem para cursos na mesma área do conhecimento ou áreas afins, permanecendo no campus onde cursaram o Ensino Médio, quando há oferta de cursos no mesmo campus, ou migrando para um campus mais próximo geograficamente, quando não há oferta de cursos em áreas correlatas no mesmo campus. Dessa forma, foi possível obter um panorama da verticalização no campus Cabedelo a fim de que as informações atuem como subsídios para a tomada de decisão sobre a criação de cursos pela gestão escolar.

Palavras-chave: Verticalização, Educação, IFPB, Ensino Médio, Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

O processo educacional no Brasil abrange distintos níveis e etapas, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Superior. A fim de superar diversas das dificuldades históricas detectadas na Educação Básica brasileira, o Governo Federal lançou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para potencializar a concretização das metas quantitativas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), apoiado sob os seguintes pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social. O Governo, através do PDE, objetivou mudar o panorama da educação brasileira mediante os seguintes eixos norteadores de ação: Educação Básica, Alfabetização e Educação Continuada, Ensino Profissional e Tecnológico; e Educação Superior (PNE, 2011).

No âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a verticalização ganhou destaque a partir de sua incorporação na Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que trata da criação dos Institutos Federais de Educação, os quais possuem como características: *“promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”* (BRASIL, 2008).

Conforme pontua OLIVEIRA (2021), em 2008 houve a expansão da Rede Federal, quando a maioria das antigas Escolas Técnicas Federais, os Cefets e as Escolas Agrotécnicas foram transformados em Institutos Federais (IF's). Essa transformação dos IFs resultou na reestruturação da administração das instituições, com novas unidades descentralizadas chamadas campus. Nesse sentido, com a incorporação da temática da verticalização na lei de criação dos IFs, houve a possibilidade de integração educacional, por meio da otimização de seus recursos, inclusive do corpo docente e demais servidores.

AGUIAR E PACHECO (2017) acrescentam que os Institutos Federais se fundamentam na verticalização do ensino e na integração com outras frentes como a pesquisa e a extensão, nas quais os docentes atuam com seus alunos nos diferentes níveis, modalidades e atividades, com o compartilhamento dos espaços pedagógicos, laboratórios e conhecimentos construídos.

A verticalização é uma característica dos Institutos Federais e tem como objetivo, otimizar a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. Os Institutos Federais não são escolas técnicas, tampouco são universidades,

os Institutos Federais têm uma institucionalidade diferenciada dedicada a promover a integração e a verticalização da educação básica à profissional, pesquisa e extensão, em uma mesma unidade educacional, com um mesmo corpo docente (PACHECO, 2011).

OLIVEIRA (2016) enfatiza que as finalidades da verticalização impactam na vida dos principais atores envolvidos, ou seja, discentes e docentes. Ao integrar os diversos níveis de ensino, a verticalização oferece aos estudantes a possibilidade de traçar um itinerário formativo da educação básica ao ensino superior, permitindo-lhe planejar o percurso formativo mais adequado às suas expectativas. Ademais, possibilita o compartilhamento de um único espaço, no qual os alunos do ensino médio de nível técnico possam conviver com os estudantes dos cursos superiores, dividindo o ambiente de ensino, pesquisa e extensão. Essa característica demonstra o compromisso dos Institutos Federais com a construção de saberes e fazeres de maneira articulada.

Na área da Educação, Fernandes (2013) explica que a verticalização das instituições representa:

[...] que a instituição deve desenvolver o ensino em todos os níveis e modalidades, ou seja, ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de curso integrado, para os concluintes do ensino fundamental e para jovens e adultos e ministrar cursos em nível de educação superior de tecnologias e licenciaturas, bem como, bacharelado e engenharia, e ainda, cursos de pós-graduação lato e stricto sensu (FERNANDES, 2013, p. 8).

CURI (2023) explica, por sua vez, que a verticalização da formação significa:

[...] o aprofundamento, intensificação, afinamento, ampliação do conhecimento e formação na mesma profissão ou área. No caso das instituições significa utilizar o potencial de uma escola, extrair mais cursos da mesma e/ou preencher sua capacidade ociosa (CURI, 2023, p. 2).

A verticalização também pode ocorrer quando são criados cursos superiores que permitem a continuidade da formação técnica, como por exemplo, o Curso Técnico em Comércio e o Curso Superior em Administração, Contabilidade e Economia (BORGES; CURI; NETO, 2021). Outro exemplo de verticalização seria o que ocorre nas instituições que oferecem o Curso Técnico em Administração e o Superior em Ciências Contábeis ou Economia. Nesse caso, há a verticalização

por similaridade, pois os dois cursos estão na mesma área, mas não são a mesma profissão (CURI, 2022).

Além disso, o estudante tem a possibilidade de verticalizar sua formação na mesma área ao optar por cursar desde um curso de Qualificação Profissional até o Doutorado, como é o caso do estudante do Instituto Federal Goiano, Nelmício Furtado da Silva. Nelmício foi o primeiro estudante verticalizado desde o Ensino Técnico até o doutorado, que iniciou seus estudos no campus Rio Verde, no ano de 2008, no Curso Técnico em Agropecuária, e neste mesmo ano ingressou no curso de Bacharelado em Agronomia na mesma instituição. Ao finalizar a graduação, iniciou o Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências Agrárias e, no ano de 2014, ingressou no Doutorado neste mesmo programa, no campus Rio Verdense, finalizando-o em 2017, verticalizando toda a sua formação na mesma instituição a qual iniciou o curso técnico (BRASIL, MEC/PNP, 2017).

Em 2020, foi criado o Guia de Referência Metodológica da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e nele consta o Índice de Verticalização referente as instituições de Ensino Profissional Tecnológico da Rede Federal. Assim, o referido índice foi elaborado com o intuito de identificar a efetividade de cada unidade acadêmica da Rede Federal em oferecer cursos de níveis distintos em um mesmo eixo tecnológico, ou área acadêmica ou científica, contemplando o que estabelece o inciso II, do artigo 6º, da lei 11.892/2008.

O Índice de Verticalização foi elaborado pelo grupo de especialistas da PNP, com o objetivo de avaliar o esforço das unidades acadêmicas da Rede Federal em oferecer vagas que permitam ao estudante construir um itinerário formativo vertical, desde a Qualificação Profissional até a Pós-Graduação, em um mesmo eixo tecnológico.

De acordo com o Guia de Referência Metodológica – PNP, postula-se que:

É desejável que as unidades acadêmicas atuem em um número limitado de Eixos Tecnológicos e que, em cada um destes eixos, ofertem vagas em cursos de diversos níveis que permitam que o estudante siga por um itinerário formativo ascendente, como, por exemplo, o aluno de um curso de Qualificação Profissional “Armador de Estruturas”, que se matricula posteriormente em um “Curso Técnico de Edificações”, depois no Curso de “Graduação Tecnológica em Construção de Edifícios” e finalmente em um “Mestrado em Infraestrutura”, todos os cursos do Eixo Tecnológico “Infraestrutura” e Subeixo “Civil” (MORAES, 2018, pg 35).

Assim sendo, no referido índice busca-se avaliar a verticalização sobre dois aspectos: a análise vertical e a análise horizontal. A análise vertical verifica se uma mesma unidade acadêmica ofereceu vagas, no ano de referência, em cursos de diferentes “níveis” dentro de um mesmo eixo tecnológico. A análise horizontal verifica se a unidade acadêmica ampliou suas vagas no mesmo nível escolar, em determinado ano de referência (MORAES, 2018).

Dessa maneira, MORAES (2018) afirma que o Índice de Verticalização busca verificar a condição de verticalização dos cursos oferecidos por uma mesma unidade acadêmica, em um mesmo eixo tecnológico, considerando vagas ofertadas em 04 (quatro) categorias possíveis: Curso de Qualificação Profissional (QP); Curso Técnico (CT); Curso de Graduação (CG); e Curso de Pós-Graduação (PG).

Dispomos na literatura de alguns trabalhos que versam sobre a verticalização nos Institutos Federais dentre os quais, podemos citar especificamente: ao tocante sobre as percepções de docentes ao ministrarem aulas em diferentes níveis de ensino (SILVA, 2017) e sobre as concepções da verticalização à luz da Lei Federal nº 11.892/2008 e a real operacionalização dessa prática (QUEVEDO, 2016). No entanto, ainda são escassos os trabalhos que abordem um cenário da verticalização nos campi das instituições de ensino pelo país.

Assim, o estudo se justifica pela recente expansão e interiorização da Rede Federal de Ensino Profissionalizante, ocorrida a partir de 2008, com enfoque na produção tecnológica de mercado, pela escassez de literatura direcionada à realidade acadêmica nos Institutos Federais, pela tentativa de esclarecer através de pesquisa aplicada as causas que podem influenciar a verticalização de estudantes, circunstâncias estas que destacam o avanço científico na área de Ciências da Educação. O fato é que acompanhar a trajetória dos estudantes, constatando ou não sua verticalização no processo formativo, possibilita ações promotoras de aperfeiçoamento da gestão educacional, justificando uma possível ampliação dos cursos regulares ofertados pela Instituição.

No presente projeto, foi feito um levantamento quantitativo acerca dos alunos do Ensino Médio que ingressaram no Ensino Superior durante o período de 2019 a 2022 na própria Instituição. Também foi verificado se o curso verticalizado possuía relação com a área de conhecimento com o curso cumprido pelo discente no Ensino Médio.

METODOLOGIA

O presente projeto de pesquisa foi realizado no âmbito do campus Cabedelo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). A amostra populacional analisada consiste nos estudantes que ingressaram no Ensino Superior em qualquer um dos **campi** do IFPB durante o período de 2019 a 2022. Todos os estudantes são egressos do campus Cabedelo, tendo cursado um dos cursos técnicos ofertados pelo campus (Técnico em Recursos Pesqueiros, Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Multimídia).

A pesquisa ocorreu através do levantamento de informações no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), no qual consta a base de dados de todos os estudantes de todos os **campi** do IFPB. O levantamento dos dados contou com o assessoramento da Coordenação de Controle Acadêmico do campus Cabedelo, a qual é responsável pelo gerenciamento dos processos de matrícula e certificação de alunos.

O levantamento ocorreu durante o mês de julho de 2023. A partir da pesquisa, os dados foram tabulados em planilha com as seguintes informações: número de matrícula, nome do(a) aluno(a), curso verticalizado (curso do Ensino Superior no qual o estudante oriundo do campus Cabedelo se matriculou) e curso de origem (Técnico em Recursos Pesqueiros, Técnico em Meio Ambiente ou Técnico em Multimídia).

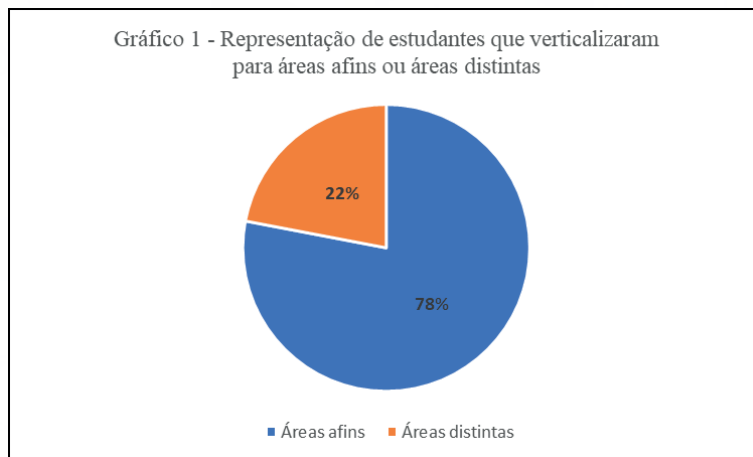
A partir das informações levantadas, foi possível estabelecer um panorama em um estudo temporal da verticalização no campus Cabedelo. Os dados foram representados em forma de gráficos para melhor interpretação dos mesmos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao todo, foram 32 (trinta e dois) estudantes que verticalizaram para o Ensino Superior durante o período de 2019 a 2022. Nessa amostra, não estão incluídos os alunos que verticalizaram para outras Instituições de Ensino Superior, de maneira que são apresentados neste trabalho apenas os estudantes que permaneceram no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB.

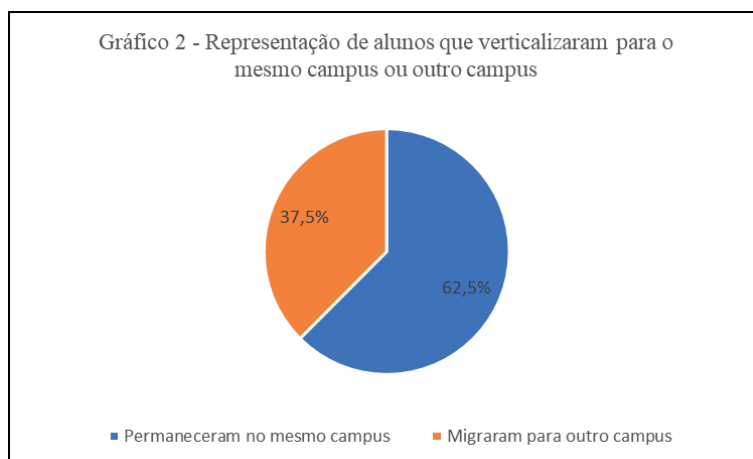
De uma amostra de 32 (trinta e dois) estudantes, 25 (vinte e cinco) verticalizaram para cursos em áreas afins (verticalização por similaridade), representando um percentual de 78% (setenta e oito por cento). Os outros 7 (sete) estudantes que

representam 22 % (vinte e dois por cento) verticalizaram para áreas que não havia qualquer relação com o curso realizado durante o Ensino Médio. Os dados podem ser visualizados a seguir no Gráfico 1:



Fonte: Autoria própria

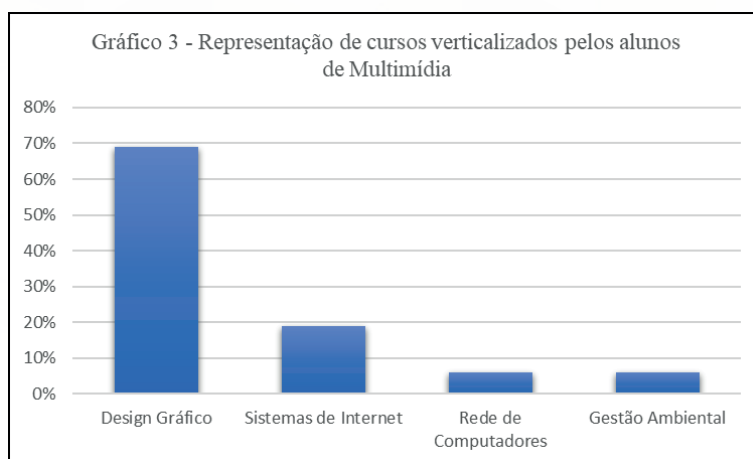
No que se refere à verticalização no mesmo campus ou para outros campi, dentre os 32 estudantes analisados, 62,5% (20 estudantes) permaneceram no mesmo campus em que cursaram o Ensino Médio (campus Cabedelo) e 37,5% (12 estudantes) migraram para outro campus, conforme pode ser observado no Gráfico 2, a seguir:



Fonte: Autoria própria

Em relação aos estudantes que não permaneceram no campus Cabedelo, todos os 12 (doze) estudantes verticalizaram para um único campus, o campus João Pessoa, o qual está geograficamente mais próximo do campus de origem.

Dentre os alunos egressos do curso técnico integrado em Multimídia, 94% (noventa e quatro por cento) dos estudantes verticalizaram para cursos com áreas correlatas, ou seja, verticalização por similaridade. Consideramos aqui os cursos superiores de Design Gráfico, Sistemas de Internet e Rede de Computadores como áreas afins ao curso técnico integrado em Multimídia por estarem agrupadas na mesma área de atuação e possuírem componentes curriculares cujos conteúdos são continuados. O gráfico 3 detalha a verticalização neste exemplo:



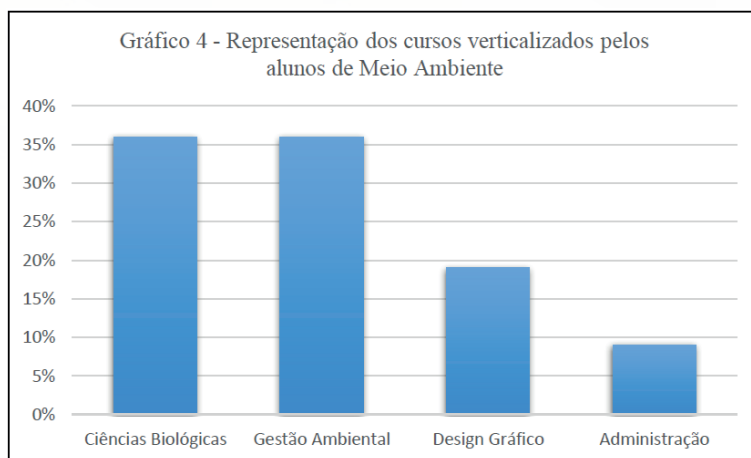
Fonte: Autoria própria

Percebe-se uma significativa verticalização dos estudantes deste curso para o curso superior em Design Gráfico, de forma que dos 16 (dezesesseis) egressos do curso de Multimídia, 11 (onze) optaram por cursar Design Gráfico. Dentre os demais, 3 (três) optaram por Sistemas de Internet, 1 (um) por Rede de Computadores e apenas 1 (um) não seguiu a linha de verticalização optando pelo curso superior em Gestão Ambiental.

A elevada taxa de verticalização no caso dos cursos de Multimídia possivelmente está atrelada ao fato de que esta é uma área promissora e em plena ascensão no mercado de trabalho em função das redes sociais, marketing digital, digital influencers e todas as inúmeras facetas que o arcabouço tecnológico compreende. Ademais, há uma crescente demanda por empregos nessa área cada vez mais carente de profissionais.

De acordo com uma pesquisa realizada pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), o curso técnico em Multimídia é o curso que mais emprega naquele campus. A pesquisa analisou o quanto a formação oferecida no curso favorece a inserção profissional no mercado. Entre os egressos do curso, 60% deles disseram estar ocupados no período de aplicação da pesquisa, entre eles, 46,2% disseram estar atuando na profissão. Estes números indicam que os principais setores de atuação dos egressos de multimídia são em empresas que desenvolvem atividades técnicas específicas (38%), na administração pública (28%), na educação (17%), comércio (11%) e informação e comunicação (6%). (IFRN, 2023)

Em relação aos alunos do curso técnico integrado em Meio Ambiente, 72% (setenta e dois por cento) dos estudantes verticalizaram para cursos superiores relacionados aos cursados no Ensino Médio. Aqui, constatamos que os cursos superiores de Ciências Biológicas e Gestão Ambiental estão enquadrados como cursos na mesma linha de verticalização. O gráfico 4 detalha essas informações:



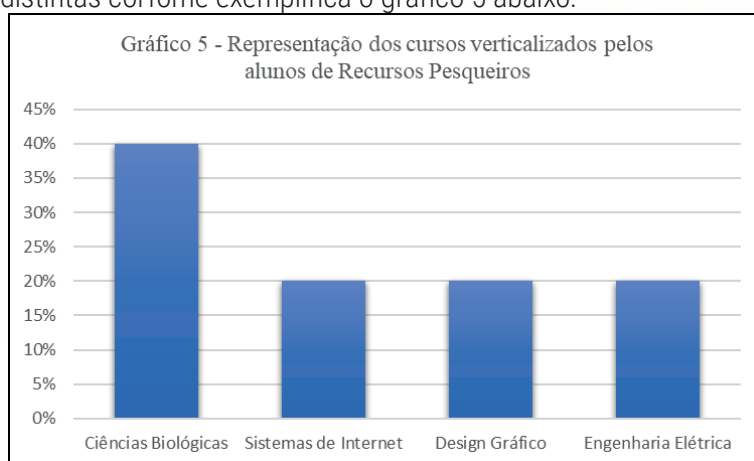
Fonte: Autoria própria

A verticalização predominante neste caso fica evidente com o número de discentes que verticalizam para áreas afins. Podemos constatar que dentre os 11 (onze) estudantes que verticalizam para áreas afins, 4 (quatro) optaram por Gestão Ambiental e 4 (quatro) por Ciências Biológicas. Dentre os que não seguiram a linha da verticalização, temos minoria tendo em vista que apenas 1 (um) estudante seguiu para Administração e 2 (dois) para o curso de Design Gráfico.

O curso de Meio Ambiente possui uma considerável taxa de verticalização no presente estudo. Acreditamos que isso se deve ao fato de estarmos sempre

discutindo as questões ambientais e sua relevância nos tempos atuais. Inúmeras empresas depositam sua credibilidade em ações de responsabilidade ambiental e qualquer equívoco nesse aspecto pode acarretar sérios prejuízos para as empresas. Nesse sentido, também há uma busca crescente por profissionais que atuem nessas áreas.

No que concerne aos discentes egressos do curso técnico integrado em Recursos Pesqueiros, dos 5 (cinco) alunos amostrados, 40% (quarenta por cento) dos estudantes verticalizaram para o curso superior relacionado ao Ensino Médio. Os 60% (sessenta por cento) dos demais estudantes seguiram para áreas completamente distintas conforme exemplifica o gráfico 5 abaixo:



Fonte: **Autoria própria**

No caso acima, verificamos que não há uma predominância em relação aos cursos similares do curso de Recursos Pesqueiros, de forma que os estudantes que concluem esse curso tem as mais variadas escolhas, as quais não refletem exatamente uma condição de verticalização.

De uma amostra de 05 (cinco) estudantes, apenas 02 (dois) verticalizaram para o curso de Ciências Biológicas, sendo este o curso que mais se aproxima em termos de verticalização ao curso de Recursos Pesqueiros. Os outros 03 (três) estudantes se distribuíram em 01 (um) para Sistemas de Internet, 01 (um) para Design Gráfico e 01 (um) para Engenharia Elétrica.

Uma possível razão para a baixa taxa de verticalização neste caso, poderia ser o fato de o campus Cabedelo não oferecer um curso imediatamente vertical para o curso de Recursos Pesqueiros, como seria o caso da graduação em Engenharia

de Pesca. Outro motivo que pode explicar a baixa taxa de verticalização no caso do curso técnico em Recursos Pesqueiros é que se trata de uma área essencialmente agrária, onde a maioria das oportunidades de trabalho estão concentradas nas zonas rurais, distantes dos grandes centros urbanos. Sugere-se que em uma geração extremamente conectada com o mundo tecnológico, as ciências agrárias vêm perdendo espaço quando comparadas às áreas de tecnologia.

Em sua concepção primeira, PACHECO (2011) assume que a verticalização atuaria como proposta pedagógica que compreende a educação básica, o ensino técnico profissionalizante e o ensino superior (hoje com as licenciaturas, bacharelados, lato e stricto sensu), devendo ser um elemento constituinte do desenho curricular, assumindo a transversalidade da tecnologia, pois está presente na tríade ensino-pesquisa-extensão. Pacheco reforça que a verticalização atuaria como uma força organizadora do currículo dos cursos e da proposta pedagógica dos *campi*, permitindo ao aluno de um Instituto Federal traçar seu itinerário formativo desde a sua chegada no ensino médio técnico ao doutorado, caso assim lhe aprouvesse.

ROSMANN (2019) descreve que muitos *campi* oferecem cursos de igual área do conhecimento, a qual transpassa três níveis de ensino: Ensino Médio, Superior e Pós-Graduação. Isso permite ao jovem ou adulto que realizou um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio ingressar no mundo do trabalho sem precisar parar de estudar, pois pode frequentar um curso superior (tecnológico ou licenciatura) na sua área, possibilitando melhores condições de crescimento pessoal e profissional.

Na Tabela 1, apresenta-se uma categorização das possibilidades de verticalização, estudantil e institucional, convencional e invertida.

Descrição	Exemplo
Verticalização Convencional Simétrica	
Acontece quando os cursos frequentados ou concluídos pelos estudantes, ou então, oferecidos pela instituição, são de vários níveis ou etapas escolares ou acadêmicas e referentes à mesmíssima profissão.	Técnico em Administração, Bacharelado em Administração e Mestrado em Administração.
Verticalização Convencional Similarizada	
Ocorre quando os cursos frequentados ou concluídos pelos estudantes, ou então, oferecidos pela instituição, são de vários níveis ou etapas escolares ou acadêmicas e da mesma área, do mesmo eixo, mas não da mesmíssima profissão.	Técnico em Administração Bacharelado em Ciências Contábeis.

Descrição	Exemplo
Verticalização Invertida Simétrica	
Verifica-se este tipo de verticalização quando os cursos frequentados ou concluídos pelos estudantes, ou então, oferecidos pela instituição, pertencem a vários níveis ou etapas escolares ou acadêmicas, referentes à mesmíssima profissão, porém eles são cursados ou implementados de forma decrescente na hierarquia ou estrutura escolar, ou seja, tanto o estudante quanto a instituição retornam, decrescem, cursam ou ofertam um nível abaixo ou anterior referente àquilo que já possuem ou disponibilizam.	Bacharelado em Administração e depois Técnico em Administração.
Verticalização Invertida Similarizada	
Verifica-se este tipo de verticalização quando os cursos frequentados ou concluídos pelos estudantes, ou então, oferecidos pela instituição, pertencem a vários níveis ou etapas escolares ou acadêmicas, referentes à mesma área e não à mesma profissão. Porém, eles são cursados ou implementados de forma decrescente na hierarquia ou estrutura escolar/acadêmica, ou seja, tanto o estudante quanto a instituição retornam, decrescem, cursam ou ofertam um nível abaixo ou anterior referente àquilo que já possuem ou disponibilizam.	Bacharelado em Ciências Contábeis e depois Técnico em Administração.

Fonte: Adaptado e ampliado de Curi (2021 e 2022).

Esse modelo de verticalização da formação, pouco conhecido, é a verticalização invertida, que é quando o estudante primeiramente cursa uma graduação e posteriormente um curso técnico, na mesma profissão ou área afim. Como exemplo, pode-se citar um estudante que cursou a Graduação em Biomedicina e depois o Curso Técnico em Análises Clínicas.

Haja vista que os dois cursos são da mesma área e profissão, ocorreu uma verticalização invertida simétrica. Outra possibilidade de verticalização invertida é por similaridade de profissões ou similarizada, que ocorre, por exemplo, quando um egresso do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis conclui posteriormente o Curso Técnico em Administração (CURI, 2022).

A verticalização do ensino que marcou e marca os Institutos Federais nos últimos anos lhes concede uma peculiaridade não encontrada nas Universidades. Isso tem que ser pesquisado permanentemente, sempre reavaliado e sempre revisitos seus encaminhamentos (RÔÇAS & BOMFIM, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apontou que há uma tendência na verticalização de estudantes do Ensino Médio para o Ensino Superior principalmente em dois aspectos: 1. Na permanência no mesmo campus, desde que haja cursos na mesma linha de verticalização – muitos estudantes já desenvolvem uma identificação com o campus ao longo do Ensino Médio e preferem cursar uma graduação no mesmo local em função de aspectos como proximidade com professores que muitas vezes lecionam no Ensino Superior e Médio; facilidade de acesso, uma vez que já é conhecido o trajeto casa-escola-casa e continuação de vínculos com a Instituição. 2. Continuidade da verticalização em cursos similares, mas em um campus diferente – ocorre quando o estudante até gostaria de permanecer no mesmo campus em função de todas as facilidades encontradas, porém, o campus não oferece cursos na mesmíssima área (verticalização convencional simétrica ou similarizada) de forma que o discente passa a buscar opções, primeiramente no seu entorno, ou quando não é possível, em *campi* mais distantes.

Essas conclusões ajudam a gestão da Instituição a elaborar novos itinerários formativos de modo a atender as demandas dos estudantes, nos cursos que desejam cursar. A criação de qualquer curso deve levar em consideração a demanda da comunidade e a vocação da cidade, a junção de ambas características faz com que os estudantes consigam permanecer na cidade com elevadas chances de empregabilidade.

Também é de extrema relevância a realização de estudos mais aprofundados dessa natureza que levem em consideração também um rastreamento para quais outras Instituições de Ensino esses estudantes indo, dessa forma, haverá uma maior eficiência no cumprimento ao requisito da verticalização que faz parte dos Institutos Federais. Nesse sentido, outros questionamentos surgem quando nos referimos à verticalização na formação: Quais os principais fatores que podem contribuir para a verticalização dos estudantes? Qual a principal contribuição da escola neste contexto? Quais aspectos podem dificultar a continuidade dos estudos após a conclusão do Ensino Médio Integrado? Quais as principais vantagens de um estudante verticalizado? (CURI *et. al.*, 2023).

Por fim, deve-se destacar, sobretudo, a importância de novos estudos que envolvam natureza longitudinal, frente à articulação de fatores que se inter-relacionam ao longo da trajetória acadêmica no ensino técnico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. E. V.; PACHECO, E. M. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como Política Pública, In: ANJOS, M. B.; RÔÇAS, G. (orgs). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Série Reflexões. Volume 1. p. 13-35. Natal: Editora do IFRN, 2017. Disponível em: <http://www.gptec.org/acervo/ReflexoesIFv1.pdf>. Acesso em 03 jul 2023.

BORGES, A. L. A.; CURTI, L. M.; NETO, G. W. **Ensino Comercial e sua verticalização no Brasil: origens e história**. Research, Society and Development, v. 10, n. 12, p.1-19, 2021.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

CURI, L. M. **Verticalização na Educação Básica**: reflexões sobre um tema importante. In: Jornal InterAção (Semanaário de Notícias de Araxá – MG). Ano 20, nº 1004, p. 02. 2022

CURI, L. M.; GOMES, R. C.; BORGES, A. L. A. Verticalização na educação: o que é, como surgiu, para que serve? In: MEDEIROS, J. L. (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, p. 98-115. v. 2. 2023,.

FERNANDES, M. R. S. **O Processo de Verticalização Profissional e Tecnológica e suas Implicações na Qualidade do Trabalho dos Docentes do Campus São**

Vicente do Sul do Instituto Federal de Farroupilha. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/2787/2/2013%20-%20Maria%20Regina%20da%20Silva%20Fernandes.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

IFRN. **Multimídia é o curso técnico do IFRN que mais emprega.** 2023. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcidadealta/noticias/multimidia-e-o-curso-que-mais-emprega-no-ifrn/>. Acesso em: 04 ago 2023.

MORAES, G. H. **Plataforma Nilo Peçanha: guia de referência metodológica.** Brasília: Editora Evoliz, p.101. 2018.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante. **O Trabalho Docente na Verticalização do Instituto Federal de Brasília- Dissertação de Mestrado,** Brasília, 2016, p.170. Disponível em https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22656/1/2016_BlendaCavalcantedeOliveira.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

OLIVEIRA, B. C. **Verticalização e Trabalho Docente nos Institutos Federais.** Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Essentia, 2021.

PACHECO, E. (Org). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Fundação Santilana. São Paulo: Moderna, 2011.

RÔÇAS, G., & BOMFIM, A M. Educação Superior e Educação Básica nos Institutos Federais: avaliação da verticalização de ensino com seus gestores. In: **Educação Profissional Tecnológica Em Revista**, 1(1), 50-73. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/ept.v1i1.357> Acesso em 04 ago 2023. 2023.

ROSMANN Márcia Adriana. **Currículo Integrado e Verticalização: Formação Integral que Transpassa os Níveis de Ensino**, p.01-02, 2019. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enteci/article/view/11638+&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=brem>. Acesso em: 24 jul. 2023. 2023.

SILVA, D. C. **A verticalização do ensino nos Institutos Federais: Uma abordagem a partir da percepção do trabalho docente no IFTM**- Dissertação de Mestrado, Porto, Portugal. 2017, p.104. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/10736>. Acesso em: 12 abr. 2023.

QUEVEDO, M. Um olhar para o IFRS: **Concepções sobre a Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**, p.1-14, julho de 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wcontent/uploads/2015/11/eixo21_MARGARETE-DE-QUEVEDO.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023. 2023

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.007

AS AÇÕES DA GESTÃO PÚBLICA DE BREJO DO CRUZ -PB DURANTE A PANDEMIA: UMA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARY DELANE GOMES DE SANTANA

Bacharel em Ciências Sociais, com área de concentração em Antropologia (UFPB – Campus II); graduada em Pedagogia (Faculdade Kurius - FAK); Mestre em Sociologia (PPS – UFPB – Campus II), Especialista em Educação Profissional e Tecnológica – EPT pelo IFPB, Especialização em Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar – LPMT pelo IFRN e Professora da UEPB do Departamento de Ciências Sociais, e-mail: mdgs.uepb@gmail.com;

CLAUD KIRMAYR DA SILVA ROCHA

Graduado em Geografia pelas Faculdades Integradas de Patos - FIP, graduado em Pedagogia – UNINTER, Especialista em Geopolítica História e Geografia – FIP, Especialista em Gestão dos Recursos Hídricos no contexto do Semiárido - UFCG, Especialista em Prática Didática Assétiiva na Educação da EJA- IFRN, Mestre em Educação - ISEL, Mestre em História - UFCG claud_bc@hotmail.com.

RESUMO

Em janeiro de 2020 a Organização Mundial de Saúde – OMS – decretou Estado de Emergência de Saúde Pública de importância internacional. A Pandemia da COVID 19 chegou, trazendo com ela mudanças no cotidiano da população como um todo, barreiras sanitárias, reforço nos hospitais, pausa no comércio, estagnação das atividades econômicas e educacionais ocorreram em todo o mundo. Toda essa situação fez com que gestores precisassem agir rapidamente, porém com cautela, visto que cada país, região e cidade, tem suas particularidades. No caso das instituições educacionais, o enfrentamento dos problemas causados na vida escolar pelo isolamento social, exigiu medidas rápidas para que os danos na aprendizagem não fossem graves. O trabalho aqui apresentado tem como objetivo analisar as ações da gestão pública no processo de reorganização do ensino durante a pandemia no município de Brejo do Cruz - PB. Para o desenvolvimento do trabalho fez-se uso dos seguintes tipos de pesquisa: bibliográfica, exploratória, descritiva e explicativa. Por ter feito uso também da pesquisa de campo, para a coleta dos dados utilizou-se como instrumento de pesquisa

o questionário, que foi aplicado de forma on-line para 19 professores dos anos iniciais e finais da rede municipal de ensino. Os dados coletados deixaram claro uma situação quase que recorrente em todo sistema público educacional do país, como a necessidade de capacitação dos professores que tiveram que se adaptar a um novo modelo de sala de aula, falta de recursos tecnológicos pela maioria dos alunos, foram os pontos que dificultaram a reorganização do sistema público de ensino, e que demandaram do gestor público local, um investimento não só de recursos financeiros, mas também de capital humano.

Palavras-chave: Gestão pública, Pandemia, Capacitação docente, Inclusão digital.

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19, em 2020, fez com que todo o planeta enfrentasse uma crise sanitária e humanitária, avaliando a espécie humana em várias condições. Frente a esse surto do corona vírus, a humanidade enfrentou profundas mudanças nas relações entre espaço, tempo e doenças infecciosas.

As pessoas ficaram vulneráveis à ocorrência e à disseminação global COVID independentemente de que país pertencessem, seja dos países subdesenvolvidos e ou desenvolvidos. Porém, quando observamos a situação percebemos que a desigualdade na distribuição dos padrões epidemiológicos que seria em função da distribuição desigual das condições socioeconômicas e dos meios de prevenção e tratamento de doenças, fazia uma diferença absurda (ARRUDA, 2020).

Por se tratar de algo em escala mundial, todos se viram mergulhados em um mar de crises sociais, além da saúde pública que assolava todos os países, tudo isso somado as incertezas emergenciais a busca por alternativas de comunicação e manutenção das atividades trouxe a luz dos holofotes problemas sociais que possuíam décadas e quiçá séculos de existência foram ainda mais agravados, tais como a desigualdade social que influenciou a maneira como os indivíduos conseguiram se proteger do vírus e ter uma vida dentro da anormalidade a mais normal possível, visto que as atividades quase que de forma total foram paralisadas, com exceção dos serviços prioritários (saúde, alimentação, alguns serviços de transportes e de entregas).

Se de um lado, famílias presas em espaço reduzido da moradia, com falta de equipamentos, acesso à internet, e a escolaridade dos pais como via importante para acompanhar as crianças e jovens na execução de atividades escolares, havia famílias que possuíam tudo isso e enfrentaram com menos dificuldades o isolamento.

Quando olhamos a questão da educação e mais especificamente a questão dos professores, mais especificamente a formação deles pra enfrentar a nova realidade do isolamento social e como dar continuidade das aulas de forma remota e não mais presencial, percebeu-se claramente que um dos maiores desafios estava no domínio da tecnologia, mais precisamente das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICS), além da modificação radical na organização das ações pedagógicas pelos professores no que diz respeito a rotina de estudo (VELAVAN et al.,2020).

A nova realidade instalada no Brasil, não só no país, como mencionado aqui, fez com que a administração pública, principalmente no que se refere à educação sob a liderança do então Ministro de Estado da Educação, Milton Ribeiro, e mais ainda pelos secretários de educação de cada estado, se viu obrigado a criar ações para que novas tecnologias fossem implantadas para levar o ensino às crianças da rede pública. Uma saída encontrada pela administração foi tomar uma medida emergencial que levassem o ensino de forma alternada e remota, através de APPs, e com atividades impressas, precisando assim, suspender as aulas presenciais.

A eficácia do método é o tema dessa pesquisa, ou seja, como as escolas e o ensino brasileiro precisaram se adaptar ao “novo normal”, como isso foi se adaptando aos meios, e criando novas estratégias de aprendizagem para levar o conhecimento até o aluno”. Aquele “velho” contato olho no olho já não era mais possível.

Todos foram surpreendidos por um vírus que mudou completamente o estilo de vida da sociedade. Com todas essas mudanças, paralização das aulas, fechamentos das escolas, ensino on-line, uma das soluções encontradas por as escolas juntamente com os estados e municípios foi o ensino remoto, método adotado não só pelo município de Brejo do Cruz – PB, mas por todos os Estados do Brasil.

O presente trabalho realizado a partir de uma pesquisa feita com os professores da rede municipal de ensino, dos anos finais do ensino fundamental sobre a atuação da administração pública no que se refere à educação, diante do cenário pandêmico. Sendo esse o objetivo geral do estudo.

Como objetivos específicos têm-se:

- Analisar as mudanças e adaptação que a educação pública municipal passou diante da pandemia do Covid 19.
- Relatar o método de ensino adotado pela administração pública para a educação local.
- Explorar através de pesquisa teórica e prática como foi executado o ensino remoto na região.
- Descrever o posicionamento da administração local em relação a educação pública, bem como descrever a realidade local.

De uma forma geral foi constatado que a falta de recursos tecnológicos e de formação para os alunos e professores dificultou para que os mesmos pudessem manusear as novas ferramentas necessárias para que o ensino remoto obtivesse

êxito, porém, não foi totalmente um fracasso e é isso que apresentaremos aqui a saída emergencial, pois mesmo diante das dificuldades enfrentadas por professores e alunos, as aulas puderam ser ministradas e os conteúdos ministrados, não em sua totalidade, pois estaríamos camuflando a realidade, mas contemplando o necessário para a formação dos alunos frente a realidade do COVID 19 e do isolamento social exigido pela situação pandêmica da época.

METODOLOGIA

Quando falamos em metodologia nos vem à mente a necessidade de compreender seus termos. Lembramos que a mesma se relaciona aos métodos usados, para obter os objetivos desejados. Não deixando também de ser vista como a maneira de buscar novos conhecimentos. Bem como citou Cervo e Bervian (2002, p. 16):

A ciência é um modo de compreender e analisar o mundo empírico, envolvendo o conjunto de procedimentos e a busca do conhecimento científico através do uso da consciência crítica que levará o pesquisador a distinguir o essencial do superficial e o principal do secundário. (Cervo e Bervian; 2002, p. 16)

Por meio dela somos capazes de proporcionar e compreender novas possibilidades e conhecimento de mundo. Em nossa pesquisa foi feito um estudo de caso, através de questionários.

A pesquisa ora apresentada pode ser definida como quanti-qualitativa. Que segundo Baptista (1999), as concepções quantitativas não são baseadas radicalmente em números, pois existe a influência de pressupostos teóricos e limitações. Segundo ele as duas abordagens devem coexistir pacificamente no estudo e não estabelecer uma oposição sobre qual é mais eficaz. Eles exercem um exercício de cooperação mútua.

Podemos também classificá-la com descritiva e explicativa e de revisão bibliográfica, além de um estudo de caso, pois foi descrito e analisado os dados coletados nos questionários respondidos pelos professores do município de Brejo do Cruz – PB, questionário esse que teve como função, coletar através das perguntas objetivas e subjetivas o posicionamento dos professores sobre a atuação e a

eficácia da gestão pública no período pandêmico. Tendo sua abordagem de forma qualitativa e quantitativa.

LOCUS E OBJETO DE ESTUDO

Brejo do Cruz é uma cidade do Estado do Paraíba. Os habitantes se chamam brejo-cruzenses. O município se estende por 398,9 km² e contava com 14 122 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 35,4 habitantes por km² no território do município. Vizinho dos municípios de Serra Redonda, Belém do Brejo do Cruz e Jardim de Piranhas, Brejo do Cruz se situa a 28 km a Sul-Leste de Catolé do Rocha, a cidade mais próxima nos arredores.

A cidade possui nove escolas de ensino fundamental e três de ensino médios pertencentes à rede pública. Para a realização da pesquisa escolhemos duas escolas do ensino fundamental I e II, foram selecionados quinze professores para compor a pesquisa. O critério de escolha foi a priorização dos que estavam atuando no ano de 2020 - 2021, período da paralisação das aulas presenciais em virtude da pandemia.

Para a construção e a coleta dos dados, foi utilizado o questionário como instrumento de pesquisa que segundo Gil, (2010, p. 122):

- a. possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área muito extensa [...];
- b. implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c. garante o anonimato das respostas;
- d. permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e. não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Os questionários foram compostos por vinte e uma perguntas objetivas, e duas subjetivas. Aos professores foi apresentado o termo de livre consentimento, e o questionário de forma online pelo google forms e enviados por e-mail. A pesquisa ficou disponível para acesso da gestão local e a quem mais possa interessar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O município de Brejo do Cruz possui como já mencionado aqui, 12 escolas três delas estaduais e nove municipais, como podemos perceber a maioria delas faz parte da esfera municipal, portanto cabe a administração municipal a maior parte da educação das crianças. Principalmente a parte de alfabetização, que se refere ao fundamental I, tendo em vista que as escolas estaduais não cobrem essa modalidade de ensino, ficando apenas com o município a importante tarefa de alfabetizar as crianças de classes mais baixas, que não tem condições de estudar em escolas particulares.

Com relação ao quadro de docentes, ao todo são 95 docentes do ensino fundamental e 31 do ensino médio, Tales Torricelli de Sousa Costa e Silva é o atual prefeito e durante a Pandemia era o Francisco Dutra, mais conhecido como Barão, o mesmo é esposo da ex-deputada estadual paraibana Pollyanna Dutra (PSB), atualmente secretário do Desenvolvimento Humano da PB.

Com a suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia, coube à gestão municipal a responsabilidade de se reorganizar para levar as aulas até as residências dos alunos. Muitos foram os obstáculos encontrados por ela, se a mesma obteve êxito nesse processo sobre o ponto de vista dos professores, são questões que serão analisadas aqui através dos dados obtidos.

Como foi citado, o questionário foi aplicado a 15 professores da rede municipal, atuantes nas séries finais do ensino fundamental. Inicialmente foi perguntado sobre a faixa etária, o tempo de atuação nessa área, e o nível de formação dos mesmos. E o resultado foi o seguinte:

Tabela 1: Faixa etária, tempo de atuação, e o nível de formação.

FAIXA ETÁRIA	NÚMERO DE PROFESSORES	TEMPO DE ATUAÇÃO
31-40	02	Entre 11 e 20 anos
41-50	08	Entre 21 e 30 anos
51-60	05	
FORMAÇÃO		
Ens. Medio	Graduação	Esp./Mes.
01	08	05/01

Fonte: Dados da pesquisa, outubro 2022.

Como podemos observar a maior parte dos professores tem idade superior a 40 anos, e não possuem nenhum tipo de especialização. A idade do professor e o ambiente no qual ele foi criado, influencia diretamente na familiaridade, e no reconhecimento das novas tecnologias. Muitos não receberam a formação adequada, e isso durante a pandemia ficou em foco ao expressarem a dificuldade com o uso de novas ferramentas. A inclusão digital tornou-se um desafio ainda maior.

Oliveira, Borges e Lima (2020, p. 6) afirmam que a:

Inclusão digital é o processo de democratização do acesso às tecnologias da informação, de forma a permitir a inserção de todos na sociedade da informação. A inclusão digital é a leitura e compreensão dos meios digitais, saber utilizá-los, manusear da melhor forma as ferramentas, usufruindo de todos os recursos que o mesmo disponibiliza com segurança é a porta de entrada para o mundo digital.

Os professores do município assim como de outros municípios, não receberam formações adequadas, até mesmo porque a pandemia pegou todos de surpresa. A administração pública teve que criar estratégias que se encaixassem as necessidades do momento. Muitos professores ainda não usavam a tecnologia como metodologia em suas salas de aulas, e se viram na necessidade de usá-las. Pois era a forma mais eficaz de leva-los até seus alunos.

Um dos primeiros desafios a ser vencido foi à escolha dos métodos de ensino que melhor se adequasse a situação, e conseguisse atingir o objeto de levar as aulas até os alunos.

As opções mais viáveis foram aulas on-line remotas através de APPs, e envio de atividades impressas. Como podemos ver na tabela abaixo coube a eles escolherem o melhor aplicativo e ou método que se encaixasse melhor a realidade de cada um.

Tabela 2: Método escolhido por os professores para usar em suas aulas.

Método utilizado nas aulas	Número de professores	APPs utilizados nas aulas remotas	Número de professores
Aulas remotas	01	WhatApps	14
Atividades impressas	02	Outros	01
Ambas	12		

Fonte: Dados da pesquisa, outubro 2022.

Os professores precisaram usar a tecnologia e os aplicativos disponíveis para lecionarem, como não tiveram acesso de forma aberta ao google sala de aula e muitos não sabiam fazer uso desse aplicativo, fizeram uso do WhatsApp, um aplicativo que todos os alunos e professores que possuem celular do tipo smartphone tem instalado, só um professor disse que usava um outro método, mas não especificou qual.

Assim sendo, os que tinham acesso à internet transmitiam suas aulas através do WhatsApp, aplicativo escolhido. No entanto muitos alunos não possuíam acesso a internet (wife ou o sistema G) e não possuíam celulares do tipo smartphone, ai as atividades passaram a ser entregues impressas, os pis e ou o aluno mesmo vinha busca-la com as secretárias das escolas e tinham que ter, os alunos, autonomia para responderem e aprenderem muitas vezes sem nenhum acompanhamento por parte dos professores e ou da família.

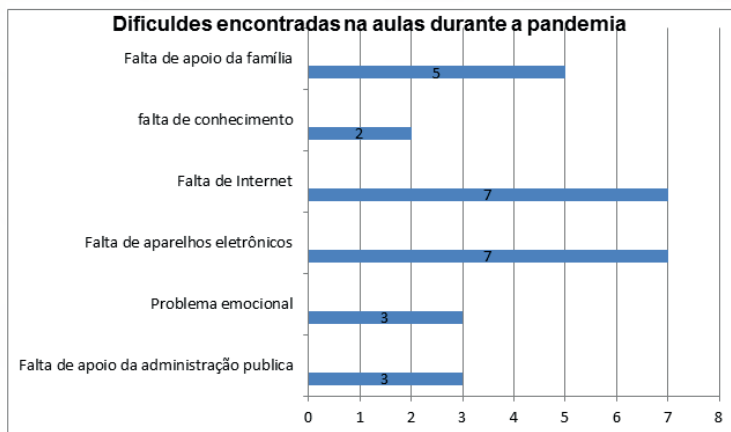
Muitas aulas foram gravadas e ou ministradas de forma on-line pelo WhatsApp, mas como foi deixado claro no parágrafo acima, a maioria delas não foram acessadas pelos alunos. Isso provocou um déficit na aprendizagem daqueles que tiveram que aprender o conteúdo de forma autônoma, lacuna que não conseguiu ser preenchida pela gestão municipal.

Para os governos, há que ter cuidado em contemplar os cidadãos que não possuem Internet em sua residência ou em seu trabalho com o acesso a padrões mais elevados de prestação de serviços. Na Sociedade da Informação, cada cidadão deve ter acesso a um conjunto básico de ferramentas computacionais e de telecomunicações, associado a conhecimento de utilização, que lhe permita receber, produzir e transmitir informação e usufruir desses serviços eletrônicos (Cunha; Frega, 2011, p.20).

Foi perguntado aos professores as principais dificuldades encontradas por eles, no processo de retorno das aulas no período da pandemia. Sendo que eles poderiam escolher mais de uma opção.

Todos relataram mais de uma como mostra o gráfico abaixo, as duas principais escolhidas relatadas por eles foram: falta de Internet, e falta de aparelhos eletrônicos, principalmente por parte dos alunos. A terceira dificuldades mais citada foi a falta de apoio da família. Como mostra o gráfico a baixo.

Figura 1: Dificuldades encontradas nas aulas durante a pandemia.



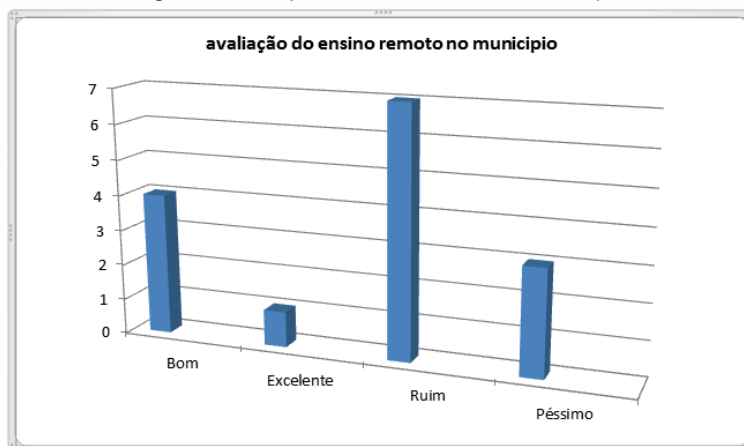
Fonte: Dados da pesquisa, outubro 2022

Os professores relataram muitas dificuldades em relação ao ensino remoto, vivenciados por eles no período da pandemia de um modo geral. Como mostramos no gráfico acima. No que se refere à atuação da gestão pública eles em sua maioria classificou com ruim. Muitos foram os pontos que segundo eles, a administração foi falha. O momento vivido necessitava de soluções mais eficazes para solucionar problemas que a pandemia evidenciou;

A pandemia do COVID-19 acelerou a ruptura do modelo burocrático e presencial anterior para a promoção de meios alternativos de prestação de serviços públicos. Essa ruptura gera efeitos que alcançarão as atividades estatais mesmo após a superação da situação epidemiológica, o que reflete o desenvolvimento socioeconômico promovido (Gonçalves; Luciani, 2020, p. 221).

E segundo a avaliação dos professores do município as necessidades que deveriam ser supridas pela administração pública não cumpriu as expectativas. Ao serem questionados como avaliavam o ensino remoto no município à maioria dos professores avaliou como ruim, como mostra o gráfico abaixo;

Figura 2: Avaliação do ensino remoto no município.



Fonte: Dados da pesquisa, outubro 2022

O questionário aplicado continha duas perguntas dissertativas que são elas: "O que poderia ter acontecido de maneira diferente, e O que obteve êxito". Segundo eles como qualquer outro conteúdo audiovisual, a aula criada para o ensino remoto precisava de um roteiro para se orientarem no momento da gravação. Isso vai além do tradicional planejamento de aulas, já que também deveriam prever a possibilidade de alguns alunos assistirem ao conteúdo de forma gravada ou nem chegaria até eles e esse planejamento não existiu. Um dos pontos citados por eles.

Parte dos planos falhou em oferecer estratégias de interação entre alunos e professores, para muitos essa interação não existiu. Em relação ao que poderia ter acontecido de maneira diferente, as repostas foram similares. Faltou formação pedagógica e muito relataram falta de formação para usarem a tecnologia. Pois não foi disponibilizado nem aparelhos eletrônicos e nem cursos de formação para os professores que tinham dificuldades com o uso da tecnologia. Os professores usavam dispositivos no dia a dia, mas em suas aulas não eram usados como ferramenta de ensino antes da pandemia.

Ter acesso a dispositivos conectados à internet e fazer uso parcial de alguns aplicativos (por exemplo, mensagens de voz no WhatsApp) não garante que a população afetada por tal tipo de limitação vá acessar com facilidade as plataformas e os aplicativos desenvolvidos para a oferta de serviços públicos (Avelino, Pompeu, Fonseca, 2021, p. 19).

Em quase todas as respostas foi citado que faltou apoio nessa parte de distribuição de aparelhos eletrônicos, e formação dos docentes que não eram acostumados com o uso da tecnologia em suas aulas. A pandemia pegou o mundo de surpresa o sistema educacional não estava preparado para paralisar suas atividades, e se enquadrar a um novo modelo de ensino de forma repentina. Conseqüentemente não houve planejamento adequado, já que foi uma medida emergencial. Que resultou em toda essa reorganização do sistema de ensino.

A segunda pergunta dissertativa foi; O que obteve êxito? Isso no que se refere ao ensino remoto na pandemia. As respostas foram similares, eles enfatizam como ponto que obteve sucesso o afastamento das escolas, o e isolamento social foi eficaz para que o vírus não se espalhasse, isso porque levaram as crianças e os jovens a estudarem em casa. No entanto isso mostrou o quanto às famílias estavam afastadas do aprendizado de seus filhos. E os professores sentiram falta de apoio da família, principalmente porque naquele momento as crianças não podiam contar com a apoio dos mesmos.

Ao serem questionados a responderem com uma visão ampla como eles avaliariam a atuação da administração pública municipal a resposta foi mediana, sendo que os professores avaliaram como 50% eficaz. As opções eram 1%, 10%, 25%, 50%, 75% ,100% em eficácia. Ficando assim com uma avaliação média, como mostra o gráfico abaixo.

Figura 3: Eficácia da gestão no município de Piancó, pela ótica dos professores.



Fonte: Dados da pesquisa, outubro 2022.

Ou seja, eles acreditam que só foi cumprida a metade dos objetivos por ela propostos. Problemas e dificuldades que não aconteceram apenas no município, mas de um modo amplo o ensino remoto não conseguiu suprir as necessidades educacionais, e a administração pública tão pouco supriu as expectativas que dela se esperava.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário que se configurou com a pandemia em 2020, o ensino remoto foi à alternativa que melhor poderia ser utilizada pelo município, assim como a maioria das cidades brasileiras escolheu. O que podemos observar através da nossa pesquisa foi à falta de preparo de uma gestão, que não conseguiu criar subsídios capazes de garantir que os direitos básicos como a educação, e igualdades de classes fossem assegurados.

Mediante os questionamentos levantados, vimos que a pandemia deixou em foco as dificuldades enfrentadas pela gestão pública, era visível a necessidade de mudar e criar novas metodologias, não só apenas no que se refere à inclusão digital, mas se fazia necessário toda uma repaginação do sistema de ensino. Essa repaginação deveria ter acontecido desde a formação dos docentes, a distribuição de materiais para que professores e alunos tivessem acesso TDCIS de forma igualitária. A administração pública deve assegurar e garantir os direitos fundamentais, principalmente à educação que é algo primordial para o ser humano.

Mas como observamos essa lacuna não foi totalmente preenchida. O objetivo da pesquisa foi atendido, pois, podemos observar através da mesma a eficácia da administração pública no processo educacional do município de Brejo do Cruz – PB vimos que foi falha em alguns aspectos. O município assim como a maioria dos municípios da Paraíba, não conseguiu suprir as necessidades que a rede de ensino público precisaria para ser eficaz durante a Pandemia.

Uma das maiores necessidades era a inclusão digital. Fator crucial para que as aulas remotas fossem bem sucedidas e que não aconteceu. Observamos uma gestão pública que diante de tantos problemas não conseguiu suprir de forma efetiva as necessidades dos alunos de sua rede de ensino.

Diante do que foi observado no decorrer deste trabalho testemunhamos a necessidade de capacitações dos professores, bem como a necessidade da

inclusão digital, e a falta de recursos tecnológicos. A dificuldade de reorganização das metodologias necessárias para o ensino remoto.

A pesquisa possibilitou conhecer a realidade do ensino remoto no município durante o período emergencial, os métodos utilizados e como os alunos foram atendidos.

Os dados coletados, mostraram a necessidade de transformar o sistema educacional, para que suprir as falhas, e necessidades que ficaram evidenciadas pela pandemia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. et al. **Ensino remoto e tecnologia: uma nova postura docente na educação pós-pandemia**. VII Congresso Nacional de Educação: Educação com (re) existência-mudanças, conscientização e conhecimento. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID4391_02092020001229.pdf>.

ANDRADE, A. G. **Covid-19 e o calendário escolar brasileiro: medo e frustração**. 2020.

ARRUDA, E. P. **Educação remota emergencial**: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

ÁVILA, A. L. R. **Evasão escolar e pandemia: quanto pior, pior**. Jornal da Universidade (UFRGS). Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/jornal/evasao-escolar-e-pandemia-quantopior-pior>>. Acesso em: 1 nov. 2022.

LEAL, Paulo Célio de Souza. **A educação diante de um novo paradigma: ensino a distância (ead) veio para ficar**. Gestão & Tecnologia Faculdade Delta, v. 1, n.30, p. 41-43, jan./jun. 2020.

OLIVEIRA, C; SEBASTIÃO, E. **Gestão democrática na escola Pública: uma breve reflexão e os seus entraves em tempos de Pandemia**. [s.l:s.n.]. Disponível em: <https://www.aedb.br/simped/artigos/artigos20/32631401.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2022.

NEIRA, A. C. **Professores aprendem com a tecnologia e inovam suas aulas.** Jornal Estado de São Paulo. 24 de fevereiro de 2016. São Paulo, 2016.

SANTOS, F. C.F; COUTINHO, I. S. A; DELGADO, O. C. **Impactos da pandemia de Covid-19 na educação básica, como continuar garantindo o direito de todos de forma gratuita e de qualidade.** Rev. Multivix nº 698, 2012.

SILVA, Regina. **Como o mundo, os professores nunca mais serão os mesmos após a pandemia.** Revista Educação, São Paulo, 8 jun, 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/06/08/professores-pos-pandemia>.

VIANNA, C.E. **Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira,** Janus, 3 (2008).

CERVO Amado Luiz; BERVIAN Pedro Alcino. **Metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

OLIVEIRA, Marilice Botelho Martins; BORGES, Elizabete Velter; LIMA, Terezinha Bazé de. **Inclusão digital e as políticas públicas:** Qual o papel da escola e do professor? INTERLETRAS, V. 9, Edição número 32, 2021. ISSN Nº 1807-1597. – DOI: 10.29327/214648.9.32-8.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.008](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.008)

AS DESIGUALDADES DE FINANCIAMENTO DOS ENTES FEDERADOS E AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE

BRUNA CAROLINE CAMARGO

Doutor em Educação. Professor na Universidade Federal do Paraná – PR, marcos.ferraz@ufpr.br;

MARCOS ALEXANDRE DOS SANTOS FERRAZ

Doutora em Educação. Professora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – MS, bruna.camargo@uems.br;

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar como as desigualdades de financiamento dos entes federados podem influenciar no desenvolvimento de políticas de valorização docente. A valorização docente é uma temática recorrente nas pesquisas na área das políticas educacionais (GROSHOSKA, 2015; SCHEIBE, 2010), todavia, verifica-se que ainda encontramos desafios para a implementação destas, como aponta o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2022). Diante disso, se faz necessário analisar a capacidade orçamentária dos entes federados para compreender a possível influência na implementação de políticas voltadas aos docentes. Para tanto, foram investigados quatro municípios, da região dos Campos Gerais/PR, entre os anos de 2012 a 2020. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa documental, analisando-se os Planos Municipais de Educação (PME) de cada município. Ademais, utilizou-se também dados quantitativos de dados, a saber: relatório resumido de execução orçamentária (SIOPE), a fim de acessar as receitas de impostos e receitas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) de cada ente federado. Os resultados obtidos revelam que há diferença nas arrecadações entre municípios, bem como entre os próprios municípios, em que, três destes, as transferências constitucionais são maiores quando comparado ao poder de arrecadação próprio. Há tentativas de formulações de políticas nos Planos Municipais de Educação, porém,

os municípios com menor poder de arrecadação própria propõem menos ações no que concerne à valorização docente.

Palavras-chave: Valorização docente, Política Educacional, Financiamento da Educação, Pacto Federativo, Regime de colaboração.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, resultado de parte uma tese de doutorado, na linha de Políticas Educacionais, busca analisar como as desigualdades de financiamento dos entes federados podem influenciar no desenvolvimento de políticas de valorização docente.

A valorização docente, a partir da década de 80, passa a ser pauta nas políticas educacionais, evidenciada na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e, posteriormente, nas políticas de fundo, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF – 1996) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB – 2007); além do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN – 2008) e o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014).

Diante disso, é importante considerar, no contexto brasileiro, as desigualdades regionais, em relação às condições econômicas, sociais, culturais, etc. O relatório da pesquisa nacional *Remuneração de Professores de Escolas Públicas de Educação Básica no contexto do FUNDEB e PSPN* evidenciou a heterogeneidade na formulação de planos de carreira, jornada de trabalho docente e, conseqüentemente, na remuneração. Estes fatores estão atrelados, dentre outros elementos, à forma de organização do Brasil no que diz respeito ao federalismo.

Neste cenário, faz-se necessário observar como o modelo de organização do Estado brasileiro, em relação à autonomia administrativa, financeira e política dos estados e municípios, que se efetivam em diferentes condições de financiamento, pode influenciar na valorização docente nesses entes federados. Este artigo está organizado em três seções, a saber: metodologia, em que se descreve como a pesquisa foi realizada; resultados e discussão, a qual está subdividida em quatro subseções: “1. O federalismo brasileiro”, “2. A capacidade orçamentária dos municípios”, “3. Breve panorama do Fundeb nos municípios paranaenses”, “4. Breve panorama do Plano Municipal de Educação (PME) nos municípios paranaenses”; considerações finais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, utilizando-se também instrumentos quantitativos de dados. Compuseram essa pesquisa quatro municípios paranaenses da região dos Campos Gerais, a saber: Arapoti, Carambeí, Castro e Ponta Grossa. Assim, foi realizada uma pesquisa documental, analisando-se os Planos Municipais de Educação de cada município, especificamente as metas 17 e 18, as quais trazem questões peculiares sobre a valorização docente. Assim sendo, a busca por esses documentos ocorreu por meio eletrônico, nos **websites** das Secretárias de Educação e Câmara de Vereadores.

Em relação aos dados quantitativos, foram analisados, no período de 2012 a 2020, os disponíveis nos relatórios resumidos de execução orçamentária, no **website** do Sistema de Informações de Orçamentos Públicos para Educação (SIOPE) a partir dos valores divulgados nas receitas de impostos e receitas de transferências legais constitucionais. Além disso, a partir desse mesmo relatório, foram analisados os dados sobre o Fundeb, com enfoque nos valores destinados ao fundo e os valores recebidos, bem como os valores utilizados para o pagamento dos profissionais do magistério. Os dados que envolveram questões monetárias foram atualizados para janeiro de 2020, por meio do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), a partir da Calculadora do Cidadão, do Banco Central do Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. O FEDERALISMO BRASILEIRO

Considera-se que, historicamente, há progressos na temática da valorização docente do Brasil, resultado de lutas e reivindicações da sociedade. O PSPN, o Fundef e o Fundeb são exemplos de políticas que buscam a valorização docente, trazendo novos parâmetros a serem discutidos, apesar das fragilidades existentes. Compreende-se valorização docente como:

[...] o conceito de valorização docente é uma construção histórica, pode-se defini-lo como um conjunto de ações sistematizadas pela política, especificamente a educacional, composto pela carreira, remuneração, formação inicial e continuada e condições de trabalho (Grochoska apud Camargo, 2020, p.54).

O estado brasileiro, a partir de 1889, é organizado a partir do federalismo, que do latim *foedus-eris*, que significa “[...] contrato, aliança, união, ato de unir-se por aliança e também se fiar, confiar-se, acreditar” (Cury, 2010, p. 152), que pressupõe o princípio da autonomia, o compartilhamento de responsabilidades e de tomada de decisões entre os entes federados (Abrucio, 2010). Assim federalismo é:

[...] caracterizado como um sistema político e de organização territorial do estado, que envolve um compartilhamento de poder entre a instância soberana e os demais entes federados, assumindo diferentes formas legais e institucionais, de acordo com o momento histórico e o espaço geográfico onde ele se desenvolve (Neto; Castro; Barbalho, 2014, p. 44).

Diante disso, compreende-se que a partir do federalismo há uma normatização de um princípio de interdependência entre os entes federados, com divisão de poderes e funções. Ressalta-se que, no Brasil, apesar dos estados e municípios¹ possuírem autonomia administrativa, financeira e política, a União é soberana, isto é, “concorrem para a formação da vontade soberana da União, mas não partilham da soberania. A soberania é a característica do poder central, do poder supremo, ou seja, da União” (Camargo, 2020, p. 34-35). Ademais, como afirma Camargo (2020, p. 35):

Ressalta-se, ainda, que autonomia dos entes federados é relativa, pois se entende que a capacidade de desenvolver ações e implementar políticas estará interligada à capacidade financeira do ente federado, ou seja, a arrecadação dos estados e municípios é um elemento que propulsiona o desenvolvimento de políticas públicas e educacionais. Ademais, considera-se que a capacidade financeira está interligada às características econômicas de cada região, as quais serão influenciadas pelo modo como determinada localidade está mais organizada, se mais ou menos urbanizada, com a presença de indústrias, entre outros.

Outro elemento importante neste cenário do federalismo é o pacto federativo, o qual é “[...] o conjunto de dispositivos constitucionais que configuram a moldura jurídica, as obrigações financeiras, a arrecadação de recurso e os campos de atuação dos entes federados” (Senado, 2018). A partir dele, há a partilha de tributos,

1 Os municípios são reconhecidos como ente federados a partir da Constituição Federal de 1988, em que passam a ter autonomia administrativa, política e financeira.

os quais compõem os impostos, taxas e contribuições de melhoria, arrecadados por cada ente federado, objetivando-se minimizar as desigualdades encontradas.

O artigo n. 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) discorre sobre a necessidade de um regime de colaboração entre os entes federado no que concerne à organização dos seus sistemas de ensino. Nesse mesmo artigo, cita também a função redistributiva e supletiva da União, como afirma Camargo (2020, p. 42):

A função própria é aquela em que o ente federado tem atuação própria estabelecida pela Constituição Federal, tendo como recurso orçamentário as receitas típicas e próprias. A função supletiva diz respeito ao auxílio obrigatório do ente federado, no caso a União, com maior capacidade orçamentária àqueles com menor capacidade. A função redistributiva, desempenhada pela União e pelos estados, diz respeito à redistribuição dos recursos, almejando-se a equalização.

A partir disso, verifica-se que a União e estados devem desempenhar uma ação redistributiva em relação aos recursos arrecadados, no que concerne à educação, a fim de minimizar as desigualdades existentes entre os entes federados. Assim, cada ente federado possui uma capacidade orçamentária balizada pelo seu poder de arrecadamento. O artigo 212 da Constituição Federal de 1988, dispõe que “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (Brasil, 1988). No quadro 1 pode-se observar os impostos arrecadados por cada ente federado.

Quadro 1 – impostos arrecadados por cada ente federado.

Ente federado	Impostos arrecadados
União	Imposto Territorial Rural (ITR), Imposto sobre Operações Financeiras-ouro (IOF), Imposto sobre Operações Financeiras (IOF), Imposto de Exportação (IE), Imposto sobre a Renda (IR), Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) e Imposto de Importação (II).
Estados	Imposto sobre Transmissão <i>Causa Mortis</i> e Doação de Quaisquer Bens e Direitos (ITCD), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA).
Municípios	Impostos de Transmissão de Bens Imóveis (ITBI), Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) e Imposto sobre Serviços (ISS).

Fonte: organizado pela autora.

A partir da arrecadação dos impostos, há a transferência de recursos² entre os entes federados, a fim de que o regime de colaboração e o pacto federativo sejam cumpridos. Ressalta-se que os municípios não realizam transferências, apenas recebem.

Diante disso, compreende-se que a capacidade orçamentária está interligada à possibilidade de implementação de políticas pelos entes federados, bem como financiar programas e projetos, conforme afirmam Gouveia e Tavares (2012, p.188) “[...] a capacidade de elaborar e implementar políticas está diretamente relacionada à autonomia financeira”. Destaca-se também que apenas capacidade orçamentária não será sinônimo de implementação de políticas públicas, no caso, educacionais, objeto de estudo deste artigo, pois essa também deve ser uma intenção dos governantes.

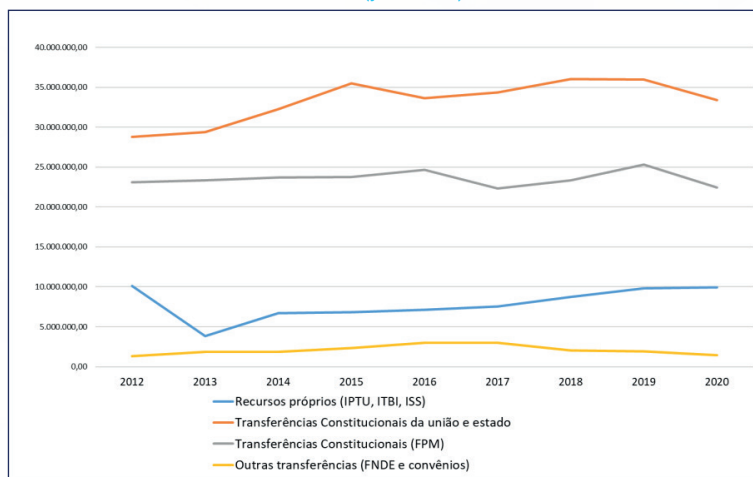
2. A CAPACIDADE ORÇAMENTÁRIA DOS MUNICÍPIOS

Nessa seção serão trazidos os dados sobre a capacidade orçamentária dos municípios de Arapoti, Carambeí, Castro e Ponta Grossa/PR, analisando-se os recursos obtidos por arrecadação própria, a saber: IPTU, ITBI e ISS, bem como aqueles advindos de transferências constitucionais, composto pelo IPI, IR, IOF, ITR, ICMS e IPVA.

O município de Arapoti possui, segundo dados do IBGE (2022), uma população de 25.777 pessoas, ocupando a 73^o posição em relação ao quantitativo populacional no Paraná. A partir do gráfico 1, observa-se o perfil de arrecadação do referido município.

2 Para saber mais sobre a porcentagem de recursos que cada ente federado realiza, consulte os artigos 158 e 159 da Constituição Federal de 1988 e/ou Camargo (2020, p. 44-45).

Gráfico 1 – Perfil de arrecadação de Arapoti/PR – 2012 a 2020 - em valores reais atualizados pelo INPC (jan/2020)

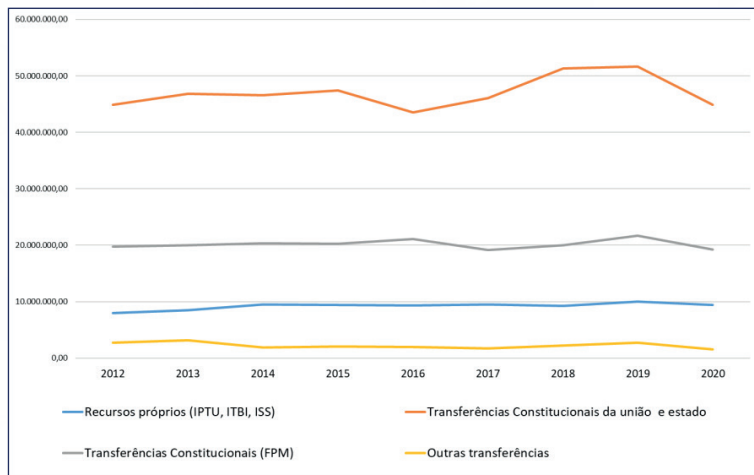


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do SIOPE.

Revela-se a partir do gráfico 1 que no município de Arapoti as transferências advindas da união e estado do Paraná compõe grande parte de sua receita, observando-se que houve aumento neste repasse entre os anos de 2013 a 2015. Outro elemento diz respeito ao repasse do Fundo de Participação Municipal (FPM), em que ultrapassa os recursos arrecadados pelo próprio município. Desta forma, evidencia-se que em Arapoti os repasses constitucionais compõe grande parte de sua receita.

O município de Carambeí possui, segundo dados do IBGE (2022), uma população de 23.283 pessoas, ocupando a 85ª posição em relação ao quantitativo populacional no Paraná. O gráfico 2 expõe os dados sobre o orçamento do município.

Gráfico 2 – Perfil de arrecadação de Carambeí/PR – 2012 a 2020 - em valores reais atualizados pelo INPC (jan/2020)

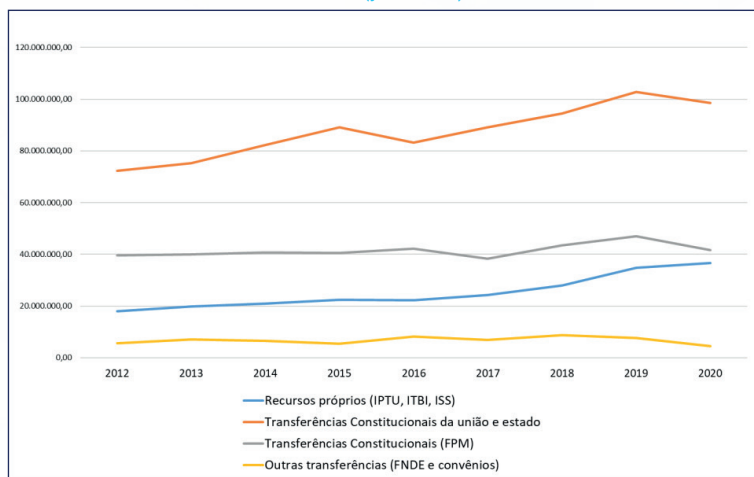


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do SIOPE.

A partir do gráfico 2 observa-se que assim como Arapoti, Carambeí também recebe mais repasses institucionais do que os recursos arrecadados de maneira própria. Há um aumento no repasse das transferências constitucionais entre os anos de 2016 a 2018, com queda nos anos de 2016 e 2020. Os recursos próprios seguem uma certa linearidade no período.

O município de Castro possui, segundo dados do IBGE (2022), uma população de 73.075 pessoas, ocupando a 29ª posição em relação ao quantitativo populacional no Paraná. O gráfico 3 expõe o perfil de arrecadação deste município.

Gráfico 3 – Perfil de arrecadação de Castro/PR– 2012 a 2020 - em valores reais atualizados pelo INPC (jan/2020)

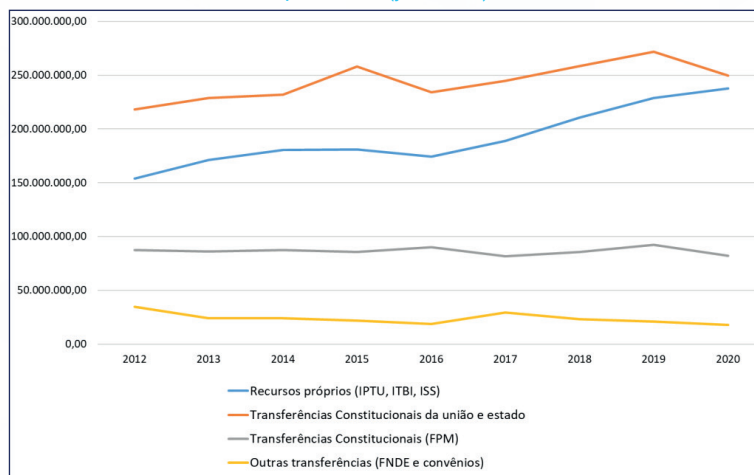


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do SIOPE.

Pode-se observar que as transferências constitucionis também compõe Castro grande parte da receita de recursos. Verifica-se que os repasses constitucionais têm um aumento de 2012 a 2015, com queda em 2016, em torno de 6%, assim como também observado nos municípios de Arapoti e Carambeí. Nota-se que os repasses do FPM estão acima dos recursos arrecadados pelo próprio município, além de que, no período, entre 2012 a 2020, há um aumento na capacidade de arrecadação dos recursos próprios, especialmente entre os anos de 2017 a 2020.

O município de Ponta Grossa possui, segundo dados do IBGE (2022), uma população de 358.371 pessoas, ocupando a 4ª posição em relação ao quantitativo populacional no Paraná. O gráfico 4 sistematiza o perfil de arrecadação do município de Ponta Grossa.

Gráfico 4 – Perfil de arrecadação de Ponta Grossa/PR – 2012 a 2020 - em valores reais atualizados pelo INPC (jan/2020)



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do SIOPE.

A partir do gráfico 4, observa-se que assim como os outros municípios aqui analisados, Ponta Grossa também recebe mais transferências constitucionais em relação à arrecadação própria. Ressalta-se que Ponta Grossa é uma cidade de grande porte populacional, a maior entre os municípios aqui analisados. Verifica-se que, ao contrário de Arapoti, Castro e Carambeí, Ponta Grossa depende menos das transferências advindas do FPM. Há quedas no repasse das transferências constitucionais entre os anos de 2015 a 2016 e 2019 a 2020. Em relação aos recursos próprios, há um aumento na arrecadação no período, especificamente entre 2016 a 2020, ficando próximo dos recursos advindos das transferências constitucionais.

3. BREVE PANORAMA DO FUNDEB³ NOS MUNICÍPIOS PARANAENSES

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído em por meio da Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006, regulamentado pela Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelo Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de

3 Nessa pesquisa foi considerada a legislação vigente do Fundeb, a partir da lei n.º 11.494/2007, tendo em vista que a tese, da qual resulta essa pesquisa, foi defendida antes do "Novo Fundeb".

2007, é um fundo contábil que redistribui os recursos vinculados à educação, conforme afirma Callegari (2010, p. 67):

[...] o FUNDEB é singular, Estado a Estado e no Distrito Federal: os vinte e sete FUNDEBs implantados não se correlacionam, nem interagem entre si. A identidade entre eles é tão somente no tocante à denominação, às regras de funcionamento e à finalidade. Não é um Fundo da União e, Estado a Estado, também não é um Fundo estadual. No âmbito de cada Estado, é um Fundo em comum do Governo do Estado e dos seus Municípios, como expressão de comprometerimentos, interesses e reciprocidades que pressupõem ação conjunta para a consecução de objetivos comuns.

Os recursos que compõe o Fundeb advém das porcentagem dos impostos arrecadados pelos entes federados, coforme o quadro 2.

Quadro 2 – Impostos vinculados pelos estados, pelo distrito federal e pelos municípios no Fundeb

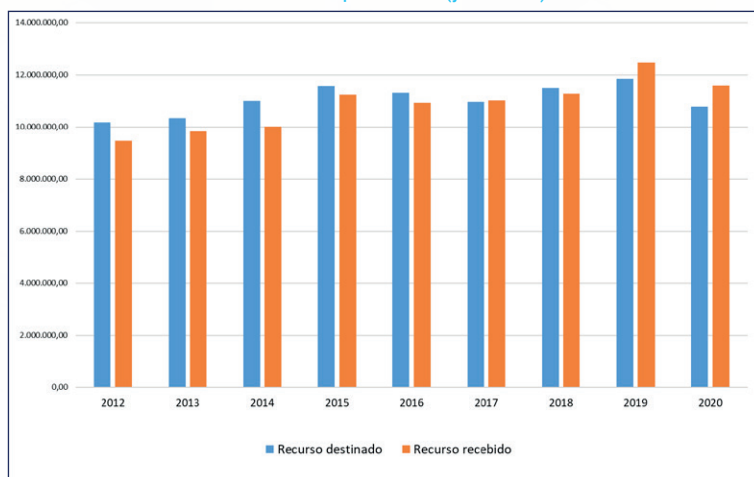
Estados, Distrito Federal e Municípios	
20%	Cota estadual do Fundo de Participação dos Estados e Distrito Federal (FPE)
	Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre a Preservação de Serviços e Transportes Interestadual e Intermunicipal de Comunicação (ICMS)
	Cota estadual Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) – Exportação
	Imposto sobre Tramitação de <i>Causa Mortis</i> e Doação (ITCMD)
	Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA)
	Cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre a Preservação de Serviços e Transportes Interestadual e Intermunicipal de Comunicação (ICMS)
	Cota do Fundo de Participação do Município (FPM)
	Cota municipal Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) – Exportação
	Imposto Territorial Rural-Municipal (ITR)

Fonte: Camargo (2020 p. 73).

Em relação à União, coube aplicar 2,5 bilhões de reais no primeiro ano; 2,85 bilhões de reais no segundo ano; 3,7 bilhões de reais no terceiro ano; 4,5 bilhões de reais no quarto ano e 10% do total do fundo nos anos posteriores (Brasil, 2007).

Além disso, havia a previsão da complementação no fundo, por parte da União, caso o ente federado não atingisse o custo aluno mínimo anual estabelecido. Os recursos são repassados aos entes federados a partir do número de matrícula registrado no Censo Escolar. Outro fator importante diz respeito à valorização docente, em que, no mínimo, 60% dos recursos advindos do Fundeb deve ser utilizado no pagamento dos profissionais do magistério da educação básica e o restante com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). No gráfico 5 pode-se observar os dados do Fundeb do município de Arapoti.

Gráfico 5 - Arapoti – recursos destinados e recebidos pelo Fundeb – 2012-2020 – em valores reais atualizados pelo INPC (jan/2020)



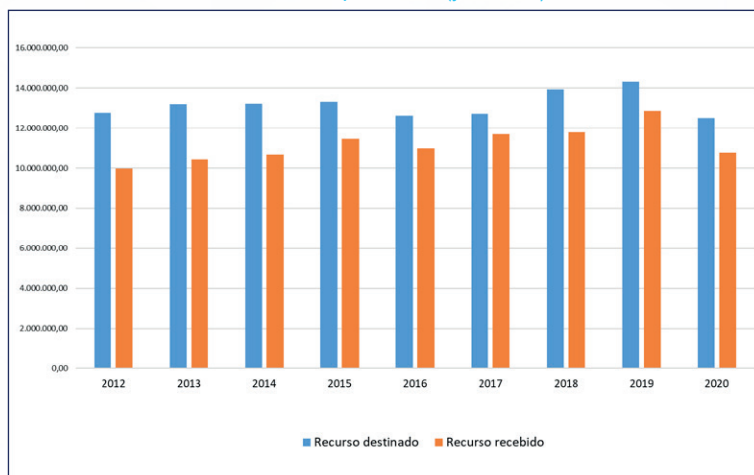
Fonte: A autora, com base nos dados do Siope (2012-2020).

A partir do gráfico 5, observa-se que o município de Arapoti perde recursos no Fundeb, isto é, recebe menos do que destina ao fundo, entre os anos de 2012 a 2016 e em 2018. Em 2017, 2019 e 2020 recebeu mais do que destinou ao fundo. Ressalta-se que a rede municipal de ensino de Arapoti teve, no período de 2012 a 2018, menos de 3 mil alunos matriculados, a partir dos dados disponibilizados pelo Inep (2020), o que incide nos valores recebidos. Ressalta-se que, nos anos de 2012 e 2014, o município apresentou as maiores perdas de recursos, em torno de 7% e 9%, respectivamente.

Os recursos do Fundeb, como explicitado anteriormente, devem ser destinados, no mínimo, 60% para o pagamento dos profissionais do magistério e, em todos o período, o município destinou mais que o mínimo estabelecido, em que em 2016

o percentual foi de 94% e em 2018, 89%, anos em que se teve o maior percentual para este fim. O gráfico 6 mostra a situação do Fundeb no município de Carambeí.

Gráfico 6 - Carambeí – recursos destinados e recebidos pelo Fundeb – 2012-2020 – em valores reais atualizados pelo INPC (jan/2020)

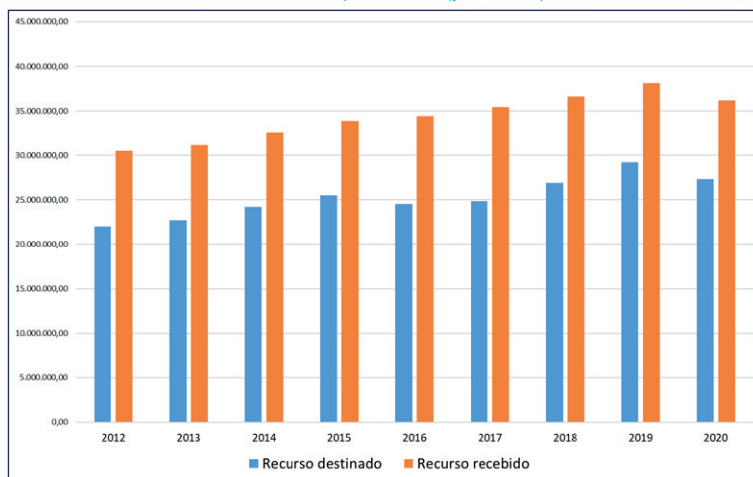


Fonte: A autora, com base nos dados do Siope (2012-2020).

Observa-se que, assim como Arapoti, o município de Carambeí também destina mais recursos do que recebe com o Fundeb. Todavia, as perdas no município são maiores quando comparadas a Arapoti, tendo em vista que de 2012 a 2014, a diferença entre o recurso destinado e recebido foi em torno de 20%, enquanto a partir de 2015 a 2018 existem variações entre 14% e 15%. Registra-se que, assim como Arapoti, no período de 2012 a 2018, a rede de ensino de Carambeí possuía menos de 3 mil alunos matriculados (INEP, 2020).

Em relação à vinculação de recursos para o pagamento dos profissionais do magistério, o município, em todo o período, vinculou mais que o mínimo de 60% estabelecido pela legislação, sendo que entre 2014 a 2016 o percentual ultrapassou 90%. O gráfico 7 expõe a questão do Fundeb no município de Castro.

Gráfico 7 - Castro – recursos destinados e recebidos pelo Fundeb – 2012-2020 – em valores reais atualizados pelo INPC (jan/2020)

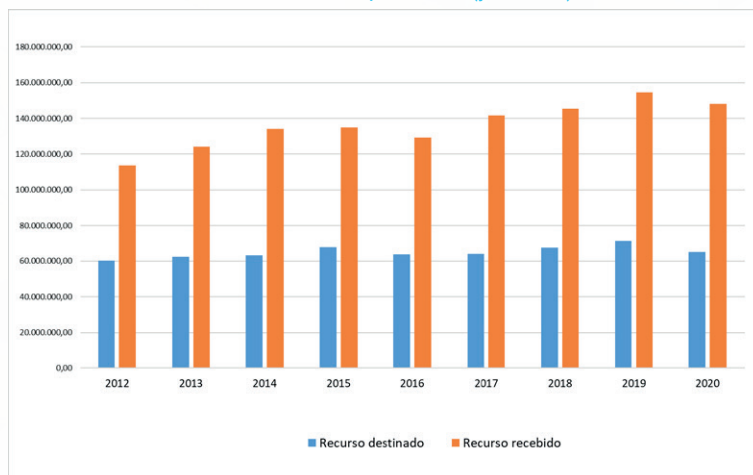


Fonte: A autora, com base nos dados do Siope (2012-2020).

A partir do exposto, revela-se que Castro recebe mais recursos do que destina ao Fundeb, ao contrário dos municípios de Arapoti e Carambeí. Esse fator está relacionado ao número de matrículas no município, que permaneceu entre 7.300 a 7.900 (INEP, 2020). Entre 2012 a 2016, as variações entre o que foi destinado e o que foi recebido foram de 33% a 39%, enquanto em 2018 a variação foi de 36%.

No que concerne ao pagamento dos profissionais do magistério, Castro também ultrapassa o mínimo de 60% estabelecido, sendo que de 2012 a 2014 e de 2016 a 2017 os percentuais foram superiores a 80%, registrando 90% no ano de 2014, o maior no período. Por fim, o gráfico 8 mostra a situação do Fundeb no município de Ponta Grossa.

Gráfico 8 – Ponta Grossa – recursos destinados e recebidos pelo Fundeb – 2012-2020 – em valores reais atualizados pelo INPC (jan/2020)



Fonte: A autora, com base nos dados do Siope (2012-2020).

Assim como Castro, observa-se que Ponta Grossa destina e recebe mais recursos no Fundeb, o que está relacionado ao número de matrículas na rede municipal de ensino, em que, no período registrou entre 28.000 a 31.500 alunos. Quando comparados os valores destinados aos recebidos, verifica-se que nos anos de 2014, 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020 recebeu 100% a mais do que destinou ao fundo. Constata-se que, em alguns anos, a elevação dos recursos destinados acompanha o aumento dos impostos advindos das transferências constitucionais da União e dos estados e do FPM.

Em relação ao pagamento dos profissionais do magistério, assim como os outros municípios, Ponta Grossa cumpre o percentual mínimo obrigatório de 60%, sendo que, a partir de 2013, o percentual utilizado varia de 80% a 86% para a remuneração docente e, em 2019 e 2020, foi de 94% e 97%, respectivamente.

4. BREVE PANORAMA DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) NOS MUNICÍPIOS PARANAENSES

O Plano Nacional de Educação, com vigência de 2014 a 2024, é um documento que deve nortear a educação brasileira, trazendo metas e estratégias a serem atingidas no período de dez anos. Assim, cabe aos estados e municípios elaborar o seu Plano Estadual de Educação (PNE) e Plano Municipal de Educação

(PME). Diante disso, apresenta-se nesta seção os PME's dos municípios de Arapoti, Carambeí, Castro e Ponta Grossa em relação as metas 17 e 18, as quais trazem questões quanto à valorização docente.

Meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 2014).

Um elemento interessante a ser considerado diz respeito ao município de Castro que agrupou as metas 17 e 18, com a seguinte redação:

Meta 16: Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PME, assim como garantir o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Castro, 2015).

Evidencia-se assim que na meta 16 do município de Castro, é desconsiderado a questão de implementação de plano de carreira, tendo em vista que este já existia. Em relação as estratégias da meta 17, as estratégias 17.1 e 17.2 do PNE tratam da constituição de um fórum permanente, pelo MEC, para acompanhar a atualização progressiva do valor do piso salarial aos profissionais do magistério por meio de indicadores do Plano Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD). Assim sendo, verificou-se que o município de Ponta Grossa não elaborou nenhuma estratégia que abordasse essa questão.

O município de Carambeí, além das estratégias existentes no PNE e PEE, elaborou cinco novas estratégias e sete subestratégias. Propõe a reorganização do Fórum Municipal de Educação (FME), com objetivo de oportunizar participação da sociedade na formulação, acompanhamento, atualização e implementação da valorização dos profissionais da educação (CARAMBEÍ, 2015). Além disso, propõe a reposição salarial anualmente aos profissionais do magistério, a partir do reajuste

nacional, “[...] caso os índices da data base sejam superiores aos valores do piso, prevalecerá o reajuste maior” (Carambeí, 2015).

No PME do município de Carambeí, ressalta-se a inclusão na estratégia 17.3 sobre a revisão dos planos de carreira, a qual ocorrerá a cada dois anos, além de trazer na subestratégia a realização de concurso público a cada dois anos. Nesse sentido, o PME de Ponta Grossa também discorre sobre a garantia de, no prazo de um ano, ocorrer revisão e implementação da lei que trata do plano de carreira (Ponta Grossa, 2015).

Há estratégias esboçadas pelos PME’s que podem estar interligadas aos planos de carreira, mas não são especificadas pelos PMEs dos municípios, como é o caso de Arapoti, que descreve na estratégia 17.3 que irão “[...] buscar mecanismos de reorganização da rede municipal de ensino, tendo em vista a busca da relação professor/aluno dentro de padrões ideais” (Arapoti, 2015). Ao compreender que essa redação está inserida na estratégia que discorre sobre o plano de carreira, entende-se que pode estar interligada às questões sobre número de aluno por turma, no entanto, como não especificam o que seria a relação dentro dos padrões ideais, pode-se denotar outros sentidos. Além disso, o PME de Carambeí discorre na subestratégia 17.3.5 que garantirá que o processo de escolha de turma seja mantido, respeitando os critérios dos primeiros lotados (Carambeí, 2015).

Ressalta-se no PME de Carambeí a estratégia 17.4.1 que traz “[...] ampliar o percentual de recursos destinados à educação, acima do estabelecido pela Constituição” (Carambeí, 2015). Verifica-se que há uma tentativa de o município traçar estratégias a fim de que se tenha melhoria da qualidade da educação e, consequentemente, da valorização docente. Ao analisar o percentual aplicado pelo município em educação, o qual deve ser, no mínimo, 25% (Brasil, 1988), entre os anos de 2012 a 2020, aplicou a mais, sendo que a partir de 2018, ultrapassou 30%.

Em relação a meta 18, a qual traz a necessidade de implementação de planos de carreira, os quatro municípios analisados, já haviam instituído. No que diz respeito à estratégia 18.1 do PNE, a qual trata que até o terceiro ano de vigência do plano, no mínimo, 90% dos profissionais do magistério e, no mínimo, 50% dos profissionais da educação não docentes ocupariam cargo de provimento efetivo (Brasil, 2015), verifica-se que os municípios de Arapoti, Carambeí e Castro não abordam, nos planos locais, aspectos quanto à ocupação em cargos efetivos pelos profissionais da educação e profissionais da educação não docentes.

O PME de Ponta Grossa propõe que até o início do terceiro ano de vigência do plano, no mínimo, 90% dos profissionais do magistério e, no mínimo, 90% dos profissionais da educação não docentes ocupariam cargo de provimento efetivo (Ponta Grossa, 2015). Vale ressaltar que o concurso público é um elemento que está relacionado à valorização docente, sendo amparado pelo exposto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), todavia, verifica-se que o contrato temporário dos docentes ainda é uma estratégia utilizada pelos entes federados.

O PME de Ponta Grossa traz na estratégia 18.7 a garantia de democratização e implementação, no município, do plano nacional de educação em direitos humanos. Além disso, o PME de Arapoti discorre na estratégia 18.4 “[...] assegurar que, no mínimo, 20% da carga horária semanal dos docentes seja destinada à hora-atividade” (Arapoti, 2015). Todavia, mesmo trazendo o mínimo a ser instituído no cálculo de hora-atividade, compreende-se que o município, ao traçar a estratégia, não considerou o exposto na Lei n.º 11.738/2008, a qual trata do piso salarial profissional nacional e traz, no artigo 2º, § 4º, que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Brasil, 2008). Dessa maneira, 1/3 ou 33%, no mínimo, deve ser destinado à hora-atividade.

O PME do município de Castro propõe a readequação do plano de carreira, assegurando, inclusive, 33% de hora-atividade. Ademais, complementa trazendo a necessidade de readequação do plano de carreira. Nesse sentido, a implementação e garantia do cumprimento da hora-atividade o docente é necessário, tendo em vista que nesse momento planeja e reflete sobre sua ação docente, além de que pode participar de momentos de formação continuada. Compreende-se que a hora-atividade é uma conquista da categoria docente, a qual deve ser cumprida pelos entes federados, pois é um direito adquirido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permite constatar que há diferentes perfis de arrecadação entre os entes federados, especificamente entre os municípios, uma vez que existem alguns que dependem mais do FPM. O município de Ponta Grossa, entre 2012 a 2020 teve a arrecadação própria superior ao repasse advindo do FPM.

Identificou-se, nessa pesquisa, que o município de Carambeí perde recursos com o Fundeb, em todo o período analisado, 2012 a 2020. Arapoti, entre os anos de

2012 a 2018 também destinava mais do que recebia, no entanto, isso muda em 2019 e 2020. O município de Ponta Grossa possui os maiores ganhos com o Fundeb, aumentando, na maior parte do período, 100% do valor destinado comparado ao recebido. O Fundeb objetiva redistribuir os recursos vinculados à educação, a fim de que se tenha melhoria na qualidade do ensino e da valorização docente. Assim, esse fundo tem função redistributiva, ou seja, auxiliar aqueles entes federados que possuem maiores dificuldades orçamentárias, para que cumpram com suas responsabilidades educacionais, no que concerne ao pagamento dos profissionais do magistério e Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), estando articulado ao regime de colaboração e pacto federativo instituído na educação. No entanto, verificou-se que os municípios com dificuldades orçamentárias, como é o caso de Arapoti e Carambeí, e que possuem baixas matrículas na rede, perdem recursos.

Por fim, os Planos Municipais de Educação, os quais estão interligados às metas traçadas nacionalmente pelo PNE (2014), mostram indícios de ações que podem favorecer a valorização docente, mas, como o enfoque da pesquisa foi na análise de documentos, não se pode afirmar que na realidade prática isso seja efetivado. Assim, o município de Carambeí propõe nas metas e estratégias muitos aspectos que estão interligados à valorização docente, a saber: revisão dos planos de carreira a cada dois anos, ampliação de percentual de vinculação de impostos, licenças para cursar o mestrado e doutorado, entre outros. O município de Castro propõe uma estratégia para o cumprimento de 33% da hora-atividade, todavia, não foram encontrados documentos ou legislações que regulamentassem essa proposição.

Constata-se que as políticas implementadas nacionalmente impactam na realidade local, como o Fundeb, já que há municípios da pesquisa que perdem recursos com o fundo. Entende-se que as políticas de fundo, tanto o Fundef como o Fundeb, possibilitaram avanços quanto à valorização, considerando que, nos entes federados que integraram a pesquisa, todos implementaram planos de carreira, mesmo que distintos entre si. Ademais, faz-se necessário que a União tenha mais responsabilidades quanto ao fundo, auxiliando os estados e os municípios no cumprimento de suas responsabilidades educacionais, como preconiza o pacto federativo e o regime de colaboração.

Conclui-se, portanto, que há tentativas de valorização docente nos entes federados abordados nessa pesquisa, uma vez que o perfil de arrecadação irá influenciar na capacidade de elaborar e implementar políticas. Além disso, há necessidade de

fortalecimento do pacto federativo e regime de colaboração entre os entes federados, o qual favoreceria um auxílio mútuo nas questões educacionais e possíveis avanços nas questões sobre a valorização docente.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

ARAPOTI. **Plano Municipal de Educação**: 2015-2025. Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Arapoti, 2015, 166p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 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/l9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em 02 dez. 2023.

CALLEGARI, C. **O FUNDEB e o financiamento da educação pública no estado de São Paulo**. São Paulo: Aquariana, APEOESP, 2010, 584p.

CAMARGO, B. C. **Políticas de valorização docente na educação básica pública**: relações entre desigualdade de financiamento e as políticas de valorização na rede pública estadual do Paraná e em oito redes públicas municipais da região dos Campos Gerais/PR.2020. 190f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/>

bitstream/handle/1884/69340/R%20-%20T%20-%20BRUNA%20CAROLINE%20CAMARGO.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 01 nov.2023.

CARAMBEÍ. **Lei n.º 1085, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação PME, na conformidade da Lei Orgânica do Município de Carambeí, Estado do Paraná e dá outras providências. Carambeí, PR, 24 jun. 2015.

CASTRO. **Lei n.º 3111, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Castro, para o decênio de 2015/2025. Castro, PR, 24 jun. 2015.

CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P. de.; SANTANA, W. (org.). **Educação e federalismo no Brasil:** combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010, p. 148-168.

GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. O magistério no contexto federativo: planos de carreira e regime de colaboração. **Revista Retratos da Escola**, v. 6, n. 10, jan./jun., 2012, p. 185-197. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/178/335>. Acesso em: 18 out. 2023.

GROCHOSKA, M. A. **Políticas educacionais e a valorização do professor:** carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/40112/R%20-%20T%20-%20MARCIA%20ANDREIA%20GROCHOSKA.pdf?sequence=2>. Acesso em: 23 nov. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Panorama.** Disponível em: <https://www.google.com/search?q=inbge&oq=inbge&aqs=chrome.69i57j0l7.1415j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 04 dez. 2023.

NETO, A. C.; CASTRO, A. M. D. A.; BARBALHO, M. G. C. Federalismo e educação no Brasil: subsídios para o debate. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 42-72, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7077>. Acesso em: 07 jan. 2020.

PONTA GROSSA. **Lei n.º 12213, de 23 de junho de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2025. Ponta Grossa, PR, 23 jun. 2015.

SENADO. SENADO NOTÍCIAS. **Pacto Federativo**, 2015. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/pacto-federativo>> Acesso em 01. Out. 2023.

SIOPE. **Relatórios Municipais**. Arapoti. 2012 a 2020. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/fnde_sistemas/siope/relatorios/relatorios-municipais. Acesso em: 11 nov. 2023.

SIOPE. **Relatórios Municipais**. Carambeí. 2012 a 2018. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/fnde_sistemas/siope/relatorios/relatorios-municipais. Acesso em: 11 nov. 2023.

SIOPE. **Relatórios Municipais**. Castro. 2012 a 2018. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/fnde_sistemas/siope/relatorios/relatorios-municipais. Acesso em: 11 nov. 2023.

SIOPE. **Relatórios Municipais**. Ponta Grossa. 2012 a 2018. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/fnde_sistemas/siope/relatorios/relatorios-municipais. Acesso em: 11 nov. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.009

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ASSENTAMENTO ACAUÃ NO MUNICÍPIO DE APARECIDA-PARAÍBA

RICARDO AUGUSTO OLIVEIRA DA SILVA

Pós Graduado em Ensino de Artedda Universidade FAVENII - SP, ricardosaofrancisco@hotmail.com

JAIR MOISÉS DE SOUSA

Professor da Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Saúde e Tecnologia Rural, Campus de Patos, Unidade Acadêmica de Ciências Biológica, Arbor Grupo de Estudo - PB, jair@professor.ufcg.edu.br, brcoautor1@email.com;

RESUMO

O estudo desenvolvido pautou-se nas Políticas Públicas de Educação do Campo, no Assentamento Acauã município de Aparecida-PB no ano de 2018, tendo fundamentações em Paulo Freire e Roseli Caldart entre outros. O caminho que percorri para realizar este trabalho se caracterizou, quanto aos fins, como uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, pois teve como objetivo compreender quais políticas voltadas para a Educação do Campo foram desenvolvidas, desde sua fundação, até os dias atuais na comunidade do Assentamento Acauã. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista gravada semiestruturada a duas pessoas: Um professor da escola local e a líder da comunidade. A análise de dados foi feita pela análise do conteúdo proposta por Bardin que segue: pré-análise; exploração do material ou codificação; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Ao término do percurso feito, chego as seguintes conclusões: O problema da Educação do Campo não esta na falta de lei, e sim, na falta de gerenciamento do poder público, no que concerne à aplicabilidade da Modalidade de Educação do Campo da qual a escola esta inserida; na falta da participação da comunidade nas discussões escolares; nos recursos financeiros da escola que não são administrados, de fato, pelo conselho escolar, mas pela Secretaria Municipal de Educação. A maioria dos professores desconhece a realidade da comunidade, além do fato de que o gestor municipal negligencia a busca por recursos disponíveis no

ministério da educação para o fortalecimento do ensino, em não qualificar os protagonistas do ensino daquela escola.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação do Campo; Assentamento Acauã.

INTRODUÇÃO

Políticas Públicas são somas de programas e ações estratégicas elaboradas pelo poder público e/ou de iniciativa popular, executados pelos poderes públicos, seja ele na esfera federal, estadual ou municipal, aspirando à melhoria da população, de forma direta ou indireta, mediante suas práticas e atuações, abrangendo um público aglutinado, por atender em suas instâncias entes públicos ou privados, diferentes classes sociais e culturais, etnia e religião, asseguradas por lei. Porém, na prática a aplicabilidade dessas Políticas Públicas não é aferida como foi à promulgação da lei, devido o ciclo vicioso que os governantes adquiriram para burlá-las, assegurar o favoritismo partidário ou para sua ascensão popular.

Analisando a história do Brasil, podemos perceber que a implantação de políticas públicas para educação sempre foi direcionada com maior ênfase para as áreas urbanas, ficando assim o setor rural desprestigiado dessa política. Com a ascensão dos movimentos sociais, a exemplos do MST (Movimento dos Sem Terras), CPT (Comissão Pastoral da Terra), agremiações partidárias: PT (Partido dos Trabalhadores) e PC do B (Partido Comunista do Brasil), Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, teve início uma mudança na exclusão rural, no que concerne a educação, pois ao tempo que reivindicaram terras como meio de sobrevivência, também lutaram pela implantação de escola.

Mediante esses movimentos foi criado o Decreto Nº 7.352 de 04 de Novembro de 2010, que dispõe sobre as políticas públicas do campo na Reforma Agrária - PRONERA, programa do governo federal, desenvolvido pela união em regime de colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, no intuito de oportunizar o ensino superior de qualidade para estudantes residentes nas áreas agrícolas, onde ocorreu a Reforma Agrária por intermédio do INCRA, possibilitando aos filhos dos assentados terem conhecimento do manejo da terra, por meio da técnica agrícola adquirida na faculdade. Esse Programa impulsionou, ainda, aos assentados que realmente aspiraram a terra para o trabalho a permanecer em seus lotes e serem assistidos tecnicamente por um técnico local.

Para efeito do Decreto mencionado, entende-se por população do campo os agricultores e seus familiares, os extrativistas, os pescadores, os artesãos, os ribeirinhas, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam condições materiais de existência a partir do trabalho no

meio rural, como também escola do campo, aquela situada em área rural, conforme definida pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e as das áreas urbanas que tem predominância na sua constituição discente da área rural.

Eu, como professor e Diretor Escolar da rede pública estadual da Paraíba, senti-me incomodado com a estrutura funcional da educação brasileira, principalmente ao que esta relacionada à Educação do Campo, por ser campesino. Dentro desta perspectiva, como Geógrafo e Filósofo, resolvi observar e analisar o cenário educacional do campo, para construir uma conclusão crítica da realidade das escolas consideradas do campo, no que diz respeito às práticas pedagógicas, quais das políticas públicas de educação do campo existentes estão sendo contempladas, como são executados os recursos, por quem são executadas e quais os impactos que essas políticas têm causado a população, onde geograficamente a escola abrange, seja ela positiva ou negativa, por meio da premissa indutiva, tomei como base de estudo a agrovila do Assentamento Acauã, localizado no Município de Aparecida-PB.

Em conformidade com Benjamim e Caldart (2000), a aplicabilidade das políticas públicas direcionadas para Educação do Campo não implicam que aqueles educandos e educadores são cidadãos que necessitam de uma educação diferenciada, mas uma educação planejada para eles. Assegurando uma educação que contemple suas necessidades, haja vista que esta modalidade é pouco familiarizada ao nosso cotidiano, tendo assim muito a ser conhecido a sua aplicabilidade, embora se saiba que a luta pela educação do campo não é algo novo, é uma batalha que vem sendo reivindicada há bastante tempo, principalmente pelos movimentos sociais voltados para área agrária.

Neste direcionamento, no passar dos anos, muitos autores, dentre eles, Roseli Caldart, vêm persistindo em defender que o educador deve conhecer de perto a realidade de seus educandos, seu espaço de vivência, sua cultura, suas crenças, seu vocabulário e sua percepção de mundo, não para ser igual a eles, mas para entender sua realidade, e melhor lidar no ato de dialogar, mecanismo que deve existir entre o ensino e aprendizagem. Esse conhecimento prévio e individual de cada aluno deve ser feito por meio do método da avaliação diagnóstica, mecanismo que possibilita o professor diagnosticar o perfil de cada aluno e a estremá-los a serem responsáveis do seu próprio processo de aprendizagem.

Seguindo a linhagem Roseli Caldart, desenvolvi uma pesquisa na agrovila do Assentamento Acauã, município de Aparecida-PB, tendo como meta saber e

conhecer quais eram as políticas públicas de Educação do Campo existente naquela comunidade, uma vez que era sabedor sua existência. Em seguida, investiguei como essas políticas públicas sejam elas didáticas ou financeiras são desenvolvidas na conjuntura escolar, cuja modalidade de Ensino é Educação do Campo, por quem são desenvolvidas e, em última instância, avaliei os impactos que as políticas públicas de educação do campo trouxeram para os moradores daquele assentamento.

O caminho que percorri para realizar a coleta de dados deste trabalho se caracteriza, quanto aos fins, como uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, pois tem o objetivo de verificar, conhecer e avaliar como as políticas públicas de educação do campo estão sendo aplicada no cenário do estudo, na Escola Lili Queiroga no Assentamento Acauã, por ser a única cravada em uma área agrícola da reforma, localizada no município de Aparecida-PB. Essa pesquisa foi realizada mediante uma entrevista gravada semiestruturada, aplicada a um professor da escola local e a um líder da comunidade do Assentamento em estudo que moram naquela localidade desde sua fundação em 1995, bem como pela análise documental.

Na pesquisa descritiva realiza-se o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador. (BARROS e LEHFELD, 2007).

Para Cervo e Bervian (2002), estudo de caso é entendido como uma pesquisa sobre um determinado indivíduo, família ou grupo ou comunidade que seja representativo do seu universo, para examinar aspectos variados de sua vida.

A análise de dados foi feita através da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) que segue: pré-análise; exploração do material ou codificação; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

METODOLOGIA

O caminho que percorri para realizar a coleta de dados deste trabalho se caracteriza, quanto aos fins, como uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, pois tem o objetivo de verificar, conhecer e avaliar como as políticas públicas de educação do campo estão sendo aplicada no cenário do estudo, na Escola Lili Queiroga no Assentamento Acauã, por ser a única cravada em uma área agrícola da reforma, localizada no município de Aparecida-PB. Essa pesquisa foi realizada mediante uma entrevista gravada semiestruturada, aplicada

a um professor da escola local e a um líder da comunidade do Assentamento em estudo que moram naquela localidade desde sua fundação em 1995, bem como pela análise documental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

2. UMA HISTÓRIA POR ELES MESMOS

Esta pesquisa é fundamentada em uma entrevista gravada semiestruturada, realizada com dois integrantes da comunidade do Assentamento Acauã, do município de Aparecida-PB, sendo estes um líder comunitário e um professor da escola local.

A Conquista da terra, fruto da Luta e Resistência dos Movimentos MST (Movimento dos Sem Terras) e da CPT (Comissão Pastoral da Terra) em prol da terra, do ano 1995, não foi o fim das reivindicações desse movimento e, sim, o começo de tantas outras que sucederam, dentre elas a edificação de uma escola pública e de qualidade para assistir as crianças, jovens e adultos que ali estavam residindo, no princípio sob lonas e/ou casas improvisadas de pau-a-pique.

...a escola e a eletrificação foram prioridades, a escola já funcionava precariamente já no assentamento num grande barracão de taípe, onde tudo era muito precário, o quadro negro era um Madeirit que escrevia com giz e apagava com pano molhado. A construção da escola se deu em parceria com o INCRA e o município em 1998 né, e aí toda infraestrutura que tinha na Escola Lili Queiroga, no patrimônio histórico foi transferido para cá, inclusive o nome. (Entrevistado 1)

Este educandário por desenvolver suas atividades educacionais em uma área ruralista e de perfil agrícola, assentamento da reforma Agrária, é assegurada pelo Decreto de Lei 7352/10, que seja desenvolvido um currículo que atenda as peculiaridades da comunidade local. Essa autonomia curricular possibilita o professor desenvolver um confronto entre a teoria e a prática, vivenciada por aqueles educandos, associando aos seus conhecimentos empíricos.

“(...) o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas

populares criam. Valorizando o saber de classe e colocando como ponto de partida para o trabalho educativo” (VEIGA.1995.p.82).

Visando saber a concepção do professor, quanto ao padrão da escola que ele leciona, perguntei: Professor, na sua concepção de escola, a escola Lili Queiroga se enquadra nos padrões de Escola Rural ou Escola do Campo? E assim respondeu, “eu acho que na parte estrutural da escola, ela não se enquadra na Educação do Campo, a Educação do Campo deve ter uma escola adequada também para esse tipo de educação”.

Dando continuidade a entrevista, o professor continuou afirmando que a escola não segue a Modalidade de educação do Campo. Ao ser questionado se o material utilizado na escola tem seu currículo específico para educação de campo, obedecendo as exigências do ministério da educação, de acordo com o decreto 7352/2010, obteve-se a seguinte resposta: palavras do professor “Tem. Todo material, os livros que vem para essa escola, teoricamente, seus conteúdos são direcionados, facilitando o trabalho da Educação do Campo”, mas na realidade eles rejeitam a modalidade que estão inclusas para adotarem a prática pedagógica utilizada na área urbana.

Esta fala extraída da pesquisa dá suporte para asseverar que o currículo desenvolvido na escola Lili Queiroga do Assentamento Acauã é adversativo ao Decreto 7352/10, uma vez que o utilizado não leva em consideração a realidade vivida de seus educandos no que concernem aos seus aspectos culturais, econômico, políticos e sociais. O currículo repassado naquele educandário é típico de uma escola urbana.

No entanto, os artigos 12 e 14 da LDB também dão legalidade à autonomia da escola para que esta possa adequar seu PPP (Projeto Político Pedagógico) à sua realidade local, a fim de atender as necessidades culturais, sociais, políticas e econômicas da comunidade, que em sua totalidade é constituída de assentados da reforma agrária.

“A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações” (CALDART, 2004, p. 13).

Entretanto, a Escola Lili Queiroga, apesar de possuir ampla legalidade constitucional para desenvolver suas atividades pedagógicas curriculares voltadas para

Educação do Campo, não segue os critérios da modalidade de ensino que ela está inserida. Essa realidade possibilita a ocorrência da evasão escolar e, conseqüentemente, o êxodo rural daqueles jovens, que residem naquela comunidade.

Essas conseqüências surgem da necessidade daqueles jovens buscarem outra modalidade de ensino que atenda suas perspectivas de vida, como também os garantam meios suficientes para suas sobrevivências. No entanto, esse desvio de modalidade ocorre naquela escola por falta de habilidade dos profissionais que ali trabalham. Esta afirmação é comprovada mediante resposta do professor, ao ser indagado: Toda escola, todos os professores têm habilidade para trabalhar esse conteúdo voltado para a Educação do Campo?

Tem não. Isso daí eu confesso que esse trabalho especificamente, quem fez foi eu, quando trabalhava com o 5º ano. Trabalhei durante 20 anos e fazia esse trabalho que era bem reconhecido a nível de município, nível de estado e até outras federações, vieram saber minha forma de trabalhar. Então aqui em nossa escola os outros professores, não tem essa prática, mesmo os livros vindo com conteúdos específicos, mas eles não exploram a questão da Educação do Campo (Professor entrevistado).

Ao observar atentamente ao discurso do professor, percebi que a Educação do Campo daquela escola existe apenas na formalidade por ela estar cravada em uma área agrícola da reforma agrária e possuir a documentação exigida pelo MEC: PPP no padrão das diretrizes da Educação do Campo; possui conselho escolar com respectivo estatuto; bem como usa de sua autonomia, conforme os Art. 12 e 14 da LDB, para escolher os livros didáticos da Escola do Campo a serem trabalhados.

Sobre a escolha do material didático, "(...) todos os anos tem a reunião com profissional da educação para que o livro seja escolhido" (...) nesse material contém "conteúdos teoricamente direcionados á escola de Educação do Campo" (Entrevistado 2).

Assim, segundo essa líder comunitária, a omissão do cumprimento das ações da Educação do Campo, da escola em foco, possivelmente não tem colaborado para o desenvolvimento local, já que esta instituição não tem executado ações voltadas para as aptidões locais que contribuíssem para o progresso local e dos indivíduos.

Nesse sentido, a entrevistada 1 ainda reforça,

Assim, uma contribuição ainda que a gente não tem muita visibilidade, (...), porque ela trabalha mais na questão alfabetização, da educação (...). Ela tem muitas atividades interativas com as crianças e os pais das crianças (...), isso ai é uma

contribuição importante. Precisaria ser mais expressiva (...), ter palestra educativas como teve uma (...) com relação à questão da criança e adolescência, com o conselho tutelar. Já teve policiais fazendo também palestras (...). Tem, então, um pouco desse trabalho, agora tem também a abertura (...) a universidade para que possa fazer trabalho com professores, com alunos, né, agora precisaria que houvesse mais interação tanto da comunidade de modo geral com a escola como a escola com a comunidade, não só com aquele pessoal que esta envolvido diretamente com seus filhos na escola, mas com a comunidade de um modo geral.

O que justifica a modalidade de Educação do Campo não ter vislumbrado nenhum impacto junto à comunidade de Acauã, uma vez que tem desenvolvido suas atividades pautadas, apenas, no básico: ensinar seus educandos a ler e a escrever, ensino típico da área urbana ou das antigas escolas rurais. Diante esse descaso administrativo com a modalidade que está inserida, a comunidade estudantil não é conhecedora de como deveria ser a prática de ensino a eles ofertados, desta feita a modalidade de educação do Campo é presente no anonimato para aquela comunidade.

Dessa forma, segundo Silva e Lautet (s/d,p.8), para sanar o problema existente das articulações pedagógicas com relação ao aluno, sujeito participante da formação oriunda das ações pedagógicas da Educação do Campo, são necessários à aplicabilidade das seguintes dimensões:

- Dimensão Antropológica, viabiliza a escola trabalhar o ser humano no sentido mais lato, uma vez que a antropologia é a ciência que estuda o homem e suas relações. Neste sentido, esta dimensão dará suporte legal para aquela escola ser mais presente na vida social da comunidade, através da execução de suas atividades educacionais, por meio de uma pesquisa junto aos alunos sobre o perfil panorâmico da comunidade, da qual que a escola esta inserida.
- Dimensão Política, deve ser trabalhada como a arte de fazer o bem e não como opção político partidário, seguindo esta ideologia, essa dimensão será trabalhada como fonte contemplativa para dimensão antropológica, e garantir recursos oriundos das políticas públicas do Ministério da Educação voltada para o desenvolvimento educacional e suprir a carência pedagógica articulando-a na gestão das ações concretas, na perspectiva da transformação das situações opressoras desvendadas na comunidade por meio da Dimensão Antropológica.

- Dimensão Epistemológica, pelo significado da palavra Epistemologia, essa dimensão tem por objetivo trabalhar a origem, a estrutura, os métodos e a avaliação do conhecimento, movimento permanente de correlação entre teoria e prática, saberes derivados do entorno sociocultural e conhecimentos científicos e empíricos, conteúdo e forma, racionalidade e subjetividade na perspectiva da construção de processos comprometidos de aprendizagem. Em síntese, esta dimensão favorecerá o professor ministrar sua aula por meio da interação de conhecimentos empíricos adquiridos por meio de observação, na convivência social ou na prática cotidiana que são vivenciados pelos educandos, podendo esta aula ser realizada por meio de uma avaliação de sondagem, entrevista a grupo de pais, viagem de campo e relatos comunitários, associados à parte teórica que foi mencionada anteriormente sobre o assunto em estudo.
- Dimensão Metodológica, tem a função de trabalhar o método, a forma, o mecanismo e a criatividade permanente que o professor deve utilizar para expor os conteúdos programados e, conseqüentemente, alcançar a meta esperada. No entanto, muitas vezes tem que fazer e refazer sua aula, a partir de problemas e desafios postos por ações e reações a cada momento histórico presenciado, e para contornar essa situação o professor deve direcionar um método que os alunos se apropriem dos conteúdos ministrados retomando a sua própria vida e ao contexto social de sua comunidade. Esta dimensão tem a função de alinhar e moldar o professor a realidade social, cultural, econômica de onde ele trabalha para garantir a permanência do aluno do seu espaço escolar.

Para sanar essas necessidades, Silva e Lautet (s/d, p.9) propõem como encaminhamentos metodológicos para desenvolver uma melhor convivência e interação entre os colaboradores do ensino daquela escola, protagonistas não apenas da transmissão de conhecimentos como também da formação cidadã de todos os alunos daquela comunidade escolar, os seguintes itens: Palestras com os pais abordando o tema sobre convivência familiar; Oficina trabalhando com rótulos e embalagens; os aditivos químicos - partindo-se da análise da alimentação cotidiana; as unidades de medidas; preço; custo e lucro; Entrevista com organizações, entidades de associação comunitária, sindicatos, cooperativas, lideranças presentes na comunidade, percebendo o que difere das relações de cooperação empresariais;

Expressões próprias da localidade para ser trabalhado a diferença da linguagem formal, Estudo de campo a mercadinho, para o alunado ter conhecimento do que é produto industrializado e natural; consumismo, valor nutricional e transgênico; Orçamento familiar do campo por meio de pesquisa local e confrontando com a realidade da vida urbana; Levantamento e orçamento da produção das famílias local para eles terem um percepção do que é necessário comprar sempre comparando a qualidade dos alimentos; Resgate de talentos para valorizar a tradição cultural local e ao mesmo tempo estimular nas crianças e adolescente a continuidade da cultura para gerações futuras, como também para valorizá-los nas comemorações ofertadas pela escola e Realizar práticas agroecológicas com toda comunidade replantando plantas herbários e no quintal, ruas e praça. Ao mesmo tempo desenvolver estudo sobre recuperação do solo.

Diante a pesquisa realizada pode constar, pela fala do professor entrevistado, que essas dimensões não são aplicadas no planejamento e inexistem no PPP daquela escola. A ausência destas dimensões no planejamento tem acarretado uma grande lacuna, impossibilitando a conexão do aluno aos conhecimentos, nos aspectos socioculturais, políticos e econômicos de sua comunidade, pois a prática didática metodológica utilizada na escola pesquisada é uma metodologia imprópria para a modalidade que ela está enquadrada, onde o aluno aprende apenas a ler e escrever, não há uma abertura para o diálogo, não há aula prática voltada à realidade econômica, social, cultural e ideológica daquela comunidade.

- Trabalho como Produção Humana, com este tema o professor pode desenvolver uma aula expositiva, elencando as variáveis modalidades de trabalho de diversas épocas e, em seguida, abrir o círculo de debate, induzindo a eles a fazerem a análise das modalidades trabalhadas, como também fazê-los a comparação com os trabalhos desenvolvidos em sua comunidade. Este mecanismo simples e prático estimula aquelas crianças despertarem e descobrirem suas habilidades, de formas favoráveis ao mercado de trabalho.
- Relação de Cooperativismo, é uma forma de organização de trabalho que uma comunidade ou grupos de pessoas se juntam para desenvolver determinada atividade que beneficia a todos os membros envolvidos. A escola tem como fortalecer o espírito comunitário escolar, oportunizando aos alunos desenvolver o cultivo de horta e plantas frutíferas nas

dependências da escola para eles despertarem para o convívio social, como também despertarem o espírito empreendedor. Outro meio de mostrar esta relação é a visita de campo a Associação dos Agricultores, dos Apicultores e ao Sindicato dos Trabalhadores de Aparecida-PB.

- Princípio de convivência, pode ser ministrado de forma teórica e prática, simultaneamente, através das atitudes praticadas pelos próprios alunos no decorrer da aula. Nesta aula o professor elenca e explica os princípios básicos para uma boa convivência como:
 - Responsabilidade: mostrar que é a atitude que todo indivíduo faz quando assume espontaneamente seus atos, cumprir com seus compromissos para manter- ló íntegro consigo mesmo e o outro.
 - Cooperação: é a colaboração mútua em um trabalho em grupo, no sentido de relação de atividade conjunta para alcançar o objetivo comum da turma, mas sem desprezar o individualismo de capacidade de si e do outro.
 - Solidariedade: ato de ser disponível e participativo ao contribuir para o melhoramento do outro ou da coletividade, ser amigo, companheiro.
 - Alteridade: atitude de o indivíduo conhecer a si mesmo e se colocar na situação do outro, ter prudência.
 - Respeito à diferenças: é o ato de aceitar e compreender as individualidades do outro na multiplicidade social, pois apesar de agregarmos aos outros para formarmos e vivermos em uma sociedade plural, somos também ímpar nessa pluralidade, uma vez que ninguém é igual ao outro, porem possível de convivência harmoniosa.
- Função social da agricultura camponesa/familiar: este tema é de grande relevância ser trabalhado com alunos de identidade agrícola para conscientizar a esses alunos que o trabalho agrícola não é indigno, não proporciona inferioridade ao trabalhador, muito pelo contrario, é de extrema relevância, uma vez que é essa atividade que dá sustentabilidade alimentícia de toda sociedade, como também fonte de renda e de sobrevivências para os produtores. Esse tema é um ponto chave para cultivar o valor de sua permanência na terra.
- Participação da criança na vida da família: é necessária que seja abordado ao alunado a importância deles serem inseridos nas atividades que

seus pais trabalham para aprenderem o ofício que eles praticam, mesmo não tendo a faixa etária de idade para o trabalho permanente.

- Direito de ser criança: Esclarecer à criança que elas, como crianças, devem aproveitar essa fase para brincar, desenvolver sua criatividade, passear e dormir, sendo que essas atribuições têm limites, tem hora certa de ser feita, pois elas também têm que estudar fazer as tarefas, colaborar com as atividades familiares.

Outro fato que provoca essa desconexão no ensino aprendizagem da Escola Lili Queiroga é a inexistência do currículo próprio da modalidade da qual ela esta inserida, a Educação do Campo. Ela está desconectada com a operacionalização do seu PPP, documento formal articulado e elaborado pelo colegiado da própria escola, tendo esse, autonomia suficiente para inserir todas as dimensões acima mencionadas, as propostas e ações a serem desenvolvidas durante o ano letivo em curso, levando em considerações as necessidades específicas de sua escola. Conforme sublinha Vasconcellos (2002, p.169)

[...] é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico – metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Este documento deve atuar como carta magna para o direcionamento do planejamento, no entanto, ao analisar o PPP dessa escola, ficou constatado que esse projeto é bem elaborado, contendo objetivos, ações e metas bem consistentes, aptos a darem suportes, para um bom desempenho do ensino de Educação do Campo naquela escola, mas resumido apenas a parte teórica do documento, não é aplicado na execução dos planejamentos, por falta de um supervisor escolar com perfil de articulador habilitado - técnico especializado no método curricular de Educação do Campo.

Parém, é papel do educador usar de sua criatividade para desenvolve sua aula, de modo que venha contribuir e ampliar o espaço do campo como assevera CALDART (2002.p.40).

A tarefa maior do educador é de contribuir na construção de um novo modelo de desenvolvimento e de ampliar o espaço do campo, nesse modelo se materializara quanto maior for a capacidade de inserir nos debates públicos sobre educação escolar, socializando com conjunto de educadores e educandos do campo e da cidade estas reflexões por uma educação do campo diferenciada.

Nesse contexto, o professor entrevistado comprova essa lacuna ao relatar que a referida “escola não possui uma metodologia direcionada à educação do campo”, ficando dessa forma a cargo de cada professor planejar de acordo com sua ótica, obscurecendo o viés do ensino da Educação do Campo por não serem assistidos pedagogicamente e não terem a devida orientação qualificada nessa modalidade e fase desse ensino. Considero esta justificativa implausível, de cunho comodista. O professor que valoriza sua profissão busca diariamente se aperfeiçoar, ampliar seus conhecimentos, conhecer novos horizontes para alcançar sua meta, que é contribuir significativamente com a formação humana, intelectual, social e política de seus educandos.

Previendo fatos similares o Ministério da Educação, ao atender os apelos dos movimentos sociais ligados a terra por uma educação não diferenciada, mas com direcionamento para a realidade do campo, homologou a modalidade de Educação do Campo por meio do Decreto lei 7352/10, que embasa em uma política descentralizada, dando autonomia à escola de criar seu próprio currículo, de acordo com sua peculiaridade (Art.28 lei 9394/96). Essa abertura dá ampla liberdade do ensino cultivar em seus alunos o amor a sua realidade local, com também o espírito empreendedor, por ter em sua essência o objetivo de prepará-los a vida campesina e fixá-los aos valores adquiridos no espaço local.

Tal conhecimento quando direcionado de modo amplo na atividade agrícola, proporciona o crescimento intelectual, econômico, político e social. Porém, percebo que essa realidade no Assentamento Acauã ficou pelo meio do caminho, por ter desviado o foco da modalidade de ensino da Educação do Campo e adotar currículo de educação urbana.

No que concerne aos programas de políticas públicas de Educação do Campo existentes no Ministério da Educação, que dão sustentabilidade ao ensino dessa modalidade, investiguei naquela comunidade quais programas estão sendo desenvolvidos, como estão sendo aplicados e por quem são aplicados.

Com esse propósito pude averiguar por meio de relato do entrevistado 2, com relação aos programas existentes na escola pesquisada, que “a escola possui merenda escolar proveniente do PNAE, o transporte escolar para conduzir os estudantes do fundamental II e médio para sede de Aparecida”. Outro programa que é do conhecimento do professor entrevistado “é o PDDE Federal, que é recebido em duas etapas anualmente e seu montante é dividido em Custeio que dá direito de compra de material de limpeza, expediente escolar e serviços da estrutura física e em capital destinada para ao compra de bens duráveis”. Percebo, ainda, que como existe nesta comunidade a utilização do transporte escolar, conseqüentemente possui o PNATE (Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar).

No transcurso da entrevista foi elucidado que foram desenvolvidos por certo período os programas: O Mais Educação e Educação de Jovens e Adultos, como assegura a líder da associação local. Ficou nas entrelinhas da entrevistada 1 que o Ensino de Jovens e Adultos que foi desenvolvido no Assentamento Acauã não provocou nenhum impacto para a comunidade, foi uma política aplicada com tanta insignificância que ocorreu como se ninguém o percebesse.

“Foi desenvolvida acho por três anos O Mais Educação, que foi um momento muito importante, porque as crianças que estudavam de manhã tinha um complemento a tarde e as que estudavam a tarde tinham um complemento pela manhã”. (Entrevistado 1)

Ao prosseguir a entrevista, a entrevistada 1 assegurou que o PRONERA foi uma das políticas públicas que foi bem servida na comunidade de Acauã: “nós temos aqui 30 jovens que passaram pelo PRONERA que é outra política pública do governo federal, que estudaram na escola Agrotécnica em Sousa”, atual IFPB (Instituto Federal da Paraíba).

É sabido que os recursos financeiros destinados à escola são administrados pelo conselho escolar (órgão do interior da escola formado pelo diretor escolar, composto por um professor por turno de funcionamento, um funcionário, um pai de aluno eleito pelos demais pais da escola, um representante da comunidade de preferência da Associação e o secretário escolar, conforme rege no Estatuto do conselho. Esse conselho uma vez formado tem poderes deliberativos, como consta no Capítulo II, art. 3º do estatuto escolar.

Tendo esta informação em mão, ao questionar a entrevistada 1, que é presidenta da associação, sondei se ela faz parte do conselho como representante da

Associação, e descobri que ela não faz parte e nem tem conhecimento da participação de algum membro da associação.

Ficou também evidente que o professor entrevistado também não faz parte do conselho escolar da instituição onde leciona, contudo, como bom observador, acompanha nos bastidores a desenvoltura do conselho local, e considera:

“O conselho em algum momento é um pouco dinâmico, mas a maioria das vezes é mais concentrado, existe uma presença teoricamente, mas na prática é mais concentrada, os representantes mais assinam alguns documentos que vem para assinar, mas o trabalho é mais concentrado com a diretora e a presidente do conselho”.

Dando continuidade ao processo investigatório por meio da entrevista, explorei os impactos sociais proporcionados pelas políticas públicas de Educação do Campo naquele Assentamento. A entrevistada 1 percebe que Bolsa Família tem dado suporte a não possuir criança fora da sala de aula naquela comunidade, teve o PRONERA que oportunizou a uns 30 jovens o obterem cursos profissionalizantes técnico e ou superior, sendo que, pelo que conheço, apenas o professor José Jairo Neves Neto permaneceu na atualidade prestando serviço.

Já para o professor entrevistado “o impacto social foi à questão da saúde, com a presença do dentista e do médico, a questão do hábito alimentar com a merenda que favorece as crianças carentes”. Ao término, questionei aos entrevistados se eles como representantes ativos da comunidade, como presidente de associação, membro de movimentos sociais da CPT e MST, cidadãos politizados e professor, tinham tentado construir a identidade dessa comunidade, mediante a realidade local. Cada um mencionou sua ação:

A entrevistada 1 falou que essa tentativa vem sendo feita desde o início da Agrovila, porém é muito difícil fazer uma nova reconstrução de identidade, mas percebe que uns avançam mais do que o anterior.

Já o professor despertou essa preocupação de formar cidadão para a vivência local quando se tornou professor, que direcionou suas atividades extracurriculares para conhecimentos preliminares acerca de caprinocultura, apicultura, bovinocultura, ovinocultura e hortaliça, atividades praticadas pelos pais daqueles alunos.

Diante dos fatos mencionados, a situação educacional da escola em estudo é de perplexidade, uma vez que, embora esteja sendo garantido o direito de aprender, conforme a Constituição Federal, não se garante a cultura local como estratégia de ensino,

como assegura o Decreto 7352/10, o que traria significação ao conhecimento para aquela população campesina. Outro fato que me deixou atônico é o conformismo da comunidade diante da inoperância da modalidade de ensino oferecido a eles. Porque, como se sabe, a modalidade de ensino que se refere o decreto acima mencionado é fruto de lutas e reivindicações do MST, que fosse criado uma modalidade de ensino para as escolas do campo e no campo para adequar a realidade daquela gente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo conhecedor do Decreto lei 7352/10 que dá sustentabilidade a Política Pública de Educação do Campo, minha pesquisa teve como objetivo compreender quais políticas públicas voltadas para a Educação do Campo foram desenvolvidas no Assentamento Acauã desde sua fundação até os dias atuais.

Após análise do relato obtido pelo professor entrevistado, assevero que as atividades didáticas pedagógicas aplicadas naquela escola são típicas da escola urbana, haja vista o corpo docente dessa escola não desenvolverem suas atividades educacionais voltadas para a realidade local, resumindo a prática educacional em ensinar a ler e escrever, contradizendo com o PPP da escola que é totalmente direcionado para a Modalidade de Educação do Campo.

Essa realidade é presente naquela escola porque não há políticas públicas locais que incentivem a efetivação das políticas públicas da Educação do Campo no estabelecimento de ensino em foco.

Após analisar da fala do professor, no tocante a parte didática metodológica assevera que as ineficiências ocorrentes naquela escola são mediante os seguintes fatores: pela inaptidão dos professores com a metodologia do ensino do campo, inoperância funcional da supervisão por consequência do despreparo de sua função e pela negligência da secretaria municipal de educação da qual esta escola está vinculada, por não acompanhar a operacionalização e não exigir resultados das atividades praticadas.

No percurso que fiz por meio dos dois entrevistados pude constatar também que a Escola Lili Queiroga, situada no Assentamento Acauã do Município de Aparecida-PB é contemplada com um número muito reduzido de programas de Política Pública, tais como: PDDE Federal, PNAE, Bolsa Família, o Livro Didático do Campo, Caminho da Escola e o PNATE que estas apenas três são específicas da Modalidade Educação do Campo, um número mínimo diante de tantas outras

existentes, a exemplo do PRONERA, Pronacampo, PDDE do Campo, PDDE Água, Procampo, Proinfo Rural e Escola da Terra como foi descrito anteriormente e que são disponíveis no MEC - Ministério da Educação e Cultura, com intuito de oportunizar um melhor desenvolvimento educacional e intelectual da comunidade onde a referida escola esta edificada.

Diante o exposto, pode-se afirmar que as políticas públicas específica de Educação do Campo existente no Ministério da Educação, na prática inexistem na escola pesquisada, por que das três existentes na comunidade de Acauã, apenas o Livro Didático do Campo, é usufruto da escola local, por esta receber os exemplares, porém não são utilizados, por seguirem o ensino urbano. As outras duas: Caminho da Escola e PNATE, resumem no transporte escolar, é utilizada pelos alunos da comunidade que estudam em outras escolas, por não ser atendido pela da comunidade onde moram.

No tocante ao PNAE, 30% desse recurso é utilizado na compra dos produtos oriundos da Agricultura Familiar como determina a lei, sendo que os produtos produzidos pelos agricultores da comunidade local que são utilizados na merenda escolar são comprados a eles. Segundo a líder: "(...) Nós tínhamos ano passado três produtores que vendiam, esse ano houve novamente o edital (...), não sei além de Francisca Machado, se tem mais algum participante (...)".

O fator que reduz o número de programas vinculados às políticas públicas de Educação do Campo para a Escola em estudo não é de conhecimento do professor entrevistado, porém não descarta as hipóteses da omissão ou desconhecimento do representante legal da escola de buscar essas políticas públicas destinadas ao melhoramento do funcionamento da mesma, como também de propagandas enganosas do Ministério da Educação.

No que diz respeito à execução financeira dos programas destinados para escola, o professor entrevistado, informou que esses são executados por meio do Conselho Deliberativo da Escola apenas na formalidade, porque os conselheiros não são participantes ativos. Sua operacionalidade ocorre de forma camuflada, onde a maioria dos membros apenas assinam as atas como forma de legalidade, para atender as exigências do MEC, e as decisões são concentradas entre Diretor escolar, o presidente do conselho que repassa para Secretaria Municipal de Educação.

A Modalidade de Educação do Campo com suas políticas públicas junto a Escola Lili Queiroga, na comunidade do Assentamento Acauã, não vislumbraram impactos sociais marcantes a comunidade, visto que a mesma não construiu de

forma significativa vínculo com a realidade agrícola, econômica, política e social, por não ter adaptado seu currículo a possibilitar o confronto da teoria ao conhecimento empírico do aluno e da própria comunidade, seguindo expressamente o currículo da escola urbana, limitada apenas as habilidades da leitura e da escrita.

Esta afirmação é assegurada pelas respostas dadas pela líder ao ser feito as seguintes interrogações: Na sua concepção, essa escola desenvolve atividade voltada para prática do campo?

Não vejo assim como prioridade da escola (...), uma outra atividade tem sido voltada (...), alguns professores tem trabalhado muito a questão das plantas medicinais, da caatinga, principalmente o professor Jairo, ele que tem desenvolvido mais essa temática (...), trabalhando a questão da caprinocultura, da vegetação nativa da beira do rio, do processo agroecológico. Tem feito visita de campo com os alunos mostrando essas atividades e também momentos de formação com pessoas de outras entidades e da própria comunidade com essa temática (Líder Entrevistado).

Em sua opinião, qual a concepção que esta comunidade tem dos trabalhos exercido desta a escola para com a comunidade?

Assim, eu nunca puxei discussão com comunidade sobre (...), esta questão (...), mas acredito que a concepção que tem, que a criança, seu filho vai para escola para aprender a ler, escrever, aprender ser mais educado, então um pouco essa concepção, não tem um pouco essa reflexão, não existe de que a criança vai apreender a valorizar cada vez mais o espaço onde vive, a comunidade, o trato com a terra, não percebo muito isso não. (Líder Entrevistada)

Esta situação caminha na direção oposta do que diz Morim (2000, p.38):

O Conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Complexus significa o que foi tecido junto; de fato há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto as partes e o todo, o todo e as partes e as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

Segundo o professor entrevistado, a realidade acima mencionada ocorre porque a maioria dos professores desconhece a realidade da comunidade e por essa razão se distancia das discursões da comunidade por não terem conhecimento de causa.

Se a referida escola tivesse desenvolvendo realmente a metodologia do ensino da Educação do Campo como orienta suas diretrizes, ela teria conseguido implantar em seus alunos o espírito de amor e resistência ao espaço onde vivem incentivando-os a adquirirem meios de sobrevivência onde vive. Por outro lado, tal atitude elevaria a qualidade da educação oferecida por aquele educandário. Pois segundo Paulo Freire “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2002. p. 25).

Ao termino do percurso feito, chego ao seguinte desfecho: o problema da Educação do Campo no Assentamento Acauã, não esta na falta de lei, mas na falta de gerenciamento, na ausência do conteúdo na formação dos professores, no despreparo e/ou comodismo dos professores daquela escola ; no conformismo da comunidade com o pouco que recebe; do gestor municipal que negligencia em não buscar os recursos disponíveis no ministério da educação para o fortalecimento do ensino, em não qualificar os protagonistas desse ensino daquela escola.

Diante todos os fatos já mencionados neste trabalho, conclui-se que o principal problema que impede a concretização da modalidade de ensino Educação do Campo no Assentamento Acauã, como determina o decreto, são as lacunas deixadas pela falta de monitoramento dos recursos financeiros e pela falta de acompanhamento técnico pedagógico qualificado para assistir o corpo docente nos planejamento, possibilitando estes a se inserirem sem dificuldade na modalidade de ensino que a escola esta habilitada, a Educação do Campo.

Apoiado nos aportes bibliográficos citados nessa dissertação, como pesquisador, creio que esses problemas serão sanados, quando o poder público local se conscientizar e se sensibilizar que para a escola Lili Queiroga desenvolver uma educação de qualidade e seguir as diretrizes da modalidade de Educação do Campo, ela tem que ser agraciada com recurso oriundo do Ministério da Educação para atender suas necessidades didáticas pedagógicas e estruturais deve conter no seu quadro docente professores habilitados e comprometidos com o ensino voltado para as necessidades do campo, primar pela assistência pedagógica qualificada, formação continuada dos que fazem a educação da escola; deve-se procurar parcerias com a participação ativa da comunidade local nas decisões das aplicações dos recursos oriundos do poder público como também na fiscalização e cobrança da prática efetiva da modalidade de ensino que a escola esta cadastrada.

Para tanto novas pesquisas e investigações devem ser feitas – objetivos de outros estudos futuramente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Edições 70, 2011.

BARROS, A.J.S.; LEHFELD, N.A.S. - **Fundamentos da metodologia Científica**. São Paulo, 2007.

BEJAMIM, C.; CALDART, R. S. - **Projeto popular e escolas do campo - Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 3**. Brasília ,DF.2000.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. edição Câmara Brasília 2015.

_____. Lei Nº 9.394/96 – **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** . Brasília - DF: Congresso Nacional. 23 de dezembro de 1996.

_____. Lei Nº 7.352/10 – **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** . Brasília - DF: Congresso Nacional. 4 de Novembro de 2010

CALDARTE, R.S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli

Salete (orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção: Por uma educação do campo nº 4. CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

EDUCAÇÃO DO CAMPO. Diferenças mudando paradigmas. **A Legislação Brasileira e Educação do Campo**. Brasília, DF, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.010

AValiação de discentes de uma escola de referência em ensino médio sobre a educação construída durante a pandemia

ANA CAROLINA SILVA CORDEIRO

Mestra em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE e graduada em licenciatura e no bacharelado de Ciências Sociais, na mesma instituição-UFPE, anacarolcordeiroacsc@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho pretende apresentar as análises de uma pesquisa que teve como objetivo o processo educativo construído durante a pandemia, a partir das narrativas dos discentes da EREM Jornalista Trajano Chacon, localizada em Recife/PE, selecionada como estudo de caso. Os objetivos específicos do estudo foram analisar o que acarretaram as mudanças no formato de aula realizado durante a pandemia: na metodologia de ensino, na relação entre professor/a e aluno/a, na frequência dos/as alunos/as às aulas e na qualidade do processo educativo; compreender a visão dos alunos sobre os desafios e as estratégias construídas pela escola para o acompanhamento e avaliação do desempenho desses/as; por fim, entender qual foi o impacto do ensino nos períodos em atividades remotas e híbridas para os/as discentes e a readaptação na volta ao ensino presencial. Para responder essas questões, a pesquisa conjugou: revisão de literatura, análise de dados secundários e aplicação de formulário-questionário com 102 discentes do ensino médio da EREM em foco. A pesquisa se deu a partir do diálogo da Sociologia da Educação e da Antropologia, e utiliza como referencial teórico-metodológico a perspectiva bourdieusiana, com problematizações a partir de trabalhos de autores como Libâneo, além de autores/as pós coloniais, como Avtar Brah e Mignolo. Muitos/as discentes afirmaram não terem desenvolvido bem a aprendizagem dos conteúdos, e o ensino nesse contexto foi visto, pela maior parte dos/as interlocutores, como conteudista e de baixa qualidade. É de suma importância agora entender os efeitos da falta de acesso a uma educação satisfatória para tantos/as jovens nesse período para se conseguir uma resolução adequada no âmbito micro e

macrossocial, para que a realidade de desigualdades escolares dessa geração não gere mais desigualdades sociais.

Palavras-chave: Educação e pandemia; Ensino remoto; Processos de ensino e aprendizagem; Avaliação escolar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido principalmente a partir das experiências, atividades e reflexões construídas durante os estágios realizados no curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Os quatro estágios curriculares obrigatórios do Curso de Licenciatura foram realizados na Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Jornalista Trajano Chacon, embora na mesma instituição, estes ocorreram em contextos distintos. No primeiro estágio acompanhei presencialmente turmas regulares de Ensino Médio, no turno da manhã; no segundo, acompanhei a turma da Educação de Jovens e Adultos/EJA, no turno da noite; no terceiro estágio, no contexto de pandemia, acompanhei o ensino remoto das três turmas do Ensino Médio e a experiência com a regência também ocorreu de forma remota; por fim, no quarto estágio acompanhei as aulas remotas da turma de primeiro ano, pois estavam em ensino híbrido e as outras turmas do ensino médio estavam frequentando apenas o presencial. E a experiência com a regência ocorreu de forma presencial, pois a volta do ensino presencial foi decretada no estado, no período em que eu já tinha marcado para realizar a regência.

Essas experiências em contextos tão diversificados possibilitaram que fosse construída uma referência sobre o ensino construído em condições ideais- ou supostamente ideais, em comparação com o ensino emergencial, remoto e híbrido, tal qual ocorreu durante os dois últimos estágios, em se tratando da metodologia, da relação professor/a-aluno/a, da frequência dos/as alunos/as, dos conteúdos e na qualidade do processo educativo.

Com a pandemia da Covid-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou novo Coronavírus, houve no mundo uma crise sanitária, de muita gravidade, uma realidade em que muitas vidas foram ceifadas- só no Brasil morreram mais de meio milhão de pessoas por conta do vírus, houve o aumento do desemprego, mais pessoas ficaram sem ter condições financeiras para atenderem as próprias necessidades básicas de sobrevivência e de suas famílias, entre outras graves situações.

Várias políticas públicas foram criadas para a contenção da propagação do vírus. No mundo todo ocorreu a suspensão das atividades presenciais nas escolas, pois essas eram vistas como um dos principais vetores de disseminação para a contaminação do vírus. E no Brasil, e em Pernambuco, não foi diferente, no entanto, um dos fatores diferenciais foi que a pandemia e a consequente adoção de um novo modelo educacional, com aulas remotas, numa educação *online*, ocorreram

no contexto da reforma Novo Ensino Médio. Nesse sentido, é de suma importância a compreensão do impacto desse cenário na Educação, tanto para entender os efeitos nos sujeitos envolvidos, como para aperfeiçoar medidas a serem tomadas no processo educativo.

A proposta do presente trabalho foi analisar essa questão a partir de estudo de caso em uma EREM de Recife, com o intuito também de aproximar os sentidos construídos pela produção acadêmica e práticas educacionais, para que ambas dialoguem e acrescentem contribuições nas suas intervenções. Entende-se também a avaliação de políticas públicas como uma forma produtiva de iniciar e fortalecer parcerias junto a diversos segmentos da sociedade em prol de um horizonte político convergente, por abrir canais de diálogo e reflexão crítica dos processos envolvidos na sua realização.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar o processo educativo construído durante a pandemia, nos anos de 2020 e 2021, a partir das narrativas dos docentes e discentes de uma EREM de Recife, acompanhada no estudo de caso, e de dados secundários sobre o contexto da educação na esfera estadual e federal. No entanto, o presente trabalho busca apresentar e discutir, sobretudo, os dados referentes às narrativas discentes, por entender que há uma escassez de trabalhos que abordem as experiências e perspectivas dos discentes sobre a educação no período referido. Para atender aos objetivos, a pesquisa partiu de revisão de literatura, análise de dados secundários e aplicação de formulário-questionário e registros da etnografia/diários de campo.

As narrativas discentes foram coletadas a partir dos questionários autoaplicáveis que foi o instrumental da pesquisa que acessou os 102 discentes respondentes, que estudaram na Escola durante o período de aulas remotas e híbridas. Os dados sobre as experiências desses discentes apontam para um contexto de oferta de uma educação de baixa qualidade, sendo ofertada uma educação conteudista e, mesmo assim, poucos discentes tiveram acesso.

A presente pesquisa adota o que Maria Ligia Barbosa e Luis Armando Gandin (2020) entendem sobre os instrumentos da Sociologia da Educação, em que a partir deles é possível a análise sobre como os processos educativos podem ser fatores essenciais na organização das desigualdades sociais de um lugar. Sobre como a instituição escolar, e não somente as condições socioeconômicas das famílias, podem influenciar os destinos sociais e escolares dos estudantes. A Sociologia também aponta para o importante papel que as fronteiras simbólicas podem ter na produção

das desigualdades sociais, indicando a relevância da socialização e dos processos subsequentes de formação das identidades coletivas (BARBOSA; GANDIM, 2020).

Nesse sentido, um autor muito importante para se pensar o lugar da educação como espaço de produção, reprodução e legitimação dos privilégios sociais e das desigualdades sociais no país, é Bourdieu. Ele afirma que o sistema de ensino que deveria ter uma função transformadora, ocorrer de forma democrática e igual para todos/as na sociedade, acaba reproduzindo e reforçando as desigualdades sociais. Assim, os grupos dominantes mantêm o poder e o controle social. Vê-se como exemplo a educação formal durante a pandemia, a desigualdade entre o acesso a essa pelos/as discentes de classes populares e discentes de classes mais favorecidas, em que se esteve institucionalizada a educação remota, como se todos/as discentes tivessem acesso igualitário aos meios para tornar viável o aprendizado, como o acesso à internet, às tecnologias, aparelhos eletrônicos, entre outros (BOURDIEU, 2008).

Essa situação de falta de acesso a uma educação de qualidade nas escolas, para as classes populares, foi criticada por Libâneo (2012). Ele se refere a essas escolas como sendo as que funcionam como centro de acolhimento social, com o discurso da participação e cidadania, enquanto as escolas voltadas para as classes médias e altas são centradas na aprendizagem e no domínio das tecnologias. As vítimas dessas políticas são os estudantes de grupos menos favorecidos, os docentes e as famílias que estão à margem, pois o que lhes têm sido oferecido nos últimos anos é uma escola sem conteúdo e com um “arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral”, e o novo padrão de qualidade foi um arremedo de qualidade, pois esconde a exclusão em seus mecanismos internos durante o processo de escolarização, “antecipadores da exclusão na vida social” (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

Para o autor, “não há justiça social sem conhecimento e não há cidadania se os alunos não aprenderem” (LIBÂNEO, 2012, p. 26). É claro que a escola pode cumprir algumas missões sociais e assistenciais, afinal de contas, a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, violência etc., mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais. Porém, esse contexto foi o que vimos na pandemia, para os/as discentes oriundos/as das classes populares em que “o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para sobrevivência” (LIBÂNEO, 2021, p. 23).

METODOLOGIA

Os dados referentes às experiências e perspectivas discentes em relação à educação durante a pandemia se deu a partir de formulário-questionário autoaplicável com os/as discentes que estavam matriculados/as na escola no período em que ocorreram aulas remotas e híbridas, ou seja, os 102 discentes respondentes eram dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio Regular, do turno da manhã e tarde. As entrevistas foram transcritas, assim como também o conteúdo do formulário-questionário foi tabulado, criando banco de dados no SPSS.

Além disso, o trabalho utilizou revisão de literatura, que ocorreu durante todo o período da pesquisa. Os dados secundários que interessaram a pesquisa são os dados dos Censos Escolares, produzidos e divulgados pelo INEP, além de algumas pesquisas norteadoras cujos dados foram utilizados para melhor contextualização e entendimento sobre o ensino desenvolvido nesse período no contexto do Brasil e de Pernambuco (INEP, 2021; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021; COUTINHO *et al*, 2021).

Essas estratégias metodológicas utilizadas suscitaram textos produzidos no diário de campo, com o objetivo de realizar relatos a partir das impressões sobre os momentos em que estivemos presentes em campo. Assim como foram utilizados os relatos no diário de campo e relatórios dos estágios-pesquisa realizados durante esse período pandêmico. O período escolhido para a realização das idas a campo da pesquisa foi o final do primeiro semestre de 2022, no mês de junho, pois já estavam com um semestre de experiência, de ensino e avaliação, da volta às aulas presenciais.

Em relação ao tratamento do dado qualitativo coletado, o procedimento utilizado foi baseado na organização proposta por Laurence Bardin: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (BARDIN, 2009, p.121).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Além de acessar os/as discentes da EREM Jornalista Trajano Chacon a partir da aplicação dos questionários, no estágio-pesquisa antes realizado, era frequente o contato com eles/as a partir das aulas que acompanhei remotamente, e também das aulas que facilitei remota e presencialmente. Buscou-se trazer esses dados das

narrativas discentes, pois nas pesquisas em geral, poucas abordam dados sobre os/as discentes que tenham sido coletados a partir de contato direto com eles/as, a maior parte acessa os/as docentes e pergunta sobre as impressões em relação às experiências discentes na pandemia, quando não é assim, são pesquisas em âmbito nacional feitas com a população jovem, ou são relatos de experiências do/a docente com os/as discentes em sala de aula.

De fato, há uma dificuldade para esse acesso, uma vez que não se consegue facilmente o contato deles, como e-mail, por exemplo, para se enviar um questionário. Na presente pesquisa, a partir de conversa com a gestão e a constatação da dificuldade em acionar os/as responsáveis para permitir a participação na pesquisa, usamos como alternativa uma declaração assinada pelo gestor da instituição permitindo a aplicação de questionários na Escola, em horário de aula, com os/as discentes que aceitassem participar.

Foi a partir da terceira ida a campo que os/as discentes responderam aos questionários, que foram autoaplicáveis. Ao dialogar com a coordenação, vimos horários em que não teria aulas nas turmas, por causa da ausência dos/as docentes. Os questionários tiveram respondentes discentes das turmas de segundos e terceiros anos, em que se presumiu que maior parte estudou no período de 2020 e/ou 2021, período de aulas remotas e híbrido. Nas primeiras turmas, uma educadora de apoio apresentou-me para a turma, e continuei sozinha a explicar um pouco sobre a pesquisa, perguntando quem aceitaria participar e explicando brevemente a disposição das questões no questionário. Este era constituído de uma folha, com preenchimento frente e verso, com questões de múltipla escolha, principalmente, referentes aos dados sociodemográficos e questões abertas, mas, a maior parte das questões era sobre a temática da pesquisa. O quantitativo de questionários devolvidos pelos/as discentes foi de 107, a partir de uma pré-análise, cinco foram eliminados, por não estarem respondidos, ou por estarem respondidos de forma aparentemente aleatória, por exemplo, com respostas iguais e sem nexos em relação às perguntas, nas questões abertas. Todos os questionários foram tabulados no SPSS (*Statistical Package for Social Science for Windows*).

Importante acrescentar que, nessas idas para a Escola, sobretudo no contato com os docentes e discentes, em que pude ir além dos momentos da aplicação do instrumental da pesquisa, conversar com os/as participantes da pesquisa, me ajudou em um entendimento maior de algumas questões, por causa da ênfase dada por eles/as e do quanto alguns pensamentos são partilhados pela maioria. Como

veremos a seguir, há na Escola um aparente consenso entre os/as discentes na forma de interpretar alguns aspectos dos temas abordados.

Dos 102 respondentes do questionário, na pergunta sobre gênero, que era de múltipla escolha, 54% se identificam como do gênero feminino, 42% são do gênero masculino e 4% se identificaram como outro. Esses 4% são compostos por três pessoas que se identificam como não binárias e um como gênero fluído. Sobre a idade dos participantes, a pergunta era aberta no questionário, no entanto, após a tabulação, puderam ser colocadas categorias, para facilitar a exposição, 3,3% dos/as respondentes tinham 15 anos, 30% tinham 16 anos, 43,3% tinham 17 anos, 18% tinham 18 anos e 5,6% tinham 19 anos.

Na questão referente à moradia, 11% moram com os pais, 33% moram com pais e irmãos, 12% moram só com a mãe, 3% moram só com o pai, 18% moram com a mãe e irmãos, 2% moram com pai e irmãos e 22% puseram outro, e especificaram várias configurações familiares, dentre essas, as/os avós, tias e padrastos apareceram nas configurações descritas, três jovens moravam sozinhos e uma jovem morava com o marido. Em relação à cidade em que moram, 99% responderam que moram em Recife e 1% em Camaragibe. Sobre o deslocamento para ir à Escola, 48% vão a pé, 18% vão de bicicleta, 1% vai de motocicleta, 11% vão de carro e 23% vão de ônibus.

Em se tratando de raça/cor, a questão era de múltipla escolha com categorias adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, 28% se identificaram como Brancos, 45% se identificaram como Pardos, 22,5% se identificaram como Pretos e 4% se identificaram como Amarelos. Sobre a classe social que eles identificavam que pertenciam, 64% se identificaram como de Classes Populares e 36% como de Classe Média, e nenhum respondente se identificou como de Classe alta.

Na pesquisa, a questão sobre classes sociais era a partir da autoidentificação, ou seja, não estabelecia nenhum critério como renda, por exemplo, para os/as respondentes, apenas o sentimento de pertencimento. É interessante notar os resultados das possíveis tabulações cruzadas que podem ser feitas a partir do SPSS, com isso, podemos refletir um pouco mais alguns elementos que podem ser vistos como de distinção (BOURDIEU, 2012) sobre a identificação como pertencente à Classe média. Nesse sentido, 72% dos que estudaram em escolas da rede privada em 2020 e/ou 2021 se identificam como pertencente à Classe média; e 82% dos/as respondentes que assinalaram que vão de carro para a Escola, se identificam como

pertencente à classe média, nesse caso, ter estudado em escolas da rede privada e a família possuir um carro pode ser visto como elementos de distinção e, claro, também pode ser um reflexo de a família ter uma maior renda.

Em relação à raça, apenas 22% dos que se identificam como Pretos também se identificam como pertencentes às classes médias, todos os que se identificam como amarelos também se identificam como de classes médias, 33% dos que se identificam como Brancos, também são das classes médias e 42% se identificam como pardos e de classe média.

O sentimento de pertencimento à determinada classe social e a identificação com o gênero e a raça, por exemplo, se relacionam com a diferença como identidade (BRAH, 2006), que está ligada a questões de experiências, relações sociais e subjetividades. E numa Escola, em que como vimos, a maioria dos/as discentes matriculados/as se identifica como negra, preta ou parda, assim como a maioria dos/as respondentes dos questionários da pesquisa; essas questões são marcadores sociais de diferença, e se interconectam e articulam, são categorias que se relacionam e se determinam mutuamente (BRAH, 2006). É importante a identificação e definição desses grupos sociais formados por indivíduos que não correspondem ao padrão, sobretudo quando analisamos contextos em que indivíduos são marginalizados, sofrendo a partir das dificuldades impostas pelas desigualdades sociais e colonialidades em suas vidas (MIGNOLO, 1998).

Voltando à sequência do questionário, a pergunta que inicia a parte “Você e a Escola” é sobre se o/a discente estudava no EREM Jornalista Trajano Chacon em 2020, cujas respostas informam que 51% estudava e 49% não estudava. O número expressivo dos que não estudavam pode ser explicado porque se o/a discente era do segundo ano em 2022, então, muito provavelmente em 2020 estava no nono ano, e na EREM só tem a partir do primeiro ano do Ensino Médio, já os que estavam no terceiro ano em 2022, podiam ter estudado na Escola em 2020. Dentre os que não estudavam, alguns especificaram a escola que estudaram, 80% das escolas especificadas eram públicas e 20% eram escolas particulares. A outra questão é se estudaram em 2021 na Escola, e se não, especificar qual. Nesse caso, 94% estudaram e 6% não estudaram, desses 6%, dois eram oriundos de escolas particulares e quatro eram de escolas públicas. Quando se referir às questões sobre ensino remoto, as respostas dos/as discentes que não estudaram na Escola nesse período não serão consideradas juntamente com as análises das respostas dos/as outros/as respondentes.

Na questão sobre se os/as discentes frequentavam as aulas remotas quando estavam em ensino remoto, 75% afirmaram que frequentavam e 25% afirmaram que não frequentavam e, se responderam não, na questão seguinte era questionando o porquê. O quadro 6 mostra o percentual das razões citadas para a não frequência às aulas remotas.

Quadro 6. Motivos para não frequentar as aulas remotas

Respostas	N.	Respostas	N.	Respostas	N.
Não tenho celular	27%	Porque estava doente	4,5%	Eu não participava muito	4,5%
Preguiça	9%	Perdi o interesse	4,5%	Falta de disciplina e condições	4,5%
Dificuldade de absorver os assuntos dados	4,5%	Porque eu não consigo aprender nada	4,5%	Não acordava no horário	4,5%
As aulas não eram boas	4,5%	Porque não quis	4,5%	Não conseguia me concentrar	4,5%
Porque não tive certa privacidade	4,5%	Sem tempo às vezes	4,5%	Em tempos de aula remota, eu cuidava da minha filha	4,5%
Total de Casos: 22 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Os motivos apontados pelos/as discentes que não frequentavam as aulas em período remoto são variados, as respostas nesse caso foram colocadas a maior parte das vezes tal como descreveram, exceto algumas que podiam ser categorizadas, como, **“Não tenho celular”**, que inclusive foi o motivo assinalado por 27% dos/as respondentes, 9% afirmaram ser por **“Preguiça”** e 64% apontaram 11 motivos distintos. A questão referente à frequência às aulas remotas teve a intenção de saber quantos discentes respondentes acompanharam as aulas nesse período, e não, apenas se assistiam às aulas. A expressiva quantidade de discentes que afirmaram frequentar as aulas nesse período, 75%, contrasta com o que foi afirmado pelos docentes e a coordenadora sobre a frequência dos/as discentes nesse período, e também com o que foi observado pela autora no estágio-pesquisa, em que muitas vezes nas aulas remotas não estava presente nem 25% do número de estudante matriculados nas turmas.

A questão seguinte foi sobre se os/as discentes enfrentaram dificuldades para frequentar as aulas remotas durante a pandemia. As respostas obtidas informam que 67% assinalou que tiveram dificuldades e 32% afirmaram que não, 1% não se aplica, pois não assistiu aula remota. Outra pergunta era sobre quais foram as dificuldades enfrentadas, caso tenha afirmado que enfrentou dificuldades na questão anterior; era uma questão que tinha várias alternativas e podiam marcar quantas quisessem. Então, 38% afirmaram que tinham como dificuldades o fato de que *“Tinha que fazer trabalhos domésticos, ou de cuidados, em casa no horário das aulas”*, 23% afirmaram que tiveram dificuldade com *“Falta de acesso à internet de qualidade”*, também 23% afirmaram que *“Não havia espaço para assistir as aulas em casa”*, 20% afirmaram que *“Não dispunha de aparelhos eletrônicos para uso próprio (notebook, celular, tablet, etc.)”*, 12% afirmaram que tiveram dificuldade com *“Falta de acesso à internet”*, 9% afirmaram que *“Teve que trabalhar fora de casa durante a pandemia no horário das aulas”*.

A última questão desse bloco pedia para assinalar se teve outra dificuldade, e o quadro 7 apresenta as respostas dadas, 28% afirmaram que tinha dificuldades para aprender durante a pandemia e 72% assinalaram outras dificuldades, dentre elas, problemas de saúde, problemas com adaptação ao formato de aula, cuidado do/a filho/a, entre outras.

Quadro 7. Outras dificuldades para assistir às aulas remotas

Respostas	N.	Respostas	N.	Respostas	N.
Dificuldade de aprender	28%	Cuidar do/a filho/a	14%	Adaptação	14%
Às vezes não mandavam o link	14%	Depressão	14%	Problemas de saúde	14%
Total de Casos: 7 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

A pergunta seguinte era se os/as discentes frequentavam as aulas remotas quando estavam em ensino híbrido, ou seja, quando estavam tendo aulas remotas e presenciais na escola, com rodízios de turmas. A essa questão, 75% responderam que frequentavam essas aulas e 25% que não frequentavam as aulas remotas nesse período, percentuais iguais em relação à questão sobre se frequentavam as aulas remotas no período de aulas remotas. Do mesmo jeito com o que foi observado por

mim no estágio-pesquisa e com o que estava nas narrativas docentes, o alto índice dos que frequentavam contrasta com a frequência bem menor de discentes em relação ao número de matriculados/as nas turmas.

Também foi pedido para os/as estudantes que não frequentavam as aulas remotas no ensino híbrido para apontarem os motivos. O quadro 8 apresenta os motivos citados e, dentre esses, se destacam 25% que responderam “*Porque eu não quis*” e 17% responderam “*Porque não tinha celular disponível*”, além de serem apontados sete outros motivos pelos/as estudantes que não frequentaram essas aulas.

Quadro 8. Motivos de não frequentar as aulas remotas no ensino híbrido

Respostas	N.	Respostas	N.	Respostas	N.
Porque eu não quis	25%	Pois eu já ia para o presencial	8%	Não conseguia entrar e nem entender	8%
Porque não tinha celular disponível	17%	Perdi o interesse	8%	Preguiça	8%
Falta de tempo, pois tenho uma filha	8%	Problemas de saúde	8%	Eu não ficava concentrada na aula	8%
Total de Casos: 12 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

A última questão desse bloco de perguntas indagava se o/a discente soube de algum/a colega que desistiu de estudar no período da pandemia, se sabia, assinalar qual o motivo. Dos/as respondentes, 70% afirmaram que não souberam de alguém que tenha desistido, 6% conheciam alguém, mas não sabiam o motivo, 9% apontaram que a causa foi estar se dedicando ao trabalho, 4% por não terem celulares e 3% por não ter internet em casa, além de outros motivos apontados no quadro 9.

Quadro 9. Colegas que desistiram de estudar na pandemia

Respostas	N.	Respostas	N.	Respostas	N.
Não soube informar	70%	Sem internet em casa	3%	Por causa do horário	1%
Porque dedicou seu tempo no trabalho	9%	Alguns só apareciam em época de provas, mas já não acompanhavam mais as aulas por não conseguirem acompanhar.	2%	Grande parte não continuou, pois o ensino remoto era muito cansativo e cheios de cortes de áudio.	1%

Respostas	N.	Respostas	N.	Respostas	N.
Sim, mas não sei o motivo.	6%	Porque ele virou pai	2%	Porque não tinha muito diálogo	1%
Por não terem celulares	4%	Ficou grávida	2%	Porque preferiu as drogas	1%
Total de Casos: 100 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

O bloco seguinte do questionário é constituído de perguntas abertas e os quadros elaborados, diferentemente dos expostos até aqui, apresentam categorias criadas a partir das respostas dos/as discentes, já que as questões são todas abertas, então foram muitas as alternativas indicadas pelos/as respondentes e se torna mais difícil trazer as respostas ou expressões na íntegra. No entanto, serão também citados alguns trechos com as respostas dos/as discentes.

O bloco de perguntas abertas, intitulado “As aulas remotas e os discentes”, tem a seguinte questão inicial “*Como você avalia as mudanças nas aulas que ocorreram de forma remota?*” e o primeiro tópico é “*Na forma como os/as professores/as davam aula*”. O quadro 10 apresenta uma síntese das respostas fornecidas pelos/as discentes.

Quadro 10. Avaliação da forma como os/as docentes davam aula nas aulas remotas

Categorias	N.	Categorias	N.	Categorias	N.
Boa	26%	Mais ou menos	11%	Presencial é a mesma coisa	4%
Era difícil de entender	15%	Presencial é melhor	5%	Era corrido demais	3%
Alguns professores não tinham preparo e dificultava o aprendizado	13%	Problema com a internet dos professores	4%	Alguns professores eram legais	2%
Era ruim	11%	Faltou diálogo e explicação	4%	Era diferente	2%
Total de Casos: 95 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Vê-se que, dos/as estudantes que responderam essa questão, 26% avaliaram como boa a forma que os/as docentes davam aulas no ensino remoto, seguido

de 15% que afirmaram que era difícil entender os conteúdos, 13% afirmaram que alguns professores não tinham preparo para dar aulas e dificultava o aprendizado e 11% julgou como ruim e o mesmo percentual, como mais ou menos. No entanto, vemos que grande parte dos/as discentes pontuaram características negativas em relação à forma como os docentes davam as aulas remotas.

O tópico seguinte era para os/as discentes descreverem a relação com os/as docentes nesse período, e o quadro 11 apresenta as respostas. Parte dos/as respondentes descreveram como “Boa” (27%), e “Ótima” (4%), mas, apenas 2% afirmaram que os/as docentes ensinavam bem. Outra parte apontou que a relação nessa época era normal (27%) e, nesse caso, podemos entender que para esses/as a relação não mudou muito em relação ao período de aulas presenciais, 18% pontuaram que a relação era distante, não havia contato como no presencial, 10% afirmaram que a relação era ruim ou péssima, 4%, que a relação era mais difícil, 3% afirmaram que com alguns docentes a relação é boa e com outros não; e 1% afirmou que apenas falava com os/as docentes para cumprir a necessidade do processo avaliativo.

Quadro 11. Avaliação da relação com ao/as docentes nas aulas remotas

Categorias	N.	Categorias	N.	Categorias	N.
Normal	27%	Ruim ou Péssima	10%	Com alguns é boa, com outros são ruins.	3%
Boa	27%	A relação era mais difícil	4%	Ensinavam bem	2%
Era distante, não havia contato como no presencial	18%	Ótima	4%	Apenas falava para entregar os conteúdos que eles passavam	1%
Total de Casos: 93 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

O tópico seguinte indagava sobre a motivação do/a discente para frequentar as aulas remotas, cujas respostas são apresentadas no quadro 12, onde podemos observar que 26% afirmaram que a motivação era baixa, 16% afirmaram que não tinham motivação, 7% afirmaram que assistiam as aulas por obrigação, 7% afirmaram que a motivação era boa, 6% afirmaram que a motivação era “*mais ou menos*”, 3% afirmaram que às vezes não tinha internet em casa, 1% afirmou que não podia ir para as aulas presenciais, e o restante citou motivos pessoais que os/as motivaram

a assistir às aulas remotas. Contudo, vemos que a maior parte dos/as respondentes afirmou ter pouca ou nenhuma motivação para assistir as aulas remotas.

Quadro 12. Avaliação da motivação para frequentar as aulas no período remoto

Categorias	N.	Categorias	N.	Categorias	N.
Baixa	26%	Boa	7%	Às vezes não tinha internet	3%
Eu não tinha motivação	16%	Concluir o ensino básico	7%	Formação e Conhecimento	3%
Meu futuro	10%	Mais ou menos	6%	Ajudar minha família	1%
Pelas risadas durante as aulas	10%	Notas, passar de ano ou no Enem	5%	Não podia ir para o presencial	1%
Obrigaçãõ	7%	Gosto de estudar	4%	Crescer na vida	1%
Total de Casos: 93 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

O próximo tópico do questionário é sobre a avaliação dos/as discentes sobre o entendimento do conteúdo dado nas aulas remotas. Nas respostas apresentadas no quadro 13, vemos que 7% julgaram o entendimento como bom, 5% afirmaram que entenderam, 5% afirmaram que o entendimento foi normal e 3% afirmaram que se não entendessem o conteúdo, pesquisavam. Já a maior parte dos/as respondentes atribuíram características negativas ao entendimento dos conteúdos durante as aulas remotas, 35% dos/as discentes deram respostas que se encaixam na categoria *“Entendi nada ou muito pouco”*, 20% responderam julgando que o entendimento foi *“Ruim ou Péssimo”*, entre outras categorias como *“Esqueci tudo”*, 3%, *“Não conseguia me concentrar,”* 2%, *“as aulas não rendiam bons resultados”*, 4%.

Essa foi uma temática que era constante nas turmas em que foram aplicados os questionários, muitos/as discentes se manifestavam a esse respeito como *“Entendi nada”* e era muito comum se referirem a esse formato de ensino como ineficaz e difícil. Em relação aos que se manifestavam sobre isso verbalmente, parecia haver um consenso sobre o fato de o ensino remoto não ter proporcionado bom entendimento e aprendizado dos conteúdos.

Quadro 13. Avaliação sobre o entendimento em relação ao conteúdo nas aulas remotas

Categorias	N.	Categorias	N.	Categorias	N
Entendi nada ou muito pouco	35%	Eu entendi	5%	Se eu não entendesse, pesquisava	3%
Ruim ou Péssimo	20%	Normal	5%	Prefiro presencial	2%
Bom	7%	As aulas não rendiam bons resultados	4%	Não conseguia me concentrar	2%
Aprendi alguns assuntos com dificuldade	6%	Esqueci tudo	3%	Mediano	2%
Total de Casos: 93 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Nas respostas à questão seguinte, que era sobre a relação construída e mantida com os/as colegas de turma durante o período das aulas remotas (Quadro 14), a maior parte julgou a relação satisfatória, considerando o somatório das respostas nas categorias *“Boa”* (32%), *“Ótima”* (16%) e *“De boa”* (5%). Porém, muitos/as descreveram aspectos difíceis desse contexto, tais como: *“Não conhecia ninguém”* (12%), *“Horrível ou Péssima”* (11%), *“Foi difícil ou ruim”* (7%), entre outros. Os/as discentes do segundo ano, que tinham chegado para estudar na Escola no ano anterior de ensino remoto, 2020, narraram que, só a partir do momento em que as aulas voltaram para o formato presencial ou híbrido foi que construíram relações com colegas de turma, porque antes não conheciam a turma que estavam. O mesmo ocorreu com os/as novatos/as que entraram em outros anos, ou seja, o prejuízo nas relações sociais, citado nas narrativas docentes, também foi trazido pelos/as discentes em diferentes momentos.

Quadro 14. Avaliação da relação com os/as colegas de turma durante as aulas remotas

Categorias	N.	Categorias	N.	Categorias	N.
Boa	32%	Não conhecia ninguém	12%	De boa	5%
Ótima	16%	Horrível ou Péssima	11%	Continuava igual	2%
Neutra ou indiferente	13%	Foi difícil ou ruim	7%	Razoável	2%
Total de Casos: 94 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

O próximo tópico, cujas respostas são apresentadas no quadro 15, é sobre como os/as discentes julgavam as avaliações que tiveram no período de aulas remotas. Esse é outro quesito que sempre havia as manifestações verbais deles/as julgando positivamente, comentando que eram as melhores, porque recebiam ótimas notas, eram mais fáceis, entre outros aspectos. Como nessa resposta de uma discente de 16 anos: *“Não dava vontade de estudar pra elas porque era muito fácil filar e as pessoas mandavam as respostas no grupo de sala”*. Outro discente de 17 anos afirmou que *“Tirei umas notas boas, todo mundo passou também”*. E isso também se refletiu nas respostas escritas, 32% julgaram as avaliações *“boas ou ótimas”*, 8% afirmaram que pegavam as respostas da internet, e 7% afirmaram que avaliação remota é melhor ou mais fácil. Porém apareceram também outras opiniões: 12% afirmaram que tiveram dificuldades nas avaliações, 11% afirmaram que as avaliações eram ruins ou péssimas e 10% as julgaram medianas. Como uma discente de 17 anos que pontuou que: *“tinha dificuldade ao entregar no horário às vezes, pois a internet parava”*, e essa outra discente, da mesma idade, afirmou que era *“um pouco ruim porque não entendia o assunto”*.

Quadro 15. Considerações sobre as avaliações durante o período de aulas remotas.

Categorias	N.	Categorias	N.	Categorias	N.
Boas ou Ótimas	32%	Eu pegava a resposta do Google	8%	Notas boas	3%
Tive dificuldade	12%	Avaliação remota é melhor ou mais fácil	7%	Alunos tiravam vantagem para aumentar a nota	1%
Ruim ou Péssima	11%	Avaliação presencial é melhor	6%	As provas eram muito básicas	1%
Mais ou menos ou mediano	10%	Fazia raramente	4%	Às vezes era presencial, às vezes era online	1%
Total de Casos: 91 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

E o último tópico desse bloco de perguntas se refere à avaliação dos/as discentes sobre a qualidade do ensino construído durante a pandemia, nas aulas em formato remoto e híbrido, outro assunto que os/as discentes comentavam após responderem o questionário. O Quadro 16 apresenta as respostas deles/as:

Quadro 16. Avaliação da qualidade do ensino construído durante a pandemia

Categorias	N.	Categorias	N.	Categorias	N.
Ruim ou Péssima	38%	Tentaram, mas não conseguiram	6%	Aprendia algumas coisas	2%
Boa	15%	Eu não entendia quase nada	4%	Ensino sem aprofundamento	2%
Mais ou menos	10%	Os professores se esforçavam	3%	Não tinha como ensinar durante a pandemia	2%
Alunos não conseguiam acompanhar	6%	Aprendi quase nada	3%	Não havia interesse dos alunos	1%
Total de Casos: 90 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Constata-se que a maior parte dos/as discentes atribui julgamentos negativos sobre a qualidade do ensino construído durante esse período: 38% julgaram “ruim ou péssima”, que se somam a outras respostas negativas: *“Tentaram, mas não conseguiram”* (6%); *“Eu não entendi quase nada”* (6%); *“Alunos não conseguiam acompanhar”* (6%) *“Aprendi quase nada”* (2%); *“Não tinha como ensinar durante a pandemia”* (2%); *“Ensino sem aprofundamento”* (2%); *“Não havia interesse dos alunos”* (1%).

O restante pontuou características positivas: 15% julgou como *“Boa”* a qualidade e 14% julgaram como *“Mais ou menos”*, 3% afirmaram que *“Os professores se esforçavam”* e 2% que *“aprenderam algumas coisas”*. Como afirmou uma discente de 16 anos sobre a qualidade do ensino *“Muito ruim, na maior parte tivemos atraso pelo fato de alguns alunos não conseguirem acompanhar”*. Outra discente de 17 anos pontuou sobre o tema *“Não foi das melhores, com certeza. Mas para o contexto em que estávamos vivendo, consegui acompanhar algumas coisas”*.

Em relação aos/às seis respondentes que não estudaram na Escola, nem em 2020 e nem em 2021, desses, dois estudaram em escola da rede privada e tiveram experiências distintas em relação à experiência com ensino remoto narrada pela maioria que estudou na Escola nesse período. Uma delas afirmou que os/as docentes faziam *“Boa utilização das plataformas e atividades interessantes”* e *“Entendi grande parte das matérias abordadas”*, embora ela também tenha relatado que a motivação para participar das aulas era muito baixa. A outra respondente de escola privada também afirmou ter baixa motivação, *“Os professores se esforçavam para*

manter uma boa comunicação, mas na maioria das vezes, era bem difícil, todos estavam desmotivados”, e afirmou que entendia bem os conteúdos, exceto as matérias que já tinha dificuldade, sobre essas piorou o entendimento. Já os/as quatro jovens que estudaram em outra escola em 2020 e 2021, mas, que eram da rede pública narraram experiências muito próximas às da maioria dos/as discentes da EREM Jornalista Trajano Chacon.

A questão que segue no questionário é se os/as discentes preferiam o ensino presencial ou remoto, e a maioria afirmou que preferia o ensino presencial e muitos/as pontuaram o porquê (Quadro 17). Nesse sentido, 42% afirmaram que preferiam o ensino presencial porque aprende ou entende melhor os conteúdos; 8% afirmou que prefere o presencial por causa das relações sociais; 2% preferem porque conseguem se concentrar melhor; 5%, porque conseguem tirar dúvidas. Ainda 34% afirmaram preferirem o presencial, mas, não justificaram a resposta. Algumas da respostas dos/as discentes justificavam a preferência pelo ensino presencial, como essa discente de 16 anos: *“Presencial, aprendemos mais, nos dedicamos mais e conseguimos falar/tirar dúvidas com o professor”*, e como outro discente, de 19 anos, que justificou pelas relações, *“Presencial, pois a conexão é mais viva e as aulas são mais dinâmicas presencialmente”*.

No entanto, 6% dos/as discentes preferem o ensino remoto, desse percentual, um discente afirmou que é porque consegue dormir durante as aulas e um porque mora longe e o ensino remoto facilitava para ele por não precisar de deslocamento, e quatro discentes não justificaram a resposta.

Quadro 17. Preferência entre os formatos presencial ou remoto

Categorias	N.	Categorias	N.	Categorias	N.
Presencial porque aprendo/entendo melhor	42%	Presencial, porque consigo tirar dúvidas	5%	Presencial porque consigo me concentrar melhor	2%
Presencial	34%	Remoto	4%	Remoto porque eu posso dormir	1%
Presencial por causa das relações	8%	Tanto faz	2%	Remoto, pois eu moro longe	1%
Total de Casos: 95 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

A questão final do questionário era a mesma da entrevista com os docentes, era um espaço aberto para se os/as discentes quisessem acrescentar alguma coisa em relação às temáticas tratadas. Essa questão teve poucas respostas, porém bem diversificadas, algumas de ordem pessoal, como dizendo que a pandemia baixou muito a autoestima do discente, ou que a escola presencial é muito melhor. Outros/as criticaram o modelo de ensino remoto ao afirmar que a estrutura das disciplinas e da Escola não garante eficácia do ensino em aulas remotas. Mas, alguns outros/as enunciaram julgamentos positivos, afirmando que esse período foi de grandes aprendizados e também que os professores se dedicaram bastante para os alunos/as aprenderem.

Ao final, pude perceber que a escolha da utilização dos questionários como forma de obter a apreciação dos/as discentes sobre a temática do estudo foi bem enriquecedora por possibilitar que trouxessem uma variedade de experiências e opiniões, que muitas vezes refletem as oportunidades desses/as discentes, a condição social, e com isso, o acesso a tecnologias, e a meios que possibilitassem ou não um bom acompanhamento às aulas e a educação construída nesse processo. A aplicação de questionários, como já dito, também possibilitou ter conversas informais com alguns/algumas discentes, nas turmas, nas idas a campo, o que ajudou no entendimento de algumas questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do percurso realizado na pesquisa, foi possível acessar uma realidade mais profunda sobre a educação na pandemia e as experiências nesta Escola, selecionada como estudo de caso. Pois, promover reflexões sobre as respostas obtidas trouxeram dados bem relevantes, além dos que eu tinha obtido ao acompanhar e facilitar as aulas de Sociologia no estágio-pesquisa. Então, a avaliação é de que a pesquisa foi bem importante para a continuidade desse acompanhamento à Escola e para entender melhor os desafios da educação no período pandêmico, as consequências e a possibilidade de que ainda sentiremos os impactos disso por muitos anos.

Nos dados apresentados, foram compartilhadas experiências que evidenciaram muitas dificuldades e limitações em relação ao processo de ensino-aprendizagem no contexto de aula remotas, desde a falta de apoio institucional para a realização das aulas remotas, à dificuldade de acesso aos meios que possibilitassem essas

aulas, como internet e aparelhos eletrônicos, sobretudo para os/as discentes. E como foi observado durante os estágios e a partir de narrativas docentes, sobre a baixa frequência dos/as discentes nas aulas remotas, em que frequentaram menos do que 25% da quantidade de discentes que estava matriculada. Esses fatos estão em consonância com os resultados das pesquisas citadas em âmbito nacional e estadual, durante o ensino remoto na pandemia (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021; COUTINHO *et al*, 2021).

Em relação ao ensino construído na Escola nesse processo, outra coisa que foi evidenciada foi a educação conteudista que foi construída e a baixa qualidade e profundidade dos conteúdos ministrados. Isso ocorreu, menos pela redução da carga horária de aulas e mais pela inadequação das metodologias utilizadas. Somam-se a isso as limitações em relação ao acesso à tecnologia para se acompanhar as aulas da escola e o acesso dos/as discentes aos equipamentos e à internet. Os/as discentes também trouxeram outros dados sobre o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto, salientando-se o fato de a maioria ter afirmado não ter entendido/aprendido os conteúdos ministrados, consubstanciando uma avaliação sobre a baixa qualidade do ensino que foi construído durante a pandemia.

Sobre as avaliações de aprendizagem, os interlocutores pontuaram questões bem problemáticas, como o fato de os docentes não poderem acompanhar bem e terem **feedback** dos/as discentes, de as provas terem ficado cada vez mais fáceis para os/as discentes conseguirem acompanhar. Mas, vimos também que isso desestimulava alguns discentes, segundo suas narrativas; os discentes também trouxeram a prática comum de, durante as avaliações remotas, copiarem respostas da internet e/ou enviarem as respostas nos grupos da sala, dificultando ainda mais o acompanhamento dos/as docentes sobre o aprendizado desses/as. Tudo isso gerou impactos sobre a educação construída nesse período e sérias consequências sobre a realidade atual dos/as discentes, que passaram quase dois anos sem terem acesso a uma educação satisfatória.

Cabe mencionar ainda que essa volta ao ensino presencial ocorreu em um contexto da reforma educacional do Novo Ensino Médio, que está sendo implantada. Essa é vista por grande parte dos/as profissionais de Educação como um projeto antipopular e de contornos autoritários, além do que, não está em consonância com a consolidação do Estado Democrático de Direito e nem com o combate às desigualdades sociais e educacionais no país, ao contrário, ela impulsiona o desmonte do direito à educação, tal qual é estabelecida na Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, é de suma importância agora entender os efeitos da falta de acesso a uma educação satisfatória para tantos/as jovens nesse período, com leis e políticas públicas que exijam, impulsionem e orientem sanar as dificuldades geradas para os/as jovens em idade escolar, por exemplo, dificuldades de aprendizado, que podem tentar compensar na própria Escola, com uma carga horária, aulas e materiais didáticos extracurriculares. Mas, sabemos que há jovens que se formaram no Ensino Médio nesse contexto e foram prestar vestibular com uma enorme defasagem de aprendizado, então, aparecem possíveis consequências que dificultam o acesso à formação superior ou técnica desses/as jovens, e consequências para a formação profissional e para conseguirem empregos, ou seja, uma geração que pode sofrer com esses sérios impactos, a curto e a longo prazo.

Além dessas dificuldades, estão os efeitos dos já citados problemas educacionais que o Brasil já acumulava. Por isso, a importância de se visibilizar essa situação para se conseguir uma resolução adequada e a tempo, no âmbito micro e macrosocial, para que a realidade de desigualdade escolar dessa geração não gere mais desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, C. V. de; CORDEIRO, A. M. R.; ALCOFORADO, J. L. M.; CARVALHO, J. A. R. A COVID-19 e os impactos no sistema educacional de Pernambuco. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 8(2), 895– 911. <https://doi.org/10.51891/rease.v8i2.4247>. 2022.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. A crise educacional gerada pelo Covid-19 e as tecnologias: ontem, hoje e caminhos para o futuro. In: ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da (orgs). **De Wuhan a Perdizes. Trajetos educativos**. São Paulo: EDUC, 2020. P.164-179. Disponível em: https://www.pucsp.br/educ/downloads/trajetos_educativos.pdf. Acesso em: 8 de junho. 2022.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; GANDIN, Luís Armando. A. **Sociologia da educação brasileira: diversidade e qualidade**. **Revista Brasileira de Informações Bibliográficas em Ciências Sociais**, n. 91, pp. 1-38. 2020.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES – LDB n.9394, de 20 de dezembro de 1996 - **Diário Oficial da União** em 23 de dezembro de 1996.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

CGI.BR (2019). **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros: TIC DOMICÍLIOS 2018**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <http://twixar.me/DhIT>. Acesso em: 26 Jun. 2020.

COUTINHO, H. G. **O Ensino Médio Público em Pernambuco no contexto da Pandemia da COVID-19**: a retomada das atividades no formato remoto. ANPAE, 2021. <http://www.educacaobasicaemfoco.net.br/simposio2021/> Acesso em 15/05/21.

DEUSDARÁ, B. e ROCHA, D. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA**. Volume 7, N° 2, Julho – Dez. 2005 p. 305-322.

DINIZ, Débora. Ética na pesquisa em ciências humanas: novos desafios. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13. 2008. p. 417-426.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

GROSGUÉL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, abr./jun. 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura>.

bvs.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0009672520070002&lng=pt&nrm=is.
Acesso em:10/04/2022.

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80. 2008. p. 115-147.

LIBÂNEO, José Carlos. O Dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.

MOTTA, Vânia Cardoso da ; FRIGOTTO ,Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

OLIVEIRA, D. A., & PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, 14(30), 719–2021 Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212> . Acesso em 10/03/2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

_____. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, ano 17, n. 37, 2002.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.011

CORRE QUE O BICHO DO COMUNISMO VAI TE PEGAR: O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO EM TRÂMITE

JOANA D'ARC GERMANO HOLLERBACH

Doutora em educação pela Universidade Federal de São Carlos. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Viçosa – MG, joana.germano@ufv.br.

ANDRÉ RANDAZZO ORTEGA

Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Viçosa – MG, andre.ortega@ufv.br.

RESUMO

O presente texto tem por objetivo investigar os sentidos atribuídos ao discurso de doutrinação ideológica a partir das bases lançadas pelo programa Escola Sem Partido, com ênfase em alguns dos principais Projetos de Lei que buscaram incluir as prerrogativas inicialmente defendidas pelo movimento às leis e políticas públicas para educação no Brasil. Nesses termos, foi considerado para análise um conjunto composto por três projetos apresentados no Congresso Nacional entre os anos de 2014 e 2016, PL nº 7180/2016, PL nº 867/2015 e PL nº 193/2016, além de uma menção ao PL nº 258/2019. Após a definição de nosso conjunto amostral, submetemos os dados obtidos à luz de matriz bibliográfica amparada nos principais eixos do materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels. Como resultado, observamos que os projetos são tácitos no combate do que definem como uma doutrinação de viés de esquerda e marxista nas escolas Brasil afora. Advogamos, no entanto, que, ao produzirem um discurso sobre educação, os autores dos PLs e seus defensores desqualificam os sujeitos e atores educacionais ao nutrir as ideias das classes dominantes e dirigentes, produzindo justamente aquilo que tão veementemente dizem enfrentar. Essa é, de fato, a doutrinação ideológica.

Palavras-chave: Escola Sem Partido; Doutrinação; Legislação do Ensino; Políticas públicas em educação.

INTRODUÇÃO

A polarização das opiniões políticas no Brasil nos dias atuais é sintomática e preocupante, pois tangencia os diversos âmbitos de debate, tais como economia, política e, é claro, educação. É nesse contexto que emergem e se constituem os discursos que se posicionam contra uma possível existência de “doutrinação ideológica de esquerda/marxista”, a qual toma a forma de um poderoso inimigo, que deve ser urgentemente combatido. Nesse ínterim ganhou força o programa Escola Sem Partido (ESP), criado em 2003 e coordenado pelo advogado e procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib. Atuante nas redes sociais e na mídia de modo geral, o ESP se define, de acordo com seu site oficial, como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019, s.p.). Ainda segundo a mesma fonte, seu objetivo é: “dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos e partidários” (Idem).

Com a atuação e a influência do ESP as instâncias do poder político foram tomadas pelo debate a respeito do que se deve ou não ensinar nas escolas, bem como sobre a liberdade de cátedra dos docentes. Tal situação ganha materialidade a partir da elaboração de Projetos de Lei (PL) por vários legisladores, em âmbito municipal, estadual e nacional, com o claro intento de atribuir status legal às determinações do programa iniciado em 2003. De acordo com informações do site da Associação Nova Escola, mantida pela Fundação Lemann, no ano de 2018 eram 147 PLs em tramitação pelo país, divididos em duas categorias: 39 projetos tinham por objetivo coibir o ensino de conteúdos que tratassem do tema gênero, enquanto 108 se direcionavam especificamente ao ESP. Desse total, hoje 12 projetos tramitam no Poder Legislativo Federal, 24 na esfera das unidades federativas, e 114 seguiram rito processual em municípios. Considerando ainda o mesmo ano de 2018, 18 projetos foram aprovados, sendo 11 sobre conteúdos de gênero e apenas 7 referentes ao ESP. Na análise por região, encontramos que a ampla maioria dos PLs foi apresentada nas regiões Sul e Sudeste, com um total de 92 textos de lei (ANNUNCIATO, 2018).

À luz do contexto anteriormente delineado, este artigo objetiva investigar os sentidos atribuídos ao discurso de doutrinação ideológica a partir das bases

lançadas pelo programa Escola Sem Partido, com ênfase em alguns dos principais Projetos de Lei que buscaram incluir as prerrogativas inicialmente defendidas pelo movimento às leis e políticas públicas para educação no Brasil.

Para a consecução de nosso objetivo, dadas as dimensões e a capilaridade das questões aqui envolvidas, nosso primeiro esforço de pesquisa consistiu na seleção de documentos passíveis de análise, para formar um conjunto de amostras. Reconhecendo os limites deste texto, não nos ocuparemos da discussão dos Projetos de Lei propostos em estados e municípios, definindo assim nosso foco prioritariamente sobre aqueles apresentados na esfera da União. A partir desse recorte inicial, e por meio da observação de informações e dados disponíveis no portal eletrônico da Câmara dos Deputados (BRASIL, s.d.), verificamos que a totalidade das atuais proposições referentes ao ESP na casa legislativa tem como ponto de partida ou foi elencada ao PL nº 7180, de 2014 (BRASIL, 2014), de autoria do Deputado

Erivelton Santana, do Partido Social Cristão (PSC) da Bahia - o primeiro nesse teor apresentado ao plenário. Portanto, consideramos profícua a inclusão deste PL em nosso conjunto amostral, não obstante seu enxuto conteúdo.

Em seguida, observamos, no contexto das reflexões que buscamos empreender, a proeminência do PL nº 867, de 2015 (BRASIL, 2015), de autoria do Deputado Izalci Lucas, do Partido da Social Democracia-Brasileira (PSDB), Distrito Federal, e que instituiu nominalmente o programa Escola Sem Partido, ditando a tônica do atual debate sobre a questão do ESP.

Adiante, chamou nossa atenção a edição do PL nº 193, de 2016, do Senado Federal (BRASIL, 2016), de autoria de Magno Malta, à época Senador do Espírito Santo pelo Partido Liberal (PL), cuja tramitação deu-se em meio à efervescência social, econômica e política do golpe jurídico, parlamentar e midiático que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, no início de seu segundo mandato. Apesar de não acrescentar teor ao PL de 2015, entendemos que as polêmicas envolvendo o projeto, bem como a singularidade de seu contexto político e social, fazem dele um dispositivo pertinente para investigação, encerrando, assim, nosso conjunto principal de documentos. Cabe-nos, entretanto, fazer a devida menção ao PL nº 258, de 2019 (BRASIL, 2019), de autoria do pastor da Assembleia de Deus e Deputado Federal Eurico da Silva, filiado ao Patriotas (PAT) de Pernambuco, que contou com o apoio da advogada e Deputada Bia Kicis, do Partido Social Liberal (PSL) de São Paulo. Dando novo impulso ao debate, o projeto foi apresentado logo no primeiro dia da

legislatura eleita nas eleições majoritárias de 2018, visando dar peso e novo fôlego à tramitação dos PLs supracitados, e assim reacendendo a discussão num contexto de forte conservadorismo explicitado na influência da figura de Jair Messias Bolsonaro, eleito Presidente da República naquele ano.

Após a definição dos PLs de nosso conjunto amostral, procedemos com a investigação dos textos legais em sua totalidade, buscando os dados relativos ao discurso de doutrinação ideológica neles contidos, além de outras informações que nos permitiram ampliar e aprofundar nossas reflexões. Por fim, os dados obtidos foram analisados à luz de uma matriz bibliográfica amparada nos principais eixos do materialismo histórico-dialético desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels, partindo da premissa da existência das íntimas e complexas relações entre a forma pela qual a sociedade produz a sua existência material e a instituição escolar por ela criada (NOSELLA; BUFFA, 2009, p.79). Foi nesse estágio que pudemos aplicar ao debate o conceito científico de ideologia, conforme definido na obra *A Ideologia Alemã*, originalmente elaborada em 1846. Nessa perspectiva, buscamos ir além da “aparência fenomênica, imediata e empírica por onde necessariamente se inicia o conhecimento, [...] e apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto” (PAULO NETTO, 2011, p.22, grifo do autor).

PROPOSTAS, PROPOSIÇÕES E CONTEXTOS: O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO E OS PROJETOS DE LEI

A análise do escopo do programa Escola Sem Partido e das proposições dos PLs a ele relacionados e que compõem nosso conjunto amostral de documentos, já delineado anteriormente, requer um breve esforço de contextualização do cenário político, econômico e social brasileiro, partindo de considerações mais gerais e culminando no contexto das últimas duas décadas de nossa história.

Nos termos de Florestan Fernandes (1975), o Brasil, tal como as demais nações da América Latina, desenvolveu sua organização econômica com base no capitalismo dependente e subserviente aos ditames e interesses dos grandes impérios (como os Estados Unidos), ocupando a periferia da dinâmica produtiva mundial numa lógica “que envolve, estrutural e dinamicamente, tanto uma extrema concentração interna da renda quanto uma dominação externa e uma drenagem de recursos permanentes” (FERNANDES, 1975, p. 28). Sendo assim, o país guarda

as contradições próprias da luta de classes que caracteriza a sociedade capitalista burguesa, na qual uma pequena parcela da população, detentora dos meios de produção, concentra a riqueza e ocupa o “centro” dos círculos sociais, ao passo que a grande maioria da população é relegada ao limbo tanto espacial quanto social. Nesse contexto, as afirmações do sociólogo Jessé de Souza, em seu livro *A Elite do Atraso*, vêm no sentido de reforçar as assertivas de Florestan Fernandes, ao formularem a máxima de que, historicamente, as elites brasileiras foram subservientes ao imperialismo e às influências dos centros hegemônicos do capitalismo, parasitando as instâncias do poder e aparelhando o Estado na manutenção dos seus interesses e do status quo de pobreza e exploração, que relegam a grande parte da classe trabalhadora (SOUZA, 2017). Conforme Gaudêncio Frigotto, em livro organizado no ano de 2017 sobre o *Escola Sem Partido*:

O Brasil, no contexto do capitalismo mundial, estruturou-se sob o signo do colonizador e escravocrata, e, como tal, produziu uma das sociedades mais desiguais e violentas do mundo. Das burguesias clássicas que lutaram para constituir nações autônomas e independentes e que, mesmo cindidas em classes, estruturaram sociedades com acesso aos direitos sociais básicos, diferentemente dessas, a burguesia brasileira sempre foi antinação, antipovo e antidireito universal à escola pública (FRIGOTTO, 2017, p. 20).

Em vista disso, tão cristalina quanto a preponderância do ideário capitalista em seus mais problemáticos aspectos, é a hegemonia do discurso de oposição e enfrentamento das elites brasileiras às ideias marxistas e identificadas com o campo da esquerda política, que propõe mudanças profundas na organização social ao tecer duras críticas às contradições do sistema do capital.

O acirramento das tensões no que se refere ao debate acima descrito deu-se desde a eleição, em 2002, de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), ex-operário e liderança sindical de grande envergadura, cujo início da trajetória política correspondia aos ideais marxistas e de esquerda. Para alguns, era o anúncio de uma crise moral, social e econômica para o Brasil. No entanto, a elevação nos preços das commodities no mercado internacional e o crescimento do setor industrial e de serviços, aliado ao investimento em infraestrutura com o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), proporcionaram um crescimento real do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro e da renda per capita da população. Logo, com efeito, o Lulismo promoveu algumas mudanças importantes na realidade social brasileira.

Em outra esfera, a política de cotas, consubstanciada na Lei nº 12.711, de 2012, por exemplo, determinou a reserva de vagas no Ensino Superior público para alunos concluintes do Ensino Médio de escolas públicas, contando ainda com critérios étnico-raciais para tentar democratizar o acesso às majoritariamente elitizadas Universidades Federais. Podemos citar, ainda, ações como o Bolsa Família, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que reformulou e ampliou a atuação do antigo programa Crédito Educativo. Todos eles, em alguma medida, promoveram uma melhora na qualidade de vida de grupos sociais historicamente marginalizados no Brasil e da classe trabalhadora, o que contribuiu para a reeleição de Lula, em 2006, e, posteriormente, para as duas vitórias consecutivas de sua sucessora, Dilma Rousseff, em 2010 e em 2014.

Não obstante, os governos do PT não podem ser caracterizados como governos comunistas, marxistas ou de extrema esquerda, como defendem os setores mais reacionários da sociedade nos dias de hoje. Ao contrário, durante os 13 anos em que ficou no poder, o PT “deitou na cama” do Neoliberalismo ao mesmo tempo em que não se ocupou da promoção de qualquer mudança estrutural na sociedade brasileira que justificasse tais classificações.

As reformas de base, necessidades fundamentais para superar a desigualdade abismal que condena a grande maioria do povo brasileiro a uma vida precária, foram postergadas. Nos oito anos do Governo Lula da Silva, e nos quatro anos de sua sucessora Dilma Rousseff, os grandes empresários e o capital financeiro não foram confrontados, e continuaram ganhando até mais do que no Governo Fernando Henrique Cardoso, especialmente no período de forte expansão da economia brasileira (FRIGOTTO, 2017, p. 22).

Mascaro (2018), em sentido complementar, argumenta que, embora tenha nascido como um partido de esquerda purista, o PT logrou êxito nas eleições através da constituição de amplas alianças, encampando uma política de esquerda moderada, conciliatória, de baixa ou média carga contestatória, e que jamais abandonou o capitalismo.

Ainda assim, o jargão do comunismo ganhou força e cristalizou-se no senso comum pela força da atuação das elites, endossando a oposição aos governos petistas. Dito de outro modo, é como se o antigo “perigo vermelho” não só estivesse vivo e atuante, como também estaria batendo às portas da nação, pronto para destruí-la. Destarte, o marxismo e o comunismo foram permanentemente fundidos

discursivamente ao governo do Partido dos Trabalhadores e este, por seu turno, foi eleito o inimigo número um do país. Assim, o discurso hegemônico capitalista conseguiu incorporar ao debate social, político e também educacional a necessidade do afastamento definitivo das ideias doutrinárias da esquerda. É nessa seara que entra em cena o ESP e os Projetos de Lei a ele referentes.

Conforme citado na introdução deste artigo, o ESP se define como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019, s. p.). Esta definição pode ser identificada como a tônica dos Projetos de Lei apresentados na esfera do legislativo federal e que buscaram atribuir status legal ao movimento e suas proposições. O primeiro deles é o PL nº 7.180, apresentado pelo pastor e membro da Assembleia de Deus, Deputado Erivelton Santana, do Partido Social Cristão (PSC), da Bahia, em 24 de fevereiro de 2014. O texto de sucinto conteúdo apresenta como objetivo, conforme ementa, o Projeto que “Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (BRASIL, 2014, p. 2), a LDBEN, ao incorporar o seguinte inciso: “Art. 3º [...] respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa [...]” (BRASIL, 2014, p. 2).

Nota-se, pela redação oficial, a intenção do Deputado em sobrepor valores e convicções pessoais e familiares aos debates sobre educação moral, sexual e religiosa. Não obstante, esses termos não são explorados ou definidos, permanecendo vagos e carentes de maior definição.

Com base na análise de dados referentes à tramitação do PL nº 7.180/2014, disponíveis no portal eletrônico da Câmara dos Deputados, observamos que vários outros projetos foram a ele apensados, tanto para incorporar novas determinações, quanto para fazer o seu enfrentamento. Ao todo, mais de duas dezenas de dispositivos compõem, atualmente, o debate em torno da Escola Sem Partido na casa, dentre eles o PL nº 867/2015, o qual nos propomos a analisar no escopo deste trabalho.

O PL nº 867 foi apresentado em 23 de março de 2015, pelo Deputado Izalci Lucas, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), do Distrito Federal, logo após a posse do segundo mandato de Dilma Rousseff, vitoriosa nas eleições majoritárias de 2014. Izalci é formado em contabilidade, tendo iniciado e posteriormente interrompido o curso de pedagogia. Em 1996 presidiu o Sindicato dos

Estabelecimentos Particulares de Ensino do DF e criou o Cheque-Educação, uma espécie de voucher para oferecimento de descontos por vagas ociosas em escolas particulares para alunos carentes. Assim sendo, nota-se que sua trajetória inclui atuação direta com setores vinculados à iniciativa privada.

O art. 1º do PL nº 867/2015 propõe a inclusão, entre os dispositivos da LDBEN, do Programa Escola sem Partido (BRASIL, 2015, p. 2), trazendo em seu artigo 2º os princípios para a educação nacional:

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II – Pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência; IV - liberdade de crença; V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e crença; VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (BRASIL, 2015, p. 2).

De início, devemos pontuar algumas questões. Apesar de modificar os termos empregados, alguns dos princípios propostos pelo PL já estão de acordo com as liberdades individuais de que gozam todos os cidadãos brasileiros nos termos do artigo 5º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), como, por exemplo, os direitos à liberdade de consciência e crença. Outros, novamente com alterações pontuais, seguem as determinações lançadas no artigo 206º, capítulo 3º, de nossa Carta Magna, que trata especificamente da educação. Neste caso, podemos citar a ideia da liberdade de aprender e do pluralismo de concepções pedagógicas. Não obstante, podemos notar nos incisos I, V e VII novas proposições. Chama-nos atenção especialmente este último, que reforça a sobreposição de valores familiares no que diz respeito à educação moral nos moldes do PL nº 7180/2014, sem, no entanto, e tal como seu predecessor, definir o conceito.

Já em seu artigo 3º, a redação do PL é clara em sua assertiva: “Art. 3º São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes” (BRASIL, 2015, p. 2, grifo nosso). Nota-se, aqui, a utilização da ideia de doutrinação ideológica associada também à doutrinação política.

Adiante, o artigo 4º do PL 867/2015 propõe:

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor: I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária; II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito [...] (BRASIL, 2015, p. 3).

Nos termos aqui apresentados, observamos que dentre as funções do professor está vedada a cooptação para alguma corrente política, ideológica ou partidária. Nota-se, novamente, a presença da ideia de doutrinação ideológica, mascarada no uso de palavras distintas.

O artigo 5º, por seu turno, reforça que os alunos devem ser informados de todos os seus direitos, nos moldes estabelecidos pelos artigos anteriores e prevê, em seu parágrafo 1º, a afixação de cartazes de tamanho pré-determinado com o conteúdo informativo anexo ao PL (BRASIL, 2015, p. 3). O cartaz deve ser colocado em locais de fluxo da escola e também nos ambientes em que possam ser lidos por professores e alunos. Abaixo, optamos por citar o anexo, intitulado “Deveres do Professor”:

I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária. II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas [...] (BRASIL, 2015, p. 4-5).

Ante o exposto, concluímos que o conteúdo “Deveres do Professor” adapta o disposto nos artigos, parágrafos e incisos do projeto a uma linguagem mais simples, mantendo seu teor. Novamente, aparece a ideia de doutrinação ideológica transcrita como “cooptação para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária” (Idem).

Longe de esgotarmos a análise do PL nº 867/2015, consideramos ter destacado os trechos pertinentes aos nossos objetivos. Em vista disso, realizaremos alguns apontamentos gerais para fins de sistematização: primeiramente, cabe destacar o reforço à ideia de sobreposição das convicções morais e religiosas nutridas nos ambientes familiares aos conhecimentos escolares. Novamente, salientamos a falta de maiores definições no tocante a esses termos. Em segundo lugar, a redação do PL traz, com todas as letras, a proibição da doutrinação ideológica, política e partidária, incluindo, ainda, deveres para o professor em sua prática profissional. Supostamente, segundo o autor do projeto, o professor está em relação de ampla vantagem no processo de ensino-aprendizagem, contando com a “audiência cativa” de seus educandos para, se quiser, doutriná-los para uma ou outra corrente política, ideológica ou partidária. Em vista disso, nota-se que o Deputado não se ateu às dificuldades reais enfrentadas por professores em todo Brasil, que, em salas de aula superlotadas e escolas sucateadas, mal conseguem se fazer ouvir. Ao acreditar na audiência atenciosa dos alunos, demonstra ter pouco conhecimento do funcionamento de uma sala de aula ou dos processos de ensino-aprendizagem. Por fim, pontuamos o sentido utilizado pela expressão doutrinação política e ideológica, que, nesse contexto, denota claramente a prática de inculcação de um conjunto de ideias que pode se referir a esta ou aquela corrente de pensamento político ou a uma visão de mundo.

À luz dessas assertivas, e a respeito do PL nº 867/2015, Penna (2017) chama a atenção para a desqualificação docente e para o cerceamento da liberdade de expressão do professor, que se encontram subjacentes aos dispostos nos seus artigos, parágrafos e incisos. Segundo argumentação do autor, que também leva em conta o movimento ESP, é mais que recorrente o incitamento ao questionamento da capacidade do professor em conduzir suas aulas e realizar suas intervenções pedagógicas. Além disso há no texto do PL a explícita proposição de que os alunos seriam os prisioneiros de seus professores. Com base nessa visão “o professor seria a única categoria profissional no Brasil que não teria liberdade de expressão no exercício de sua atividade profissional [...]” (PENNA, 2017, p. 41). Trata-se de uma desqualificação tão extrema que remove até mesmo a liberdade dos docentes.

Sendo assim, o PL nº 867/2015 pode ser encarado como um ataque direto aos direitos do professor e dos próprios alunos de aprenderem e construírem conhecimento em conjunto num ambiente livre e seguro. A pretexto de combater a doutrinação ideológica, o conteúdo do projeto cerceia a liberdade dos educadores e

tensiona a abordagem de temas fundamentais na formação de sujeitos autônomos e críticos, como política, economia e sociedade. De acordo com as informações disponíveis no portal eletrônico da Câmara dos Deputados, o PL nº 867/2015 foi apensado ao PL nº 7.180/2014 em 26 de março de 2015.

Pouco menos de um ano após a inclusão do PL nº 867/2015 ao debate a respeito do ESP, foi apresentado no Senado Federal o PL nº 193/2016, de autoria do então Senador Magno Malta, do Partido Liberal (PL), do Espírito Santo (BRASIL, 2016). Conforme já mencionado, a inclusão desse PL em nossa discussão parte da sua importância para o sensível contexto da época, o qual descreveremos de maneira mais aprofundada a seguir.

Apresentado no dia 03 de março, o Projeto teve sua tramitação e debate inicial concomitante ao golpe parlamentar de 2016. A ementa é clara, e reforça na íntegra o teor do PL apresentado pelo Deputado Izalci Lucas, em 2015, em um cenário de efervescência política, social e econômica.

As reações ao projeto de Malta foram imediatas. Num campo político polarizado, profissionais e atores da Educação Básica ocuparam escolas por todo país, alegando que, por detrás da roupagem aparentemente neutra dos textos dos Projetos do Escola Sem Partido, estava presente o confisco dos direitos dos professores de ensinar e dos alunos de aprenderem livremente. “No ápice do movimento, aproximadamente 1.400 instituições educacionais ficaram sob gestão estudantil” (FERREIRA; SILVA, 2017, p. 288). Cabe salientar, no entanto, que as ocupações também lutavam contra a imposição da Medida Provisória nº 746, de 2016, que instituiu uma reforma de larga escala no Ensino Médio brasileiro, posteriormente aprovada como Lei nº 13.415/2017. Renomadas instituições de Ensino Superior também se mobilizaram, denunciando o ESP como uma forma de censura ao trabalho docente. A consulta pública referente ao projeto no portal eletrônico do Senado Federal registrou grande participação da população: 199.837 pessoas votaram pelo “SIM” ao PL, enquanto 210.819 votaram pelo “NÃO”. Em 21 de novembro de 2017, o Projeto foi retirado pelo autor, dando fim à sua tramitação.

Em 2018, dois anos após o golpe que retirou a presidenta Dilma Rousseff da Presidência, o capitão da reserva do Exército Brasileiro, Jair Messias Bolsonaro, foi eleito Presidente do Brasil. À época, o discurso hegemônico capitalista, reacionário, antiesquerda, antimarxista e antipetista atingiu contornos alarmantes. No primeiro dia da legislatura eleita nas eleições majoritárias de 2018, o pastor da Assembleia de Deus e Deputado Federal Eurico da Silva, do Patriotas (PAT) de Pernambuco,

com apoio da advogada e deputada Bia Kicis, do Partido Social Liberal (PSL) de São Paulo, apresentou o PL nº 258/2019, a mais recente investida no sentido da definitiva implementação do programa Escola sem Partido nas diretrizes da Educação no Brasil. Trata-se, antes de mais nada, da reedição dos PLs anteriores e do reforço à desqualificação e ao cerceamento da liberdade de expressão do professor, como já advogou Penna (2017). Em 21 de fevereiro de 2019, a mesa diretora da Câmara apensou o PL nº 258/2019 ao PL nº 7.180/2014.

Ante o exposto, parece-nos claro que o debate sobre o ESP ainda mantém protagonismo nas discussões sobre as diretrizes e leis que dispõem acerca da Educação Básica no Brasil. Os projetos até o momento apresentados e seus respectivos contextos demonstram isso. Em síntese podemos inferir que, para os autores dos PLs aqui analisados, a doutrinação ideológica é erigida como o grande inimigo a ser combatido na educação. Para além, entretanto, conforme apurado anteriormente, os termos vagos e a falta de maiores definições conceituais nos permitem uma gama de interpretações e possibilidades de análise a este respeito. Dessa tarefa nos ocuparemos a seguir.

O que, de fato, significa tal doutrinação ideológica, política ou partidária? Qual ideologia está sendo ensinada nas escolas e tanto precisa ser imediatamente combatida? Na perspectiva semântica, a doutrinação ideológica se refere à inculcação de ideias encadeadas e coesas que se relacionam a um ou outro ponto de vista, esta ou aquela corrente política ou este ou aquele tipo de pensamento. À primeira vista, para o senso comum, tal definição seria suficiente. Entretanto, ela não serve para demonstrarmos o que buscamos neste artigo. Ao contrário, para tanto, devemos recuperar o contexto histórico de hegemonia do discurso capitalista nutrido pelas elites brasileiras de oposição ao marxismo, à esquerda e, mais recentemente, ao Lulismo e ao Petismo, que nos dá prova da existência concreta, no imaginário desses grupos, do “perigo vermelho” comunista.

Observadas as vinculações dos autores dos PLs sobre o Escola sem Partido, salta aos olhos o alinhamento de todos eles, e de seus partidos, ao ideário liberal, conservador e/ou religioso. Em outras palavras, são representantes do sistema financeiro, do grande capital, dos setores produtivos e dos interesses das elites das quais fazem parte. Tal cenário é condizente com o ideário do ESP. Nesse ínterim, Frigotto (2017), Penna (2017) e Espinosa e Queiroz (2017) demonstram, em seus respectivos textos, como a lógica conservadora e mercadológica se manifesta

no movimento e nos Projetos de Lei a ele referentes. Vejamos um exemplo desse entendimento:

[...] podemos afirmar que não passa de uma grande armadilha a preconização de que o Escola sem Partido possui natureza apartidária e que não possui "qualquer vinculação política, ideológica". A ARS [Análise de Redes Sociais] nos permite perceber a profundidade das relações nitidamente partidárias entre os ideólogos do Escola sem Partido com parlamentares de posições políticas retrógradas e conservadoras [...]. Assim, conclui-se ser óbvio que o Escola sem Partido se coloca como uma ferramenta para que, neste momento conturbado por que passa a política e a sociedade brasileira, seja implementado um projeto de um forte retorno ao conservadorismo após treze anos de governos progressistas no Brasil (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 61).

De modo complementar, também podemos inferir que o Escola sem Partido não respeita a neutralidade e o pluralismo de ideias que tão vigorosamente defende. Seus propositores, para ficarmos apenas naqueles citados neste texto, possuem vinculações, motivações e relações políticas tão monolíticas quanto o teor dos projetos e o escopo do movimento. Por consequência natural, as determinações apresentadas revelam interesses e pontos de vista específicos que, em última instância, estão muito distantes de uma suposta neutralidade. Coube, ao contrário, aos partidos de esquerda como o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) dar combate aos projetos e trazer para o debate educadores e intelectuais que, de fato, atuam na educação. Para citar um exemplo, através do Requerimento nº 2/2016, o deputado Glauber Braga, do PSOL do Rio de Janeiro, solicitou um ciclo de audiências públicas para debater o PL nº 7.180/2014, com os seguintes convidados: Leandro Karnal, professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mário Sérgio Cortella, professor titular da Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Renato Janine Ribeiro, titular da cadeira de Ética e Filosofia Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, dentre outros.

Isto posto, é clara e manifesta a intenção de que, com a proibição da doutrinação ideológica, política e ou partidária, o ESP e os PLs desejam, na verdade, abafar e afastar debates progressistas, de esquerda, ou até marxistas das escolas brasileiras. Para eles, os governos do PT teriam aparelhado a educação com apoio dos professores para utilizar as escolas como centro de formação de militantes

comunistas. Apesar disso, em nenhum momento qualquer um dos legisladores ou dos adeptos do Escola sem Partido foi capaz de tecer uma cadeia de argumentos concretos de modo a justificar o combate à doutrinação ou que, ao menos, provasse a sua existência. Não há lei, decreto, normativa curricular, diretriz ou, ainda, um movimento orgânico nesse sentido que possa ser referenciado e analisado. São apenas citados casos isolados de discussões e enfrentamentos entre professores e alunos em escolas e instituições de ensino pelo país afora. De acordo com o historiador português Manuel Loff, citado por Penna (2017), “[ao] acusar o PT de ter ‘infiltrado’ a escola para nela fazer ‘doutrinação ideológica marxista’, a direita brasileira procede a uma pobre reprodução do que os antissemitas alemães acusavam os judeus em 1930” (LOFF apud PENNA, 2017, p. 42). Nesses termos, notamos que, na verdade, é criado um inimigo que não existe de fato.

Em vista disso concluímos que, segundo os autores e defensores do Escola Sem Partido e seus PLs, a doutrinação ideológica que estaria sendo levada a cabo e inculcada nas mentes dos estudantes nas escolas e instituições de ensino é a ideologia marxista, ou de esquerda, e que a doutrinação político-partidária, por seu turno, se refere especificamente ao Partido dos Trabalhadores. Tal conclusão está de acordo com o histórico e hegemônico discurso capitalista nutrido pelas elites nacionais que sempre demonizou as ideias antagônicas e revolucionárias da esquerda, do marxismo e, mais recentemente, do próprio PT. Tudo isso se deu em meio a um sensível contexto político, social e econômico no Brasil, no qual a forte oposição ao governo Dilma culminou com a sua deposição através do golpe de 2016.

IDEOLOGIA: O ESP QUER “UMA PRA VIVER”

Uma vez estabelecidas essas reflexões, nosso trabalho se ocupará, na presente seção, de demonstrar como a ideia de doutrinação ideológica pode ser entendida com o suporte do materialismo histórico-dialético, o método de pesquisa e análise social desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels. Desse modo, usaremos um dos alvos do Escola sem Partido para desmistificar sua principal proposição.

Conforme inferimos na seção anterior, em perspectiva eminentemente semântica, a doutrinação ideológica como citada pelo ESP e pelos PLs analisados se refere à inculcação de pensamentos que se relacionam a um ou outro ponto de

vista, esta ou aquela corrente política. Tal definição toma o conceito de ideologia como sinônimo de ideário, ou seja, um conjunto encadeado de ideias. Como nos diz Chauí (2008, p. 7), “frequentemente ouvimos expressões do tipo ‘partido político ideológico’, [e de que] é preciso ter uma ‘ideologia’, ‘falsidade ideológica’”. Esta concepção remete, ainda, ao uso do sufixo “ismo”, de origem grega, que ligado aos substantivos traz a noção de um conjunto organizado de valores e ideais, que podem ser, dentre outros, artísticos, científicos ou políticos (Iluminismo, Romantismo, Marxismo, Liberalismo). Não obstante, defendemos que esta é uma definição rasa e simplista, totalmente diferente da conceituação teórica e científica do termo.

O materialismo histórico-dialético de Marx e Engels estabelece a unidade das condições materiais da vida social como grande foco a partir da qual devem ser elaborados os estudos que perscrutam a essência (estrutura e dinâmica) dos fenômenos das sociedades. Tal unidade subdivide-se em categorias fundamentais, tais como a produção, a distribuição, a troca e o consumo de bens necessários para a subsistência dos indivíduos. Em seus Elementos fundamentais para a crítica da economia política, os famosos Grundrisse no original abreviado, escritos entre 1857 e 1858, Marx estabelece uma longa reflexão a respeito de tais categorias, definindo importantes bases teóricas.

Nesse contexto, a produção material é identificada como sendo composta pelos indivíduos produzindo em sociedade, e, por essa razão, configura-se como socialmente determinada, já que, para Marx, a produção de indivíduos isolados não serve aos propósitos do conhecimento teórico das relações concretas que caracterizam a vida social. “Toda produção é apropriação da natureza pelo indivíduo no interior de e mediada por uma determinada forma de sociedade” (MARX, 2011, p. 60). Sendo assim, é mister ponderar que, uma vez determinada socialmente a produção, ela se dá em um determinado estágio do desenvolvimento social que, por sua vez, é determinado não só pelos instrumentos de trabalho, como também pelo trabalho acumulado. Nas palavras de Marx:

[...] todas as épocas da produção têm certas características em comum, determinações em comum. A produção em geral, é uma abstração, mas uma abstração razoável, na medida em que efetivamente destaca o elemento comum, poupando-nos assim da repetição. Entretanto, esse Universal, ou o comum isolado por comparação, é ele próprio algo múltiplemente articulado, cindido em diferentes determinações. Algumas determinações pertencem a todas as épocas; outras são comuns apenas

a algumas. [Certas] determinações são comuns à época mais moderna e à mais antiga (MARX, 2011, p. 56-57).

Nos termos apresentados, o pai do socialismo científico busca identificar relações e particularidades da moderna produção capitalista da sociedade burguesa, o verdadeiro foco de seu estudo e o estágio mais complexo da produção material e do desenvolvimento social na história humana. É justamente nesse estágio que inserimos nossa investigação, dada a organização capitalista (dependente) do Brasil.

Se, portanto, toda produção material é apropriação da natureza no interior da sociedade e por ela determinada num certo estágio do desenvolvimento social, não se pode perder de vista a constatação da existência de um legado das gerações precedentes nas relações, tanto sociais, quanto da própria produção. Esse legado, por seu turno, submete o indivíduo social aos desígnios de determinada teia de relações a despeito da sua vontade. Assim, a trama já está estabelecida de antemão.

A produção material é fundamento concreto sobre o qual irá erigir-se toda a estrutura da sociedade, como o Estado, o Direito e, claro, a Educação. Em clássica passagem no prefácio da Contribuição à crítica da economia política, livro predecessor de O Capital, Marx formula resumidamente os resultados das investigações que consubstanciam sua teoria:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma estrutura jurídica e política à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual (MARX, 2008, p. 47).

Ante o exposto, ficam claras as vinculações entre o sistema de produção e a totalidade das relações sociais, tais como a política, o direito, a cultura e o pensamento. Em síntese “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2016, p. 94). Na trama da sociedade capitalista burguesa temos uma série de contradições e conflitos que se expressam no histórico antagonismo de classes que compreende, de um lado, os detentores da propriedade privada dos meios de produção, fontes de produção de bens e riquezas, enquanto classe dominante e exploradora; e, de outro, a classe dos trabalhadores

que, despossuída dos meios de produção, é explorada ao negociar seu único bem, a força de trabalho. Nesse cenário, Marx e Engels defendem a irreformabilidade do sistema capitalista, no qual os interesses e anseios de cada uma das classes são irreconciliáveis. Nesse cenário, conforme os autores, a produção das ideias ocupa lugar central:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, a sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (Ibidem, p. 47, grifo dos autores).

Nos caminhos da reflexão, Marx e Engels prosseguem, ao endossar a origem desse monopólio da classe dominante na construção das ideias de sua época, a divisão do trabalho:

[...] originalmente nada mais era do que a divisão do trabalho no ato sexual e, em seguida, divisão do trabalho que, em consequência de disposições naturais (por exemplo a força corporal), necessidades, causalidades etc. etc., desenvolve-se por si própria ou naturalmente. A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual. A partir desse momento a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência práxis existente, representar algo sem realmente representar o real (MARX; ENGELS, 2016, p.35).

Desse modo, de acordo com Marx e Engels, quando da divisão do trabalho em trabalho material e trabalho espiritual, entre os que “pensam” a sociedade e os

que “executam” o trabalho propriamente dito, abre-se espaço para uma consciência descolada do real, que não representa a práxis social vigente. Tomando como base outra citação de A Ideologia Alemã temos que: “A divisão do trabalho [...] se expressa também na classe dominante como divisão entre trabalho espiritual e trabalho material, de maneira que, no interior dessa classe, uma parte aparece como os pensadores dessa classe, como seus ideólogos, criadores de conceitos [...]” (Ibidem, p. 47- 48).

Tomando tais premissas como fundamentos, definimos o conceito de ideologia, ou conjunto de ideias dominantes, conforme Chauí (2016, p. 247, grifos da autora), como “[um] corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir”. É, pois, através da produção da ideologia que a classe dominante assegura seu poder econômico, político e social. De modo complementar, infere a autora: o corpus assim constituído tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares da classe que domina as relações sociais.

Segundo Louis Althusser (1974), a produção e difusão da ideologia dominante garantem a própria manutenção do sistema, ou, em outros termos, a reprodução das condições e relações concretas de produção da existência material. Sua eficácia reside na capacidade de gerar um imaginário coletivo facilmente identificável pelos indivíduos, de modo a persuadi-los da legitimidade da consciência estabelecida (CHAUÍ, 2016). Esta consciência, entretanto, é falsa, na medida em que mascara a realidade, as contradições próprias do sistema capitalista e o antagonismo de classes, fonte concreta de desigualdades.

Uma vez estabelecida a definição do conceito, nosso esforço agora é o de compreender a ideologia em suas imbricações no campo educacional. Destarte, conseguiremos colocar definitivamente em foco o contexto dos PLs do Escola Sem Partido e as ideias de combate à suposta doutrinação ideológica.

Para tanto, a reflexão aqui proposta parte inicialmente da proposição de Cunha (1980) de que, para compreendermos a dinâmica das instituições escolares em lugares de organização capitalista, devemos levar em conta a divisão capitalista do trabalho, a exploração dos trabalhadores por parte das elites dominantes, a extorsão da mais-valia, a necessidade do exército industrial de reserva e de taxas permanentes de desemprego entre a classe trabalhadora, para manutenção do baixo valor dos salários e a separação crescente entre o trabalho manual e o intelectual.

As afirmações de Cunha relacionam-se com a explicação dada por István Mészáros sobre a educação e seu papel no sistema sob domínio do capital: “A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de [...] transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p.35, grifo do autor).

A assertiva de Mészáros, por sua vez, guarda relação com os pressupostos de Althusser (1974), dispostos na obra *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Partindo de Marx, Althusser infere que o Estado, subserviente aos ditames do grande capital, utiliza-se de seus aparelhos ideológicos, sendo o sistema educacional um deles, para a elaboração/inculcação da ideologia dominante, ou seja, a ideologia do sistema capitalista. Os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) têm como aspecto principal, mas não exclusivo, a elaboração e a inculcação ideológicas. Seu papel mais importante é o de manter a coesão e a unidade social a fim de garantir a reprodução das condições sociais de produção. É nesse sentido que, através dos aparelhos ideológicos, a ideologia dominante cimenta a sociedade. De acordo com Miriam Jorge Warde, “[...] sob domínio do modo de produção capitalista as instituições são penetradas pelos interesses específicos da classe dominante [...] [e] a educação brasileira [...] está marcada pela função de reproduzir as relações sociais dominantes” (WARDE, 1979, p. 89).

A situação se torna ainda mais crítica sob a égide do que foi designado por Marilena Chauí, em seu artigo *Ideologia e Educação*, como a regra da competência “cuja síntese poderia ser assim enunciada: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (CHAUÍ, 2016, p. 248-249). Com base nas reflexões da autora, entendemos que a regra da competência acaba por definir aqueles que teoricamente “podem” falar sobre educação. Ao continuar sua argumentação, Chauí (2016) define que é a burocracia estatal brasileira, por intermédio dos ministérios, secretarias e dos poderes que toma para si a posição do discurso qualificado ou “competente”. Este, entretanto, é um discurso sobre educação, pois exclui do processo os atores e sujeitos da práxis educativa, ou, em outros termos, aqueles que propriamente poderiam falar de educação. Nesse contexto, podemos inserir os projetos de lei referentes ao Escola sem Partido, já que, como demonstrado, eles foram elaborados por legisladores ligados à iniciativa privada, ao poder judiciário ou a igrejas evangélicas, a despeito de qualquer participação massiva e concreta de educadores, educandos e gestores.

Sob esta ótica, podemos tecer algumas assertivas. Primeiramente, reconhecemos que no contexto social e político brasileiro o Estado e suas instituições atuam para a difusão da ideologia dominante capitalista através dos AIE. A educação, nesse contexto, precisa ser assegurada como instrumento dessa dominação. Subtrair, pois, das escolas e instituições de ensino o estímulo à criticidade e à autonomia intelectual dos educandos diante da realidade social é essencial para a consecução desse objetivo. Destarte, estará garantida a manutenção das relações de produção do sistema nas próximas gerações.

Em segundo lugar, podemos inferir que os defensores do ESP e os autores dos Projetos de Lei referenciados neste trabalho se nutrem dessa prerrogativa. Comportam-se, portanto, como os ideólogos das classes dominantes, a serviço do capital, ao apresentarem a sobreposição de valores e crenças nutridas em ambiente familiar e, principalmente, o combate à doutrinação ideológica como um imperativo interesse de toda a sociedade. São, pois, os verdadeiros aspirantes a doutrinadores, que buscam produzir e inculcar uma ideologia, na acepção mais completa e pertinente do conceito, ao produzir um discurso sobre educação. Por fim, entendemos que essa estratégia faz parte da manutenção do status quo de miséria e da exploração vividas pela classe trabalhadora no Brasil, que sofre, ainda, com uma educação propositalmente sucateada e precarizada. Parodiando o poeta, o ESP quer uma ideologia para continuar vivendo.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Este texto buscou investigar os sentidos da ideia de doutrinação ideológica a partir das bases lançadas pelo programa Escola Sem Partido. Inicialmente, compreendemos as raízes históricas do anticomunismo no Brasil que levou à persistência da hegemonia do discurso capitalista que sempre respondeu violentamente às ideias marxistas e articulações de esquerda no contexto brasileiro, cuja roupagem foi atualizada para se adequar à crítica ao fenômeno político caracterizado dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, ambos do Partido dos Trabalhadores, entre os anos de 2003 e 2016. Foi nesse contexto que surgiu o movimento ESP que ganhou materialidade nos Projetos de Lei analisados neste texto.

Em seguida, com apoio da bibliografia recente sobre o atual debate educacional no Brasil, argumentamos que o sentido da doutrinação ideológica combatida pelos PLs e pelo ESP se confunde com as ideias marxistas e mantêm referências

ao PT, que supostamente teria aparelhado a educação, com apoio dos professores, no intento de formar militantes e revolucionários comunistas, apesar de, como demonstrado, durante 13 anos no poder os governos petistas tenham passado longe de tais premissas. Após o golpe parlamentar, jurídico e midiático de 2016, a tendência conservadora continua atuante no polarizado campo político brasileiro, ainda que em nenhum momento sejam apresentadas as comprovações e as evidências empíricas da existência de uma doutrinação marxista massiva e orgânica nas escolas.

Adiante, mostramos que a definição de ideologia utilizada nos Projetos de Lei confunde-se com o de ideário, como um conjunto encadeado de ideias. Essa, entretanto, é uma conceituação simplista e rasa do termo, o que mostra a completa falta de substância das disposições dos artigos, parágrafos e incisos analisados. Corroborar essa assertiva a carência de outras definições, como, por exemplo, para o que se denomina educação religiosa, sexual ou moral. Em contraposição, tomamos a conceituação teórica de ideologia com base no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, como uma construção falaciosa da realidade social que mascara as desigualdades e o conflito de classes para formatar sentimentos, ações e percepções. Nestes termos, a produção da ideologia é parte das estratégias da classe dominante para manutenção e reprodução do sistema capitalista. É assim que ela garante seus interesses, ao apresentá-los como interesses de todos.

A partir dessas assertivas e no intento de fornecer algumas considerações à guisa de conclusão, concluímos que são os defensores do Escola Sem Partido e os autores dos projetos de lei a eles referentes os verdadeiros doutrinadores ideológicos. Ao divulgarem seu interesse em afastar as ideias marxistas e de esquerda das instituições de ensino por todo país como um interesse de todos, travestido sobre o mote do combate à doutrinação ideológica, os ideólogos do sistema do capital buscam utilizar os AIE para adequar o sistema educacional ao propósito da inculcação da ideologia dominante e, assim, manter o status quo que relega à miséria e à exploração grande parte da população brasileira. No entanto, ao produzirem um discurso sobre educação, desqualificam os sujeitos e atores educacionais ao nutrir as ideias dominantes, se tornando justamente aquilo que tão veementemente dizem enfrentar. Essa é, de fato, uma doutrinação ideológica.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, LOUIS. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Edit. Presença, 1974.

ANNUNCIATO, Pedro. Menor do que parece: **Desde 2014, apenas 18 projetos de lei entraram em vigor. Entenda**. 2018. Disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/11636/escola-sem-partido-menor-do-que-parece#_=_. Acesso em 02 jan. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em 24 abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei PL nº 7180/2014**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em 24 abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei PL nº 867/2015**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=496851>. Acesso em 30 de abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei PL nº 259/2019**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190772>. Acesso em 24 abr. 2020.

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

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado PLS nº 193/2016**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em 24 abr. 2020.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é Ideologia**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHAUÍ. Ideologia e Educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/abstract/?lang=pt>. Acesso em 22 abr. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. **Uma leitura da teoria da Escola Capitalista**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola Sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

ESCOLA SEM PARTIDO. 2019. Disponível em <https://www.escolasempartido.org/>. Acesso em 31 dez. 2021.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Mônica Ribeiro da. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v. 38, p. 287-292, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaça a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 1 ed. 5 reimpr. São Paulo: Boitempo, 2016.

MASCARO, Alysso Leandro. **Crise e Golpe**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boi Tempo Editorial. Nova Edição, ampliada, 2008.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar.** Campinas-SP: Editora Alínea, 2009.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1 ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso: Da Escravidão à Lava Jato.** São Paulo: Ed. Leya, 2017.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e Estrutura Social: A profissionalização em Questão.** 2 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.012

DA ESAM À UFERSA: CONTRIBUIÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO PARA A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO RIO GRANDE DO NORTE

HORTÊNCIA PESSOA RÊGO GOMES

Hortência Pessoa Rêgo Gomes -Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, E-mail: hortenciapessoa@ufersa.edu.br

FRANKLIN ROBERTO DA COSTA

Prof. Dr. Franklin Roberto da Costa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Email: franklincosta@uern.br

RESUMO

A Universidade Federal Rural do Semi-Árido foi criada em 2005, por meio da transformação da Escola Superior de Agricultura de Mossoró, com o objetivo de levar Educação Superior pública para o interior do Rio Grande do Norte, localizado na região semiárida brasileira. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é estudar como a expansão da Universidade contribui para a ampliação da Educação Superior no semiárido. Para isso, buscamos informações na página oficial da Instituição, na qual consultamos os documentos históricos disponíveis, informações sobre os cursos ofertados nesta; ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), do qual obtivemos os dados sobre os discentes, ao Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH), do qual obtivemos os dados sobre os servidores. Além de pesquisa bibliográfica sobre a expansão do Ensino Superior no Brasil, disponíveis em artigos, livros e página do INEP. Como resultado, verificamos que a Ufersa teve um aumento de mais de 300% no número de matrículas entre os anos de 2005 e 2019, espaço temporal usado como referência para este trabalho. E que a maioria de seus estudantes são oriundos do próprio Estado, seguidos dos estudantes vindo do Ceará e da Paraíba, estados que fazem divisa com o Rio Grande do Norte. E que essa expansão se deu com a criação de

mais três *campi*, diversos cursos de graduação e pós-graduação e aumento do número de vagas nos cursos ofertados.

Palavras-chaves: ESAM, UFERSA, Semiárido, Educação Superior.

1 INTRODUÇÃO

A Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM) foi criada em 18 de abril de 1967 com o objetivo de formar técnicos agrícolas de nível superior para atender à demanda do processo de industrialização rural da região de Mossoró e devido à adoção de nova política de desenvolvimento rural do país que, com o avanço da indústria baseada na agroindústria, a partir da década de 1960, iniciou uma grande transformação econômica, social e política da agricultura brasileira, desencadeando diversas transformações nas formas de produzir e viver no campo, que adquiriu novas funções (HENTZ e OLIVEIRA, 2013).

Essa transformação foi impulsionada por políticas públicas que gradativamente introduziram os preceitos da chamada “revolução verde” no sistema agropecuário brasileiro, que incluíam a incorporação da inovação tecnológica nas atividades agropecuárias e a difusão da inovação nessas atividades. Na busca por esta inovação tecnológica, houve incentivo à criação de instituições de pesquisa agropecuária e à formação de cientistas especialistas em áreas do conhecimento privilegiadas para inovação agropecuária, como o desenvolvimento de “máquinas agrícolas, química e biologia dos solos e sua interação com espécies vegetais, irrigação e drenagem do solo, melhoramento genético animal e vegetal, química aplicada ao desenvolvimento de fertilizantes e defensivos agrícolas, entre outras” (CASTRO, 2015).

Para a difusão dessas inovações tecnológicas, foram criados cursos e instituições para a formação do especialista em assistência técnica e extensão rural (ATER). “Esse profissional passou a ser formado principalmente em instituições de ensino superior de engenharia agrônoma, zootecnia, economia doméstica e engenharia florestal” (CASTRO, 2015).

Nesse contexto, foi criada a Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM), que seria mantida pelo Município de Mossoró e oferecia o curso de Agronomia, com matrícula inicial de 14 alunos, em 1968, que concluíram o curso em dezembro de 1971. Criada oficialmente em 18 de abril de 1967, sua sede foi inaugurada no dia 22 de dezembro do mesmo ano. Dois anos depois, foi incorporada à Rede Federal de Ensino Superior pelo Decreto-lei n.º 1036 de 04 de outubro de 1969, como autarquia em regime especial.

O curso de Agronomia foi autorizado a funcionar pela Resolução nº 103/67 do Egrégio Conselho Estadual de Educação, com o primeiro vestibular sendo realizado

em 1968. O reconhecimento viria pelo Decreto n.º 70.077 de 28 de janeiro de 1972. E o curso de Medicina Veterinária foi aprovado pelo MEC em 26 de dezembro de 1994, por meio do Despacho Ministerial, com ingresso em 1996. O Curso de Zootecnia da Ufersa foi criado em 2004 e recebeu autorização para seu funcionamento pela Portaria n.º 3.788 de 12/12/2005. E o de Engenharia Agrícola e Ambiental foi autorizado pela Portaria MEC N.º 3.789 de 12 de dezembro de 2003 e o primeiro vestibular foi realizado em maio de 2004, começando a funcionar no segundo semestre de 2004.

Em 2005, a Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM) foi transformada em Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), por meio da Lei n.º 11.155/2005, de 29 de julho de 2005, “com objetivo de ministrar o ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas do conhecimento e promover atividades de extensão universitária” (Artigo 2º da Lei n.º 11.155/2005).

Essa transformação da ESAM em Ufersa e os programas de ampliação das vagas nas universidades públicas, como o REUNI, permitiram a ampliação do número de cursos de graduação e pós-graduação na Instituição.

Por ser a maior universidade pública federal no interior do Rio Grande do Norte, a Ufersa contribui para a formação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, com ênfase para a região semiárida brasileira. Conforme está definido em sua missão:

produzir e difundir conhecimentos no campo da educação superior, com ênfase para a Região Semiárida brasileira, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e o exercício pleno da cidadania, mediante formação humanística, crítica e reflexiva, preparando profissionais capazes de atender demandas da sociedade, conforme Estatuto da UFERSA (ESTATUTO DA UFERSA, 2020, p.4).

Assim, pretendemos apresentar a importância da Ufersa na ampliação da Educação Superior no Rio Grande do Norte, por meio dos diversos cursos de graduação e pós-graduação que dispõe, apresentando em números a quantidade de alunos e cursos que contribuem para esta ampliação. Além de fazer um levantamento sobre a origem desses alunos, para saber se a Ufersa contribui para a expansão da Educação Superior apenas para o Rio Grande do Norte ou, também, para outros Estados e Regiões do Brasil.

Para realizarmos nossa pesquisa, consultamos a página oficial da Ufersa, na qual consultamos os documentos históricos disponíveis, informações sobre os

cursos ofertados nesta; ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), do qual obtivemos os dados sobre os discentes, ao Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH), do qual obtivemos os dados sobre os servidores. Além de pesquisa bibliográfica sobre a expansão do Ensino Superior no Brasil, disponíveis em artigos, livros e página do INEP. Após a obtenção dos dados, fazemos um análise quali-quantitativa dos dados obtidos.

Este trabalho se subdivide em três partes. Na primeira, apresentamos nosso objeto de estudo, nossos objetivos e metodologia de pesquisa. Na segunda parte, apresentamos o resultados da pesquisa e na, terceira e última parte, as nossas considerações sobre o estudo.

1.1 AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DO ANO 2000

A partir do ano 2000, as matrículas em cursos de graduação no Brasil aumentaram significativamente. Observando-se as matrículas dos anos 2000 (2.694.245) e 2019 (8.603.824), nas instituições de Educação Superior, esse aumento foi de quase 300%. Essa expansão se deu pela ampliação no número de instituições, de cursos e vagas nas redes federal, estaduais, municipais e privada.

Apesar do aumento do total de matrículas nas redes federal, estaduais e municipais nesse período, a rede privada continua sendo a maior responsável pela Educação Superior no país. Do total de 8.603.924 matrículas na Educação Superior em 2019, 6.523.678 foram em instituições privadas, e 2.080.146 em instituições públicas. Sendo 1.335.254 na rede federal, 656.585 nas redes estaduais e 88.307 nas redes municipais.

Quando tratamos do número de cursos e instituições de ensino também não difere muito, sendo que temos 2.306 instituições privadas e 302 instituições públicas, entre federais (110), estaduais (132) e municipais (60). (INEP, 2019)

O número de cursos em instituições privadas foram 29.713 e 10.714 em instituições públicas. (INEP, 2019). Mesmo com o predomínio de cursos e matrículas nas instituições privadas, o setor público também investiu na expansão de suas redes. Prova disso é que o número de instituições públicas em 2000 era 176 e em 2019, o censo registra 302 instituições de Ensino Superior públicas. Os cursos, em 2019, eram 10.714 e em 2000, apenas 4.021 cursos registrados. Mas, nesse trabalho, iremos tratar da rede federal e sua expansão, por ser a Ufersa uma universidade

federal. Esta foi possível devido a programas do governo federal que expandiram vagas, matrículas e cursos nas instituições federais de Educação Superior (IFES), seja pela multiplicação dos *campi* das IFES já existentes, pelo aumento do número de instituições, ou, ainda, mediante programas de reestruturação do setor, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) a partir de 2003.

O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, no qual o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior, iniciado em 2003 e concluído em 2012. As ações do programa contemplaram o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que tinham o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país (Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007.).

Para se ter uma ideia desse aumento, basta comparar o número de instituições, cursos e matrículas da IFES nos anos de 2000 e 2019 (QUADRO 1):

Quadro 1: Número de IFES, Cursos e Matrículas em 2000 e 2019

	2000	2019
IFES	61	110
CURSOS	1.996	6.669
MATRÍCULAS	482.750	1.335.254

Fonte: [Autoria própria a partir dos Censos da Educação Superior 2000 e 2019/ INEP](#)

No contexto dessa expansão, da transformação da ESAM em Ufersa e adesão desta ao REUNI, buscaremos pesquisar e analisar a importância da Instituição na oferta de Educação Superior para a região semiárida brasileira.

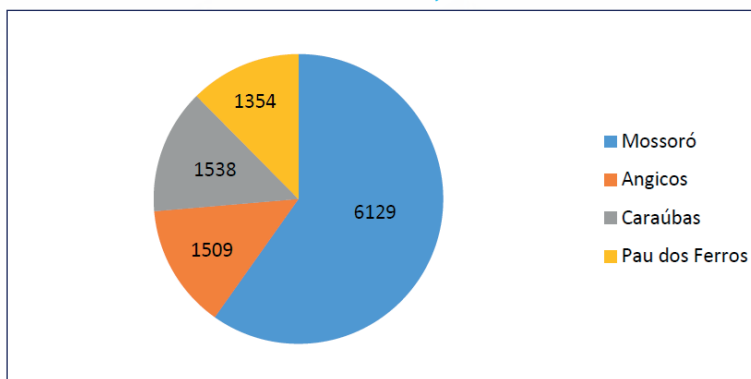
2 A UFERSA EM NÚMEROS

Desde a criação da ESAM, em 1967, até a transformação em Ufersa, em 2005, a Instituição cresceu em número de cursos e discentes. Assim como, ampliou o número de *campi*, dando a oportunidade de um maior número de jovens cursarem diferentes cursos, das variadas áreas do conhecimento, no interior do Rio Grande do Norte.

Em 1967, iniciou o curso de Agronomia com 14 alunos. Em 2005, quando foi transformada em Ufersa, tinha 497 discentes ativos em quatro cursos de graduação e 28 discentes na pós-graduação.

Em 2019, ano de referência para este trabalho, encontramos os seguintes números, obtidos a partir do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da Ufersa: 10.530 discentes ativos na Graduação, 170 na Especialização, 503 no Mestrado e 165 no Doutorado. Totalizando 11.368 discentes ativos (GRÁFICO 1).

Gráfico 1: Discentes ativos na Graduação, na UFERSA, em 2019.2.



Fonte: Autoria própria a partir dos dados obtidos no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da Ufersa, 2021.

Essa ampliação só foi possível com a expansão da Universidade, não apenas do número de cursos e vagas no Campus Central, localizado em Mossoró. Mas, com a criação de outros três Campi, em Angicos (2009), Caraúbas (2010) e Pau dos Ferros (2012).

Essa ampliação é resultado da adesão da Ufersa (DECISÃO CONSUNI/UFERSA N° 046, de 25 de outubro de 2007) ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), uma das ações do Plano de Desenvolvimento

da Educação (Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001) para proporcionar às Universidades Federais condições para a ampliação do acesso e permanência dos jovens na Educação Superior; e considerando a necessidade de promover a interiorização da educação superior pública federal no Rio Grande do Norte como fator de desenvolvimento econômico e social.

Por possuir uma estrutura multicampi, a Ufersa tem quatro Campus, nas cidades de Mossoró (Campus Central), Campus Angicos, Campus Caraúbas e Campus Pau dos Ferros, localizados, respectivamente, nas cidades de mesmo nome. Sendo que, nos **campi**, há somente cursos de Graduação, não contando, ainda, com cursos de pós-graduação.

Atualmente, a Ufersa tem 48 Cursos de Graduação, distribuídos nos quatro **Campi**. Uma das especificidades do processo de expansão da Ufersa é que seu Campus sede é localizado no interior do Estado do Rio Grande do Norte. Essa condição contribuiu assim, para a expansão da Educação Superior na região semiárida nordestina. O curso com maior número de discentes é o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. Pois, além de estar presente em todos os **campi**, é o que tem o maior número de vagas disponíveis, possibilitando que a quase totalidade da expansão geográfica tenha se dado, inicialmente, com o Curso de Ciência e Tecnologia. Em seguida, têm-se as Engenharias de Segundo Ciclo em regiões com setor produtivo na área de C&T pouco desenvolvido. Em seguida à essa expansão inicial, foram criados novos cursos nos **campi** fora da sede, em outras áreas do conhecimento (QUADROS 2, 3, 4 e 5).

Quadro 2: Cursos de Graduação da Ufersa Campus Mossoró em 2019.2.

CAMPUS MOSSORÓ			
ÁREA	CURSO	ÁREA	CURSO
Ciências Agrárias	1. Agronomia 2. Medicina veterinária 3. Zootecnia	Engenharias	1. Engenharia Agrícola e Ambiental 2. Engenharia Civil 3. Engenharia de Energia 4. Engenharia de Pesca 5. Engenharia de Petróleo 6. Engenharia de Produção 7. Engenharia Elétrica 8. Engenharia Florestal 9. Engenharia Mecânica 10. Engenharia Química
Ciências Biológicas	1. Biotecnologia 2. Ecologia 3. Ciências biológicas		
Ciências Exatas	1. Ciência da computação		
Ciências Humanas	1. Administração 2. Interdisciplinar em educação do campo 3. Computação (A Distância) 4. Física (A Distância) 5. Matemática (A Distância) 6. Química (A Distância)		
Ciências Sociais Aplicadas	1. Direito 2. Ciências Contábeis		
Ciências da Saúde	1. Medicina	Tecnologia	1. Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia.

Fonte: Autoria própria a partir dos dados obtidos no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da Ufersa, 2021.

Quadro 3: Cursos de Graduação da Ufersa Campus Angicos em 2019.2.

CAMPUS ANGICOS	
ÁREA	CURSOS
Ciências Exatas	1. Computação e Informática. 2. Sistemas de Informação 3. Matemática
Tecnologia	1. Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia.
Engenharia	1. Engenharia Civil 2. Engenharia de Produção
Ciências Humanas e Sociais	1. Pedagogia

Fonte: Autoria própria a partir dos dados obtidos no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da Ufersa, 2021.

Quadro 4: Cursos de Graduação da Ufersa Campus Caraúbas em 2019.2.

CAMPUS CARAÚBAS	
ÁREA	CURSOS
Letras	1. Letras/Inglês 2. Letras / Libras 3. Letras/Português
Engenharia	1. Engenharia Civil 2. Engenharia Elétrica 3. Engenharia Mecânica
Tecnologias	1. Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia.

Fonte: Autoria própria a partir dos dados obtidos no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da Ufersa, 2021.

Quadro 5: Cursos de Graduação da Ufersa Campus Pau dos Ferros em 2019.2.

CAMPUS PAU DOS FERROS	
ÁREA	CURSOS
Tecnologia	1. Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia 2. Interdisciplinar em Tecnologia da Informação
Engenharia	1. Engenharia Ambiental e Sanitária 2. Engenharia Civil 3. Engenharia de Computação 4. Engenharia de Software
Ciências Sociais Aplicadas	1. Arquitetura e Urbanismo

Fonte: Autoria própria a partir dos dados obtidos no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da Ufersa, 2021.

2.1 CURSOS DE PÓS -GRADUAÇÃO:

Os Cursos de Pós-Graduação Lato sensu oferecidos pela Ufersa não se configuram como atividade regular de ensino. Os cursos de Especialização se destinam à complementação, ampliação e atualização dos conhecimentos teórico-práticos em determinados domínios do saber. Todos os cursos são ofertados no Campus Mossoró (QUADRO 6).

Quadro 6: Cursos de Especialização da Ufersa Campus Mossoró em 2019.2.

Área	Cursos
Ciências Sociais Aplicadas	1. Direito Constitucional e Tributário 2. Contabilidade e planejamento tributário 3. Geoprocessamento e Georreferenciamento
Ciências Sociais	1. Tecnologia, higiene e vigilância sanitária de alimentos 2. Residência em área profissional da saúde
Engenharia	1. Engenharia de manutenção

Fonte: Autoria própria a partir dos dados obtidos no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da Ufersa, 2021.

Os Programas de Pós-graduação Stricto sensu oferecidos pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa) compreendem os cursos de Mestrado e de Doutorado, e têm como objetivos “desenvolver atividades voltadas à formação aprofundada de pesquisadores e para a produção científica, tecnológica, filosófica, cultural e artística, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e inovação, nos diferentes ramos do saber” (Ufersa,2011). (QUADRO 7)

Quadro 7: Cursos de Mestrado e Dourado da Ufersa Campus Mossoró em 2019.2.

Cursos de Mestrado e Doutorado		
Área	Cursos	
	Mestrado	Doutorado
Ciências Agrárias	1. Ciência Animal 2. Ciência do Solo 3. Ecologia e Conservação 4. Fitotecnia 5. Irrigação e Drenagem 6. Manejo de Solo e Água 7. Produção Animal	1. Agronomia / Fitotecnia 2. Ciência Animal 3. Manejo de Solo e Água
Ciências Sociais	1. Administração Pública em Rede Nacional 2. Ensino 3. Ensino de Física 4. Profissional em Matemática 5. Cognição, Tecnologias e Instituições	
Ciências Sociais Aplicadas	1. Direito	

Cursos de Mestrado e Doutorado	
Área	Cursos
Engenharia	1. Ciência e Engenharia de Materiais 2. Engenharia Elétrica
Tecnologia	1. Ambiente, Tecnologia e Sociedade
Ciências Exatas	1. Ciência da Computação

Fonte: Autoria própria a partir dos dados obtidos no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da Ufersa.

Para entendermos a abrangência da expansão da Ufersa na região semiárida nordestina, precisamos conhecer a origem dos seus discentes. Se os mesmos são do Rio Grande do Norte, de estados vizinhos ou de outras regiões do Brasil (QUADRO 8).

Quadro 8: Origem dos discentes de Graduação e Pós-Graduação, por Estado no ano de 2019

Estado	Graduação	Lato Sensu	Stricto Sensu
Acre	2	0	1
Alagoas	5	1	2
Amapá	2	0	0
Amazonas	3	0	2
Bahia	21	1	6
Ceará	1642	19	138
Distrito Federal	11	1	2
Espírito Santo	6	0	0
Maranhão	28	1	2
Mato Grosso	5	0	1
Mato Grosso do Sul	2	0	2
Minas Gerais	22	0	2
Paraná	5	0	0
Paraíba	341	3	37
Pará	18	0	5
Pernambuco	65	1	15

Estado	Graduação	Lato Sensu	Stricto Sensu
Piauí	57	1	8
Rio Grande do Norte	7600	62	425
Rio Grande do Sul	4	0	2
Rio de Janeiro	36	0	2
Rondônia	6	0	0
Roraima	4	0	1
Santa Catarina	0	0	1
Sergipe	8	0	3
São Paulo	135	3	7
Tocantins	2	0	0
Não informado	491	77	2
TOTAL	10530	170	668

Fonte: Autoria própria a partir dos dados obtidos no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da Ufersa, 2021.

A adoção do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), como forma de acesso à Universidade, possibilitou que estudantes que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (SISU) pudessem concorrer às vagas ofertadas nos dois semestres. A Ufersa é uma das Universidades pioneiras na adesão ao SiSU (Sistema de Seleção Unificada) como forma integral de acesso aos cursos de graduação, desde a sua implantação em 2010, usado como única forma de acesso às vagas iniciais dos cursos de graduação presenciais. (UFERSA,2014)

Os cursos de pós-graduação têm processos seletivos próprios, por meio de editais, que são realizados anualmente e organizados pelas coordenações dos cursos e que estão ligados à pró-reitoria de pós-graduação.

Para atender a essa demanda de discentes, a Ufersa conta com um quadro de servidores docentes, técnico administrativos (Concursados) e terceirizados, que são contratados por empresas que prestam serviços de apoio às atividades desenvolvidas (QUADRO 9).

Quadro 9: Servidores docentes e técnico-administrativos da UFERSA, por Campus, em 2019.2.

Unidade	Técnico-administrativos	Docentes
Campus Angicos	40	101
Campus Caraubas	51	110
Campus Pau dos Ferros	40	90
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Campus Central	423	509
Total	554	810

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados obtidos no SIGRH UFERSA, 2021.

As atividades de ensino, pesquisa e extensão e administrativas são desenvolvidas pelos servidores da Instituição. Enquanto os empregados terceirizados prestam serviços de apoio, tais como, limpeza, segurança, portaria e vigilância.

Quanto à permanência destes discentes na Universidade, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) apoia programas de permanência de estudantes de baixa renda e em vulnerabilidade social matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de Educação Superior, por meio de bolsas, prestam assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria Instituição, que acompanha e avalia o desenvolvimento do Programa.

O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. (MEC, 2010). Na Ufersa, o Programa Institucional de Assistência Estudantil (PIAE), foi aprovado pela Resolução CONSUNI/UFERSA N° 003/2020 de 29 de julho de 2020, “tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos discentes dos cursos de graduação presenciais da UFERSA, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, durante o tempo regular do seu curso acrescido de dois semestres letivos regulares”. (UFERSA, 2020)

As ações abrangem as áreas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às demandas identificadas, considerando a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras mediante a disponibilização de serviços e

concessão de benefícios (Resolução CONSUNI/UFERSA Nº 003/2020 de 29 de julho de 2020).

3 UMA UNIVERSIDADE PARA A REGIÃO SEMIÁRIDA

3.1 REGIÃO: UM CONCEITO-CHAVE DA GEOGRAFIA

O conceito de região tem sido utilizado por diversos campos do conhecimento, mas as discussões mais profundas em torno desse conceito têm ficado por conta da Geografia, uma vez que a região constitui um conceito-chave, representando uma categoria analítica dessa ciência.

No senso comum, o conceito de região é geralmente empregado em referência a uma área do espaço mais ou menos delimitada. Na Geografia, refere-se a uma porção da superfície marcada por uma característica que lhe é peculiar, seja pelo clima, solo, vegetação, produção econômica e outras características próprias, se diferenciam dos territórios próximos. Assim, podemos dizer que existem regiões naturais, políticas, econômicas, entre muitos outros tipos. É uma área delimitada, demarcada e estabelecida de acordo com critérios definidos. Por se tratar de uma demarcação elaborada com critérios específicos, é usada para melhor estudar e compreender uma determinada área ou aspectos relacionados a ela. (PENA,2021; GOMES,1995)

Na linguagem cotidiana do senso comum a noção de região parece existir relacionadas a dois princípios fundamentais o de localização e o de extensão ela pode assim ser empregada como uma referência associada a localização e a extensão de um certo fato ou fenômeno ou ser ainda uma referência limites mais ou menos habituais atribuídos a diversidade espacial (GOMES, 1995, p.55).

Assim, diferentes regiões podem ser criadas para realizar estudos sobre as características gerais de uma determinada área ou para entender determinados aspectos do espaço geográfico.

Na Geografia, os estudos sobre a região iniciam-se a partir do final do século XIX, principalmente na França e Alemanha. Depois, o tema passa a interessar também a outros países como Inglaterra e Estados Unidos e os enfoques vão se diversificar cada dia mais. Na Alemanha, o conceito foi destaque na obra de

Friedrich Ratzel (1844-1904), principalmente, o de região natural (CORRÊA , 1994; FONSECA, 1999).

Nessa concepção, o poder que a natureza exerce sobre o homem chegava ao ponto de determinar o seu comportamento. A ele deve-se a ênfase dos estudos geográficos sobre o homem. No entanto, essa teoria via o ser humano a partir do ponto de vista biológico e que, portanto, não poderia ser visto fora das relações que determinam as condições de vida no meio ambiente (CORRÊA , 1994; FONSECA, 1999).

A essa concepção deu-se o nome de **Determinismo Geográfico**, em que o homem seria produto do meio, ou seja, as condições naturais é que determinam a vida em sociedade. O homem seria escravo do seu próprio espaço. Por ser uma explicação ambientalista da realidade regional e estar vinculada à concepção determinista foi alvo de várias críticas por parte da outra corrente, a possibilista francesa, encabeçada por Vidal de La Blache (CORRÊA , 1994; FONSECA, 1999).

Para Paul Vidal de La Blache (1845-1918), as condições naturais do meio influenciavam e determinavam as atividades humanas e a vida em sociedade. Por isso, na teoria *lablacheana*, esse conceito estava associado às paisagens naturais, de forma que uma região existia no espaço independente da vontade humana, cabendo aos cientistas apenas identificá-las e expor suas características.

Por essa razão, La Blache defendia uma Geografia Regional, pois, seria impossível alcançar visões totalizantes para a realidade, de forma que os conhecimentos e os conceitos só deveriam ser aplicados em realidades específicas. Por isso, incentivou estudos que se preocupavam apenas com uma determinada região e que se caracterizavam por serem extremamente descritivos. (FONSECA, 1999).

Por isso, o conceito de região foi muito importante em sua obra. Acreditava que, somente com os conhecimentos das paisagens naturais poderíamos compreender as relações existentes no território. Para La Blache, inclusive, seriam os estudos regionais detalhados que dariam uma melhor perspectiva sobre a compreensão do todo a partir da soma das partes. (CORRÊA , 1994; FONSECA, 1999).

Essa compreensão do conceito foi mais tarde criticada, uma vez que a região passou a ser entendida como uma divisão que não existia naturalmente e, sim, era uma elaborada pelo homem a partir de seus próprios critérios, sendo uma construção intelectual humana (PENA, 2021).

Para La Blache, com a utilização dos recursos regionais naturais, a vida em sociedade proporcionaria o desenvolvimento das sociedades, constituindo um meio

vivo, o que denominou por gêneros de vida. Esta concepção parte do princípio de que a natureza oferece possibilidades para que o homem através de sua cultura de suas técnicas possa interferir na natureza elaborando uma região geográfica singular. Por isso, foi denominada de visão “possibilista”. Em contraponto à corrente defendida por Ratzel, conhecida como “determinista” (PENA, 2021).

Apesar das críticas feitas à corrente determinista, não ocorreram avanços significativos em termos teóricos e conceituais por parte da geografia *lablachiana* em relação a de Ratzel. Inclusive, muitas de suas posturas eram comuns às duas, baseadas numa sequência entre observação, comparação e conclusão. Assim, é que surgiram as concepções de regiões geográficas ou região paisagem nas correntes alemã e anglo-saxônica, nas quais o papel do geógrafo eram de reconhecimento, descrição e explicação de fenômenos naturais e humanos que se combinam, dando singularidade à região.

A partir desses conceitos e de um método que se caracterizava por ser empirista, positivista e indutivo, Vidal de La Blache se tornou um dos maiores nomes da ciência geográfica e contribuiu para o crescimento da Geografia Francesa, opondo-se à Geografia Alemã e as suas intenções geopolíticas.

Para Richard Hartshorne (1899-1992), filósofo estadunidense, a região seria uma criação intelectual adotada pela compreensão humana, ou seja, a região não existiria de fato, sendo apenas uma apreensão humana sobre o espaço geográfico com base em um critério determinados. Ou seja, elas não existem de fato, sendo apenas uma divisão elaborada com base em um critério previamente estabelecido. Ou seja, elas não existem de fato. São uma produção humana, que podem adotar critérios diferentes, tais como, as manifestações culturais existentes, criando as regiões culturais brasileiras. (FONSECA, 1999).

Posteriormente, essa definição de região influenciou a chamada “Nova Geografia”, também conhecida como Geografia Quantitativa ou Geografia Pragmática, uma corrente de pensamento que surgiu na década de 1950. Baseada no neopositivismo lógico, essa nova corrente geográfica surgiu com a necessidade de exatidão, através de conceitos mais teóricos e apoiados em uma explicação matemático-estatística. Promoveu grandes modificações na abordagem metodológica da Geografia. Nesse sentido, a região passou a ter um caráter de classificação das áreas, um agrupamento tecnicamente elaborado para fins específicos (CHRISTOFOLETTI, 1976, p. 24).

Essa corrente também sofreu críticas, principalmente, pela falta de uma crítica social e por não considerar o contexto histórico no processo formador das diferentes áreas do espaço e conseqüentemente das regiões.

Esta lacuna foi preenchida com o surgimento da Geografia Crítica, de linha marxista, que passou a considerar a região a partir de um viés crítico, analisando as desigualdades e contradições promovidas pelo capitalismo, que gerariam regiões desiguais e, em algumas análises, "regiões que explorariam regiões". (FONSECA, 1999).

Essa crítica ao conceito anterior, permitiu a reelaboração do conceito de região, principalmente entre os geógrafos *humanistas*, que compreendem a região como uma área formada pela compreensão e pela vivência, tornando-se assim, o espaço percebido vivido e compreendido culturalmente pelas relações sociais e humanas. Portanto, não se poderia compreender a região se os indivíduos não a vivenciassem.

...a região pode ser pensada praticamente sob qualquer ângulo das diferenciações econômicas, sociais, políticas, culturais, antropológicas, geográficas, históricas. A mais enraizada das tradições conceituais de região é, sem nenhuma dúvida, a geográfica no sentido amplo, que surge de uma síntese inclusive da formação sócio-econômica-histórica *baseada* num certo espaço característico (OLIVEIRA, 1981, p.27).

Assim, podemos dizer que existem diferentes conceitos de região, sendo difícil encontrar um esboço consensual para sua definição. Independente da corrente adotada, (Francesa, anglo-saxônica, Geografia Nova, Geografia Crítica...) os conceitos de região e de regionalização continuam sendo muito importantes para os estudos referentes ao espaço geográfico e suas características.

No nosso trabalho, tratamos do conceito de região como região natural, visto que abordamos as características da região semiárida nordestina e a escolha dessa característica como fator determinante para a criação da ESAM/Ufersa.

3.2 SEMIÁRIDO: UMA REGIÃO E SUAS POTENCIALIDADES

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), a Região Semiárida brasileira é delimitada pela Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste –SUDENE, levando em consideração as condições climáticas dominantes de semiaridez, em especial a precipitação pluviométrica. Tendo como reflexo

dessas condições climáticas, a hidrografia frágil, sendo insuficiente para sustentar rios caudalosos que se mantenham perenes nos longos períodos de ausência de precipitações.

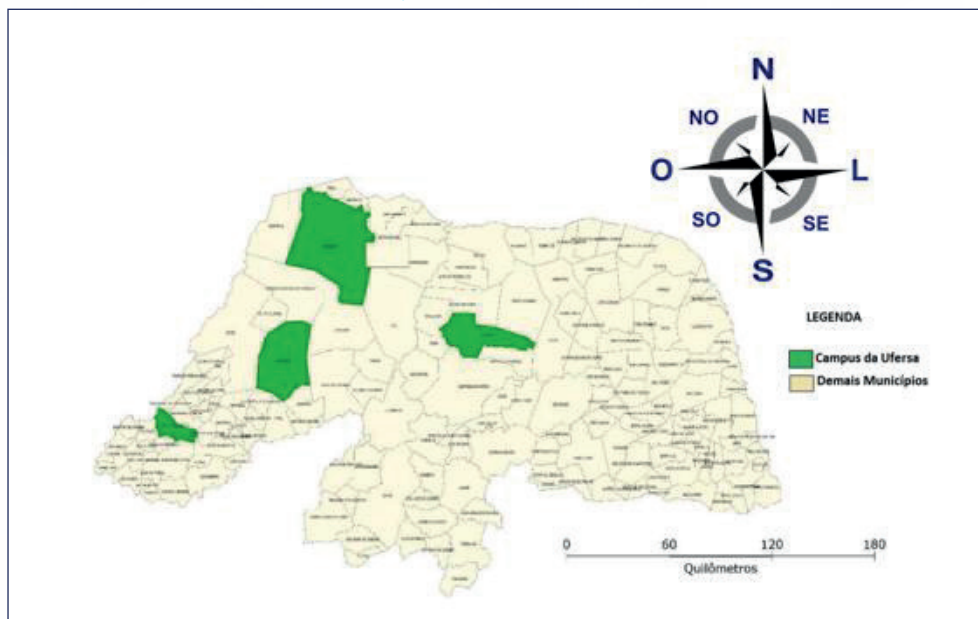
Tem como exceção o Rio São Francisco, perene, que adquire uma significação especial para as populações ribeirinhas e da zona do Sertão. Estende-se pelos 09 (nove) estados da região Nordeste e pelo norte de Minas Gerais. Ocupa 12% do território nacional e abriga cerca de 28 milhões de habitantes divididos entre zonas urbanas (62%) e rurais (38%), sendo portanto um dos semiáridos mais povoados do mundo. Trata-se de uma região rica sob vários aspectos: social, cultural, ambiental e econômico (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÕES, 2021; IBGE, 2021).

Frequentemente, vista como uma região subdesenvolvida, com uma natureza severa, caracterizada pelas secas prolongadas, altas taxas de evapotranspiração e escassez hídrica, a primeira imagem que se tem na cabeça são as consequências dos períodos de irregularidade hídrica, como a morte de animais e plantas, a migração da população do sertão para os grandes centros urbanos e a falta de oportunidades de emprego e renda para a população. Essa estação seca é parte indissociável do semiárido. No entanto, essa visão do semiárido brasileiro muda com a estação chuvosa, em que as chuvas caem e enchem os reservatórios e trazem vida à vegetação seca.

Esta dicotomia climática torna o Semiárido brasileiro ao mesmo tempo um dos mais habitáveis do mundo e uma região particularmente suscetível às mudanças climáticas, razão pela qual sua climatologia conta com diversos monitoramentos científicos e com a sabedoria popular do povo sertanejo (MCTI, 2021).

A Universidade Federal Rural do Semi-Árido -Ufersa está localizada no interior do Estado do Rio Grande do Norte. Seus 04 (quatro) **campi** estão localizados em diferentes microrregiões do Estado. O Campus Central (2005), na microrregião Oeste; o campus de Angicos (2009), está localizado na microrregião do Sertão Central; Caraúbas (2010) no Médio Oeste e Pau dos Ferros (2012), no Alto Oeste (FIGURA 1).

Figura 1: Localização dos Campi da Ufersa, em 2019.2.



Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a escolha dessas cidades para receber os novos *campi* da Ufersa, Carvalho (2017, p. 150) relata que, “os *campi* de Angicos (2009), Caraúbas (2010) e Pau dos Ferros (2012) foram criados e implantados a partir de muita luta e negociação política entre as esferas local/regional e federal”. Este, também ressalta que a atuação conjunta da comissão de criação dos campi, da Reitoria da Ufersa e das forças políticas (Federais, estaduais e municipais) do Rio Grande do Norte, assim como da sociedade civil, foram determinantes para que o processo de criação dos *campi* acontecesse.

Assim, a Ufersa foi criada para atender aos anseios e demandas da população que está localizada na região semiárida do estado do Rio Grande do Norte, além das áreas fronteiriças, entre outras. Seu nome que faz menção a região geográfica a qual está localizada, sendo um marco de desenvolvimento para o estado, para a região Nordeste, assim como, para todo o país. Em seu brasão, está escrito, em latim: *Per scientia aridam terram floret* (Pela ciência a terra árida floresce), referindo-se ao sonho de Vingt-Un Rosado, um dos idealizadores da ESAM, de estudar a Caatinga por meio da ESAM, única escola de agricultura situada no Semiárido propriamente dito, na época (SOUTO e SOUSA JUNIOR, 2021).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão da Ufersa cumpriu, em grande parte, com seus objetivos de ampliar o acesso à Educação Pública Superior, sobretudo, no interior do Rio Grande do Norte e estados fronteiriços, como Ceará e Paraíba. Ratificado no tópico que apresenta a origem dos estudantes da Ufersa. Além da ampliação do número de vagas devido à essa expansão, a adoção do SiSU como forma de ingresso, permitiu que os candidatos pudessem concorrer às vagas ofertadas, de qualquer lugar do Brasil, representando uma importante forma de democratização e simplificação do sistema de seleção para ingresso em IES públicas, visto que todo o processo seletivo é feito por meio de um sistema gerenciado pelo MEC.

A amplitude da expansão e interiorização da Educação Superior Pública, provocadas pelas políticas públicas, nas duas últimas décadas, dentro do complexo contexto e curto espaço de tempo em que ocorreu, trouxe grandes desafios à gestão das IFES, que os superaram em suas esferas de atuação, de forma a atender o principal objetivo. A implantação da infraestrutura física dos **campi** não ocorreu de forma síncrona à liberação das vagas. De modo que, as atividades acadêmicas foram iniciadas antes das construções das suas sedes. Como podemos perceber nas diferenças das datas de criação, início de atividades e inauguração dos **Campi**. Além disso, houve permanente construção de novas instalações prediais, para atender às demandas dos cursos implantados e da comunidade acadêmica, como moradia estudantil, restaurante universitário, parque esportivo, entre outras.

A uniformização imposta pelos programas de expansão, muitas vezes, não atende às especificidades regionais causando problemas na relação oferta/demanda dos novos cursos, tanto no momento atual e com possíveis repercussões a longo prazo. O que pudemos perceber, nos documentos de repactuação dos **Campi**, que modificam os cursos inicialmente pensados.

Além da seleção por meio do SiSU, que ampliou as possibilidades de acesso à Universidade, a **Lei de Cotas** (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) obrigou as universidades, institutos e centros federais a reservarem metade das vagas para candidatos cotistas, oferecidas anualmente em seus processos seletivos. Desde de 2013, a Universidade do Semi-Árido aderiu às Ações Afirmativas do Governo Federal estabelecendo cotas em todos seus cursos para alunos oriundos de escola pública, dentre estes, as cotas raciais (PPI – Pretos, Pardos ou Indígenas) e socioeconômicas, para alunos com renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo.

Desde 2014 para os cursos de graduação, 50% (cinquenta por cento) das vagas são reservadas para o sistema de cotas. Esta Lei, também, permitiu que uma camada da população que não teria acesso às universidades tivesse a chance de estudar numa universidade pública.

A presença destes *Campi* nas cidades do interior traz um aumento da dinâmica social e econômica, seja pelo aumento da população, formada por alunos e servidores que se mudam para as cidades, trazendo um aumento da demanda por moradia, valorização imobiliária, dinâmica das atividades de comércio e serviços, além das mudanças das práticas sociais. Seja pela simples destinação de recursos (salários diretos e indiretos, obras) ou pelo desenvolvimento social a longo prazo, que deve ser alcançado com a qualificação da mão de obra regional, pesquisas e projetos de extensão.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>. Acesso em: 12 de agosto de 2021.

_____, **Semiárido brasileiro**. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/rede-mcti/insa/semiario-brasileiro>. Acesso em: 18 de agosto de 2021.

CARVALHO, F. J. D. **Memórias da expansão e interiorização do ensino superior no semiárido potiguar**. 2017. Pau dos Ferros/Rn. 193 P.

CASTRO, César Nunes de. **Desafios da agricultura familiar: o caso da assistência técnica e extensão rural**. IPEA. Boletim regional, urbano e ambiental. jul.-dez. 2015

CHRISTOFOLETTI , Antônio. **As características da nova geografia**. Revista Geografia. v. 1, n. 1 (1976) Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/14720>. Acesso em 29 de agosto de 2021.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região: Globalização, Pluralidade e Persistência Conceitual**. Anais do 5º Congresso Brasileiro Geógrafos. Curitiba, Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1994.

FONSECA, Antonio Angelo Martins da. **Em torno do conceito de região**. Sitientibus, Feira de Santana – BA, n.21, 1999, p.89-100.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. **“Geografia Pragmática”**; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/geografia-pragmatica.htm>. Acesso em 29 de agosto de 2021.

HENTZ, Carla; OLIVEIRA, Adriano Rodrigues de. Modernização agrícola, integração agroindustrial e políticas públicas de desenvolvimento rural no oeste de Santa Catarina. **Caderno Prudentino de Geografia**, n.35, v.1, 2013, p.41-59.

IBGE, **O que é semiárido brasileiro**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15974-semiarido-brasileiro.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia para uma re(li)gião**: SUDENE, Nordeste. Planejamento e conflito de classes. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. 132 p. (Estudos sobre o Nordeste, v. 1)

PENA, Rodolfo F. Alves. **“Vidal de La Blache”**; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/vidal-la-blache.htm>. Acesso em 28 de agosto de 2021.

SOUTO, Lucas Valente; SOUSA JUNIOR, Almir Mariano. Cidades pequenas do Semiárido Potiguar: análise da dinâmica socioeconômica de Angicos/RN, Caraúbas/RN e Pau dos Ferros/RN. **Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento**, v.10, n.02, 2021, p.297-324.

UFERSA. **SiSU na Ufersa**. Disponível em: <https://sisu.Ufersa.edu.br/sisu-na-Ufersa/>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

_____, **Regulamento geral dos cursos de pós-graduação lato sensu da universidade federal rural do semi-árido** – Ufersa, 2011. Disponível em : <https://proppg.Ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/11/2014/09/Regulamento-Lato-Sensu.pdf> . Acesso em 15 de agosto de 2021.

_____, **Regulamento geral dos programas de pós-graduação stricto sensu da universidade federal rural do semi-árido - Ufersa** (Anexo da Resolução CONSUNI/UFERSA nº 007/2018, de 23 de novembro de 2018) Disponível em: https://proppg.Ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/11/2019/02/ANEXO_RESOLUCAO_007_2018.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2021.

_____, **Pró-Reitoria de Graduação da Ufersa.** <https://prograd.Ufersa.edu.br/>

_____, **Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH).** <https://sigrh.Ufersa.edu.br/sigrh>

_____, **Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA).** <https://sigaa.Ufersa.edu.br/sigaa>

_____, **Site oficial da Uersa.** <https://Ufersa.edu.br/>

_____, **Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PROAE.** <https://proae.Ufersa.edu.br/>

_____, **Nossa História.** <https://reitoria.Ufersa.edu.br/nossa-historia/>

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.013

DA GESTÃO DEMOCRÁTICA AO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

ELIANI CRISTINA MOREIRA DA SILVA

Doutoranda do Curso de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" FCL/UNESP- SP, eliani.moreira@unesp.br

ERIKA LUCIANE MORETTO PEDRAZZI

Mestranda do Curso de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" FCL/UNESP- SP, erika.moretto@unesp.br

JOSÉ LUIZ BIZELLI

Professor orientador: livre docente em Gestão de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" FCL/UNESP- SP, jose.bizelli@unesp.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo delinear um estudo sobre a gestão democrática e planejamento educacional participativo, a partir da pesquisa qualitativa em educação, por meio da revisão da literatura, pesquisa bibliográfica e análise documental sobre o assunto. Pretende-se abordar a gestão democrática e o planejamento escolar participativo como possibilidades no contexto escolar. Para atingir objetivo proposto estudou-se o seguinte referencial teórico: Libâneo (2012), Sander (1995), Oliveira (1999), Luck (2010), Vasconcelos (2014), Gadim (2011) dentre outros. Na primeira parte far-se-á uma reflexão sobre o histórico da construção das concepções de gestão democrática e planejamento educacional participativo. Na segunda parte será abordado os caminhos da pesquisa, metodologia e levantamento bibliográfico. Na terceira parte será analisado o modelo de gestão e planejamento implementado no contexto escolar. Na quarta denota o percurso das concepções de gestão democrática e planejamento participativo. Na quinta parte far-se-á a descrição da gestão democrática e planejamento educacional participativo como uma proposta a ser alcançada pelas instituições educacionais, que buscam a educação de qualidade para todos e por fim as considerações

finais. Observa-se que os princípios democráticos presentes na legislação educacional brasileira e na literatura pesquisada pouco se consolidaram nas práticas de organização das instituições seja em nível de escola ou de sistema de ensino, pois ocorreu uma descontinuidade das políticas educacionais. Ao longo do estudo, percebe-se que o modelo de gestão técnico burocrático cedeu lugar a um modelo gerencial aclamado pela necessidade de reforma do Estado, por meio de uma gestão para os resultados, ágil e flexível (efetiva e eficaz), importado do mercado empresarial para o meio educacional, não efetivando de fato a gestão democrática participativa e nem mesmo o planejamento educacional participativo.

Palavras-chave: Gestão democrática, Planejamento educacional participativo, Formação docente, Escola.

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que promoveu a implementação de uma nova política educacional, pautada pelos progressivos graus de autonomia educacional e por consequência a descentralização dos sistemas escolares e a flexibilização da gestão.

A partir daí emerge uma nova forma de gestão educacional, diferente do modelo gerencial, a chamada gestão democrática. A gestão democrática está explícita na LDB 9.394/96, como segue:

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

(BRASIL, 1996, Art. 14).

Nessa perspectiva, os sistemas de ensino público da educação básica, organizaram e planejam as ações educativas que envolvessem a participação da comunidade escolar intra e extraescolar, considerando as peculiaridades do contexto local, procurando envolvimento e compromisso dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico.

Além disso, o art. 3º da LDB 9.394/96 complementa a premissa da gestão democrática para as esferas federativas: Municípios, Estados e Distrito Federal.

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023).

Isso reforça a necessidade dos sistemas de ensino público, quer seja municipal, estadual ou federal, de implementar os princípios democratizantes da gestão escolar, a fim de que se (re) construam o projeto pedagógico adequado a realidade do contexto escolar, com o envolvimento dos diversos segmentos que compõe a unidade escolar.

Nessa perspectiva estimular os processos participativos no interior da escola, requer uma organização escolar em que as tomadas de decisões são compartilhadas e os seus resultados corresponsabilizado por todos os atores educacionais. Para tanto, vale ressaltar que há que se planejar ações educativas que consolidem os objetivos educacionais a curto, médio e longo prazo, num movimento de reflexão ação reflexão.

No cotidiano escolar, a participação pode ser materializada por diferentes formatos, quer seja por uma gestão democrática representativa, quer seja por uma gestão democrática participativa.

O presente estudo traz à tona a inquietação para que de fato ocorre a gestão democrática participativa por meio do planejamento educacional participativo na rotina escolar. Abordar-se-á em que medida a gestão democrática participativa e o planejamento educacional participativo estão emersos nas práticas educacionais cotidianas no interior da escola.

Em geral, a participação pode ser observada por meio do envolvimento e atuação dos órgãos colegiados auxiliares a gestão da escola, tais como Conselhos Escolares, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis, entre outros espaços que permitam a comunidade escolar, participar das tomadas de decisões e corresponsabilizar-se pelos efeitos gerados nessa ação.

Dessa forma, a gestão escolar pautada por princípios democratizantes de autonomia, participação, tomada de decisões coletivas e corresponsabilização, possibilita o surgimento de planos de ações efetivas em cada realidade escolar, visando o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Segundo Luck (2010)

A gestão democrática como uma forma de gerir uma organização pautada pelo envolvimento de todos os elementos compreendidos nos atos decisórios. Além das escolas e dos sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico (LUCK, 2010, p.17).

A implementação da gestão democrática no espaço escolar prima pelo envolvimento e comprometimento de todos os atores educacionais com a elaboração, implantação e monitoramento do projeto político pedagógico delineado para a escola. Isso significa dizer que os segmentos escolares (professores, alunos, pais

e demais colaboradores) tenham representatividade nas tomadas de decisões para melhoria e sucesso do projeto educativo a ser desenvolvido.

Contudo, destaca-se que as unidades escolares, pautadas pelos princípios da gestão democrática, reflitam sobre as formas de planejamento das suas ações educativas para atingir os objetivos desejados, com metas claras e exequíveis, a partir do envolvimento de todos nesse processo.

A organização da gestão escolar muito diz sobre como as equipes escolares elaboram seu planejamento escolar. O trabalho educativo, a partir de uma gestão centralizada, é marcado por ações previamente determinadas pela equipe gestora, sem, contudo, ocorrer o processo de escuta participativa aberta a transformação da realidade com vistas a própria construção coletivos dos sujeitos educativos, imersos na realidade a ser transformada.

O caminho trilhado requer articulação entre gestão e planejamento das ações educativas, ou seja, o ponto de partida e o ponto de chegada. Pensar uma gestão e organização da escola, que de fato se reconheça num ambiente educativo colaborativo e potencializador de novos conhecimentos para todos.

Nesse sentido, os estudos aqui delineados inferem uma reflexão sobre a gestão democrática e o planejamento educacional participativo a partir de revisão da literatura e bibliográfica do assunto, na perspectiva de pesquisa qualitativa em educação.

Destaca-se que o planejamento educacional participativo busca definir o que queremos alcançar; verificar a que distancia, na prática, estamos do ideal e decidir o que se vai fazer para encurtar essa distância (GANDIM, 2011, p.27). Defender a ideia de um planejamento educacional participativo, significa olhar para o futuro com ações concretas na realidade escolar, com vistas a melhoria do processo educativo.

Gandim (2011) aponta que a participação envolve três níveis: a primeiro é o da colaboração, em que as pessoas não têm poder decisório, mas são chamadas a participar, a colaborar, de modo que não há espaço para uma relação horizontal e transformadora; o segundo a decisão, que tem aparência de democrática, mas não caracteriza apenas pelo fato do ato de votar para a escolha entre um fato e outro. Envolve-se no processo decisório para corresponsabilizar-se com o produto final - o resultado.

Nesse sentido, a melhoria do processo educacional perpassa pela tomada de decisão da equipe escolar, mediante o planejamento educacional participativo e os planos de ações para superação dos desafios encontrados. Isso quer dizer,

numa visão ampla de organização escolar: para onde se quer chegar, ou seja, a organização e ações para atingir os objetivos e metas estabelecidos para melhoria do processo educacionais propostos.

Dessa forma, a gestão democrática caracteriza-se como importante instrumento pedagógico para possibilitar, por meio de um planejamento educacional participativo, o envolvimento dos atores educativos rumo a execução de um projeto pedagógico articulado ao contexto escolar onde a comunidade está inserida.

Contudo, o projeto político pedagógico (PPP) definido coletivamente, alinhado nos princípios da gestão democrática e no planejamento educacional participativo presentes nesta pesquisa poderão contribuir para o sucesso de práticas educativas das instituições escolares. Enfatiza-se a concepção de educação que promova a participação dos diferentes segmentos da comunidade intra extraescolar para que os objetivos sejam alcançados. Os princípios democráticos são evidenciados na melhoria da qualidade educacional.

Veigas (1995) "a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos". Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante.

O momento do planejamento escolar na educação básica, deve priorizar o conjunto de ações para possíveis intervenções na realidade a ser transformada, por isso as ações educativas precisam ser pensadas, discutidas e pactuadas coletivamente. No planejamento escolar há essencialidade no envolvimento e participação dos segmentos para levantamento do diagnóstico da realidade que se quer transformar a curto, médio e longo prazo.

Contudo, o projeto político pedagógico expressa as reflexões sobre as quais as propostas educativas dialogam com a concepção do currículo e sua materialização no contexto escolar. Destaca-se a essencialidade da (re) construção do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, em especial, pós contexto pandêmico, para mitigar as lacunas deixadas pela suspensão das aulas presenciais e o isolamento social, na retomada das aprendizagens nos diferentes componentes curriculares.

A partir daí temos na primeira parte a reflexão sobre o percurso das concepções de gestão democrática e planejamento educacional participativo. Na segunda parte será analisado o modelo de gestão e planejamento implementado no contexto

escolar. Na última parte à descrição da gestão democrática e planejamento educacional participativo como uma proposta a ser alcançada pelas instituições educacionais, que buscam uma educação de qualidade para todos.

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos desenrolaram-se a partir da abordagem de pesquisa qualitativa em educação, de caráter qualitativo.

Sem dúvida alguma, muitas pesquisas de natureza qualitativa não precisam apoiar-se na informação estatística. Isto não significa que sejam especulativas. Elas têm um tipo de objetividade e de validade conceitual, como logo determinaremos, que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico (TRIVINOS, 2008, p.118).

O pesquisador destaca que a pesquisa qualitativa em educação contribui para o pensamento científico. No entanto, há que se considerar que sua natureza reflexiva como potencialidade para marcar a produção científica no âmbito educacional.

Corroborando com a importância da pesquisa qualitativa em educação a afirmação de Lakatos (2003, p.118) destaca-se que todos os estudos se referem especialmente a aspectos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa que surge, com diferentes enfoques, como alternativas para investigação em educação. Há uma busca pelos caminhos corretos da pesquisa qualitativa em educação.

Outra análise de material qualitativo foram as informações utilizadas nas fontes documentais disponíveis de acesso público.

Como afirma (SEVERINO, 2007, p. 122), a pesquisa documental,

tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não obtiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual a pesquisadora vai desenvolver a sua investigação e análise (SEVERINO, 2007, p. 122).

Nessa perspectiva, as fontes documentais institucionais nortearão o desenvolvimento da pesquisa, a fim de elucidar que o modelo de gestão técnico burocrático cedeu lugar a um modelo gerencial aclamado pela necessidade de reforma do Estado, por meio de uma gestão para os resultados, ágil e flexível (efetiva e eficaz),

importado do mercado empresarial para o meio educacional, não efetivando de fato a gestão democrática participativa aqui defendida.

Dessa forma, far-se-ão a revisão da literatura e bibliográfica sobre a gestão democrática e planejamento educacional participativa. Observou, como descrito no quadro de levantamento bibliográfico, estudos escassos a esse respeito, o que evidência maior importância da abordagem dessa temática.

A esse respeito, realizamos o levantamento bibliográfico no banco de dados da **Scielo**, nos últimos 05 anos, tendo como filtro encontra-se:

"Gestão democrática e planejamento educacional participativo"		
1	Ciência, literatura e educação: a utopia morena no pensamento social de Darcy Ribeiro	Lincoln de Araújo Santos Revista Brasileira de Educação, 2023, volume 28
2	A gestão democrática no Plano de desenvolvimento institucional dos institutos federais: uma análise a partir do software IRAMUTEQ	Silvani da Silva; Eduardo Augusto Werneck Ribeiro Revista Texto livre 2022, volume 15
3	Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local	Marília Fonseca; Eliza Bartolozzi; Elisabgela Alves da Silva Scaff Educar em Revista 2020, volume 36

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

As pesquisas e publicações sobre a temática planejamento educacional e gestão democrática na base de dados da Scielo, foram encontramos apenas 03 trabalhos publicados, dos quais aproveitamos para diálogo com a presente pesquisa apenas Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia, de Marília Fonseca, Eliza Bartolozzi e Elizangela Alves da Silva Scaff.

No referido estudo, analisa a política educacional brasileira a partir das últimas décadas do Século XX e início do Século XXI. Examina como a gestão e o planejamento educacional foram configurados nos diferentes governos que se sucederam ao longo do período de 1964 a 1985, que corresponde ao regime militar, orientado pela ideologia do crescimento econômico e da segurança nacional.

O recorte temporal marcado no período de 2003-2015, demonstra a fase democrática que sucedeu o momento de mudança em direção a abertura democrática do Brasil, o que dialoga com esta pesquisa. O Plano de Ações Articuladas (PAR),

potencializou o incentivo as secretarias municipais de educação para implantar a cultura do planejamento a fim de consolidar a autonomia da gestão pedagógica e administrativa local.

Além disso, a que se considerar a importância do levantamento bibliográfico há que verificar além da escassez de estudo sobre a temática, há uma descontinuidade das ações de fomento sobre a implementação democrática e planejamento educacional participativo no contexto escolar, talvez por uma opção da nova política educacional experienciada nos anos que sucederam o estudo selecionado.

Contudo, conclui-se que é de suma importância a perspectivas de estudos acadêmicos na área de gestão e planejamento para consolidação e continuidade das ações educativas no contexto escolar.

O MODELO DE GESTÃO E PLANEJAMENTO IMPLEMENTADO NO CONTEXTO ESCOLAR

A concepção de gestão e administração sofreu ao longo dos anos, a influência da relação com a identidade local e a historicidade de constituição dos países.

Conforme destaca, Sander (1995),

A gestão democrática na América Latina assim como no Brasil, traz consigo em sua estrutura constitutiva a influência externa poderosa da tradição jurídica que caracterizou a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX. Essa forma de administração e gestão veio carregada de influência da cultura externa em suas rotinas organizacionais e administrativas e sem considerar a relação com a identidade local e a história social do país (SANDER, 1995, p. 2).

Dessa maneira, percebe-se que no contexto escolar a gestão está organizada de forma rígida a fim de garantir o cumprimento das rotinas administrativa e pedagógica de forma burocratizada sem considerar o contexto local do percurso educacional.

Nessa perspectiva Oliveira (1999) complementa que,

Na gestão da educação pública, os modelos fundamentados na flexibilidade administrativa podem ser percebidos na desregulamentação de serviços e na descentralização dos recursos, posicionando a como núcleo do sistema. São modelos alicerçados na busca de melhoria da qualidade na educação, entendida como um objetivo mensurável, e quantificável em termos estatísticos que poderá ser alcançado a partir de

inovações incrementais na organização e gestão do trabalho na escola (OLIVEIRA, 1999, p. 91).

Um novo modelo de gestão do ensino público, calcado em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades, com menor custo financeiro e maior otimização dos resultados.

Contudo, faz-se necessário a (re) elaboração do projeto educativo da unidade escolar, a partir dos processos internos, olhando para o interior da unidade escolar. Isso significa refletir sobre o diagnóstico da realidade local, os objetivos traçados, os meios e recursos disponíveis, e, assim definir as formas de agir, um plano de ação que envolva todos os atores educacionais para sucesso das práticas educativas.

Dessa forma, ao repensar os princípios democratizantes da gestão escolar, há que se organizar um planejamento das ações educativas alicerçado na participação de todos os agentes educacionais.

Padilha (2001) destaca que “o planejamento é socializado quando o processo de decisão é possibilitado a todos e não limitado aos ‘especialistas’ ou mesmo a um ‘grupo de coordenação”.

A prática do planejamento participativo deve primar pela primícia da participação coletiva estimulando a escuta atenta dos sujeitos educacionais.

Segundo Vasconcellos (2014),

A participação pode ser enfocada em três níveis (inter-relacionados): a *institucional*, que remete ao tipo de proposta feita para a elaboração do planejamento; a *individual*, que tem a ver com o grau do envolvimento da pessoa, possibilitando o resgate da condição de sujeito por parte de educador; a *coletiva*, relativa à organização dos sujeitos, que pode favorecer a que um conjunto de forças se articule em torno de uma mesma direção, o que aumenta as chances de que as coisas venham a se concretizar; há uma diferenciação muito grande, em termos de possibilidades de realização, entre ‘colocar no papel’ a ideia de um indivíduo, e uma ideia assumida pelo grupo (VASCONCELLOS, 2014, p.93).

Dessa forma, a participação na elaboração das ações educativas corresponsabiliza todos os envolvidos, a partir da proposta estabelecida, o grau de envolvimento individual e coletiva, a fim de que se coloque em prática a ideia assumida pelo grupo para melhoria da educação.

Contudo, há que enfatiza os níveis de participação, conforme destaca o pesquisador, tendo em vista o nível institucional, que se materializa pelo tipo de

proposta para elaboração do planejamento; o nível individual tem a ver com o grau de envolvimento e o nível coletivo que se refere ao caráter de ações da equipe escolar para atingir os resultados esperados.

O que de fato, consolida-se no contexto escolar, coaduna com o expresso na análise dos estudos Bartolozzi; Scaff (2023), quando afirma que “a intensa influência das agências internacionais no planejamento educacional brasileiro, pela qual a educação no País é orientada historicamente para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho”. Isso nos remonta a reflexão sobre o modelo de gestão gerencial, voltada para atender valores, objetivos e métodos da iniciativa privado no espaço público, o que de fato não caracteriza com ênfase abordada nesta pesquisa.

PERCURSO DAS CONCEPÇÕES DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

A CF/88, a LDB 9.394/96, ao incorporar a gestão democrática da educação como demanda dos movimentos sociais em seu texto, apontaram novas formas de organização e administração do sistema, tendo como objetivo primeiro a universalização do ensino a toda a população, sendo os conselhos uma estratégia privilegiada de democratização das ações do Estado e ampliação dessa participação de forma qualificada, superando a o autoritarismo em todas as suas formas.

Para Libâneo (2012) a organização da gestão deve permear o caminho da “concepção de gestão democrática participativa como forma de combinar a ênfase nas relações humanas, nos processos participativos de tomada de decisões com as ações efetivas para atingir os objetivos específicos da escola”.

Segundo Gandim (2011), o planejamento “é um plano que ajuda a alcançar a eficiência, isto é, elaboram-se planos, implanta-se um processo de planejamento a fim de que seja bem-feito aquilo que se faz dentro dos limites previstos para aquela execução.”

elaborar - decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; executar - agir em conformidade com o que foi proposto; e avaliar - revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados (GANDIM, 2011).

Padilha (2001) assegura que a utilização do planejamento como instrumento de previsão, organização, acompanhamento, controle e avaliação das atividades educativas, seja em que nível ou instância for, nos mostra que existe um certo consenso de que tais instrumentos são absolutamente indispensáveis à educação.

Em suas palavras, o planejamento e a administração são práticas sociais de base teórica concreta e que por não 'neutras, pois podem ser instrumentos de autoritarismo burocrático arbitrário para uma educação alienada e alienante, ou podem levar a construção sociopolítica para uma educação transformadora (PADILHA, 2001, p.80).

Para Padilha (2001) o planejamento apresenta as seguintes características:

- a. é um processo permanente e contínuo (não se esgota na montagem de um plano de ação);
- b. é sempre voltado para o futuro (é sempre previsão);
- c. visa à racionalidade da tomada de decisões (orienta o processo decisório e elimina a possibilidade de erro);
- d. visa selecionar entre várias alternativas um curso de ação (de curto, médio ou longo prazo);
- e. é sistêmico (considera todo o sistema ou toda a unidade que está sendo planejada);
- f. é interativo (flexível a ajustamentos e correções);
- g. é uma técnica de alocação de recursos (deve otimizar a alocação e dimensionamento de recursos);
- h. é uma técnica cíclica (deve ser sempre avaliado e replanejado);
- i. é uma função administrativa que interage dinamicamente com as demais (influencia e é influenciado pela organização, direção e controle);
- j. é uma técnica de coordenação (integração e sincronização dos diferentes órgãos); e é, ainda,
- k. uma técnica de mudança e inovação (favorece a introdução deliberada de inovações) (PADILHA, 2001, p.84/85).

Dessa forma, as discussões que necessitam permear o universo escolar, ao pensar sobre a elaboração do planejamento escolar, buscará o constante aperfeiçoamento do plano de ação para cada indicador da qualidade educacional que necessita ser aperfeiçoada para que os objetivos e metas sejam alcançados. Deve-se considerar que o movimento de elaboração, implantação e monitoramento

dos planos de ações devem constantes, num movimento cíclico, de avaliação e replanejamento, o que favorece, em certa medida, iniciativa de inovação por parte dos envolvidos no processo educativo para superar os desafios encontrado na busca pela qualidade educacional.

Padilha (2001) corrobora

Para viabilizar a transparência e a efetivação desse processo deve ser criado um sistema de comunicação entre os diversos níveis de planificação e de administração educacional, de forma que as consolidações de cada etapa sejam acompanhadas por todos os níveis (PADILHA, 2001, p. 74).

Coaduna Paro (2003)

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola (PARO, 2003, p. 10).

Ressalta Luck (2000)

a gestão democrática também superaria o clientelismo e o corporativismo, que se instalaram com o sentido patrimonialista atribuído pelos funcionários públicos desde a instalação da administração pública no Brasil, já que a participação da comunidade decantaria o poder interno estabelecido no interior das escolas, pois os funcionários teriam que dividi-los com as famílias (LUCK, 2000, p. 11).

Contudo superar os desafios em busca da qualidade educacional, infere que o Projeto Político Pedagógico trabalhe a concepção de homem, sociedade, educação e escola que se deseja concretizar para um futuro bem próximo dos sujeitos escolares.

De acordo com Veigas (1995) o projeto político pedagógico

(...) ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola,

diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGAS, 1995, p. 89).

Continua Veigas (1995) em sua interpretação

Para a escola concretizar a construção de seu projeto precisa antes ter clareza do aluno, do ser cidadão que deseja alicerçar; estar organizada em princípios democráticos; valorizar o interativo e por fim, embora não menos importante, que possa contar com profissionais que priorizem as orientações teórico-metodológicas de construção coletiva de projeto (VEIGAS, 1995, p.91).

Assim, a (re) elaboração do PPP, num processo democratizante, promoverá a eliminação das relações competitivas, corporativas e autoritários. Pelo contrário, deverá buscar a superação do trabalho individualizado para construir um trabalho coletivo de todos os sujeitos educativas.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO COMO UMA PROPOSTA A SER ALCANÇADA PELAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Nessa trajetória, as discussões sobre a estrutura organizacional, ao avaliar os pressupostos teóricos, ao situarmos os obstáculos e vislumbrarmos as possibilidades, os educadores de acordo com a realidade escolar, estabelecem relações, definem as finalidades comuns e configuram novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a consolidação das ações educativas rumo ao que se pretende alcançar.

Os impactos da pandemia Covid-19 nas aprendizagens dos estudantes implicam na necessidade de diagnóstico das aprendizagens das crianças, jovens e adultos para diagnosticar os indicadores necessários ao aprimoramento do processo educacional.

Assim, considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político pedagógico, propiciando consequentemente, a construção de uma nova forma de organização escolar, onde as atividades meio e fim, estejam em sintonia organizacional para atingir as metas estabelecidas coletivamente.

Os resultados obtidos com o estudo e reflexões acerca da gestão democrática e planejamento educacional participativo revelam que ao realizarmos o planejamento participativo damos vozes aos sujeitos educacionais para pensarem em desafios e possibilidades no próprio espaço de vivência, o território educativo (unidade escolar) e seu entorno. Permite aos sujeitos educacionais refletirem sobre sua prática educativa, planejar as ações para alcançar os objetivos e metas estabelecidas para alcançar os resultados estabelecidos a priori.

A participação como princípio envolve a comunidade intra e extraescolar permitira a corresponsabilização pelo envolvimento de todos no Projeto Educativo da unidade escolar. Portanto, os princípios democratizantes devem permear as etapas de planejamento educacional participativo, a fim de obter êxito junto as aprendizagens dos estudantes, independente da faixa etaria atendida no ambiente escolar, pois acredita-se que todos podem contribuir para melhoria da educação no espaço mais próximo da pratica educativa.

Há um pretensa reflexão critica ao cenário que se configura perante a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a homogeneização do currículo escolar, isto é, a base como indultor curricular no ambito dos sistemas de ensino. No entanto, o presente artigo, a ideia foi complementar e suplementar o ideario de que mesmo diante de um homogeneização do currículo, há necessidade de considerar e respeitar a diversidade local para a partir daí potencializar os avanços mediante a reflexão critica dos sujeitos educacionais diante dos objetos conhecimento.

Além disso, a reorganização do Ensino Médio (lei federal nº 13.415/2017), com uma mudança em estrutura abrindo a possibilidade de escolha pelo aluno, incluindo a educação profissional e técnica como uma possibilidade dentro da carga horária do ensino regular, dispondo sobre a formação de professores e incluindo programa de fomento para ampliação da educação integral, em suas quatro dimensões- Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Arranjos Curriculares (AC), Educação Profissional e Técnica (EPT) e Educação de Tempo Integral (ETI).

Contudo, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE), que considera que tal reformulação há muito tempo é defendida por alunos, familiares, educadores e gestores da área. Os objetivos maiores são flexibilizar os currículos escolares, com a combinação de matérias obrigatórias e outras mais ligadas a interesses específicos dos alunos, ampliar a jornada escolar e reforçar o ensino profissionalizante. Fortalece o pacto federativo, ao descentralizar as decisões para

os estados, que passam a ter papel preponderante nas decisões de currículo e organização dessa etapa da educação básica. Destaca que os estados passam a ser protagonistas nesse processo de discussão e implementação.

Outro ponto a considerar nessas discussões refere-se a ideia de retomada da elaboração do Sistema Nacional de Educação (SNE) no âmbito do novo Plano Nacional de Educação (PNE)- 2024-2034, cuja abordagem será a política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável.

Diante dessa perspectiva, e, considerando o recente Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022, realizado pelo INEP, procurou oferecer evidências para uma compreensão mais detalhada sobre as tendências de cada uma das metas.

O INEP, abriga em seu portal o Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação, por meio de 56 indicadores que abarcam os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira. Lá encontramos dados e informações para cada uma das 20 metas com o objetivo de oferecer o acompanhamento do percurso histórico do PNE de 2014-2024, o que nos remete a reflexão das discontinuidades das políticas públicas educacionais, em nível municipal, estadual e nacional.

Enfatiza-se no presente estudo a Meta 19 do PNE referente a gestão democrática, que apesar da complexidade dos resultados obtidos pelo referido monitoramento, dados do Censo Escolar, coletados desde 2019, evidenciaram “uma pequena redução no percentual de diretores selecionados por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar em 2021 (redução de 0,6 p.p.) e um crescimento no percentual de existência de colegiados interescolares (conselho escolar, associação de pais e mestres, grêmios estudantis) nas escolas públicas brasileiras (1,4 p.p.)”.

Contudo, o novo PNE 2024-2034, no que diz respeito do eixo IV - ***Gestão democrática e educação de qualidade: regulamentação, monitoramento, avaliação, órgãos e mecanismos de controle e participação social nos processos e espaços de decisão***, corrobora a construção coletiva e participativa no que diz respeito a agenda de consolidação da organização e gestão das unidades escolares.

Esse debate propositivo por meio do PNE 2024-2034, reaviva a agenda de instituição do Sistema Nacional de Educação, com vistas a necessidade de maior articulação entre os entes federados e os setores da sociedade rumo “as diretrizes, metas e ações para a conformação de uma efetiva política de Estado para a

educação, sempre com o horizonte de assegurar democratização, universalização, qualidade social, inclusão, igualdade, equidade e respeito às diversidades” (PNE 2024-2034).

O direito constitucional de acesso, por sua vez, só tem razão de ser articulado ao princípio da qualidade social da educação, da gratuidade do ensino público, da valorização do magistério e da gestão democrática, sem se descuidar de assegurar as condições de permanência e ensino-aprendizagem na escola em todos os níveis, etapas e modalidades, de maneira igualitária, às crianças, adolescentes, jovens, adultos(as) e idosos(as) da cidade e do campo, de territórios indígenas, quilombolas, das florestas, das águas e povos itinerantes; de incluir as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, e das pessoas surdas; e de garantir o respeito à diversidade e do enfrentamento e superação das desigualdades educacionais e de todas as formas de preconceito, violência e racismo no âmbito educacional (PNE 2024-2034, p.118).

O novo PNE 2024-2034 poderá “contribuir para o enfrentamento, no âmbito da educação, de fenômenos de recrudescimento das violências, do agravamento na degradação dos biomas, da generalização de conflitos e intolerâncias, em variados contextos marcados por desigualdades e exclusão social” (PNE 2024-2034).

Contudo, os impactos deixados pelo contexto pandêmico, exigirá dos sistemas de ensino, uma capacidade propositiva para que as metas educativas sejam alcançadas, repensadas, retomadas e reconstruídas para os anos vindouros. E isso, requer avaliar o projeto educativo para propor planos de ações exequíveis no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios da qualidade educacional passam prioritariamente pelo desafio de consolidação da gestão educacional de fato democrática participativa com uma construção coletiva do projeto educacional com vistas a melhoria do currículo, a avaliação, a metodologia de ensino, a formação profissional, as demandas sociais de formação do cidadão, os recursos financeiros, a fim de construirmos de fato uma educação pautada nos princípios republicanos.

O planejamento participativo no âmbito da escola implica reavivar continuamente o processo de reflexão e ação da coletividade rumo a melhoria dos processos

de ensino aprendizagem diante das novas exigências educacionais pós pandemia, ou seja, um planejamento exequível no âmbito do território escolar.

A partir da democratização, as escolas e os sistemas de ensino promovem a redistribuição e compartilhamento das responsabilidades com o objetivo de intensificar e legitimar os objetivos educacionais estabelecidos, buscando ações adequadas para alcançar os resultados esperados para a melhoria do processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Contudo, a gestão pautada por princípios democratizantes, por meio da elaboração, implantação e monitoramento do planejamento educacional participativo, possibilitará o sucesso das ações educativas, previamente pactuadas e assumidas por todos da comunidade escolar. A avaliação institucional interna para rever os percursos deverá permear o fazer da equipe escolar, a fim de aprimorar as novas ações educativas.

O projeto político pedagógico como fio condutor de todo o trabalho pedagógico da escola. Isso significa pensar e repensar castamente, as ações da escola para o sucesso das aprendizagens de todos, fomentados pela gestão democrática e pela formulação e implementação do planejamento educacional participativo para melhoria da educação no âmbito dos sistemas de ensino municipais, estaduais e federais.

Olhar para o interior da escola, requer predisposição para enfrentar os conflitos e desafios colocados a esse novo contexto educacional, pós pandemia Covid-19, para que possamos aprender a aprender na era das incertezas e do imediatismo, com o avanço acelerados das novas tecnologias da informação e comunicação presentes em nosso cotidiano social.

Enfim, abre-se a oportunidade de novas pesquisas nesse campo de atuação, a partir do diálogo cotidiano e constante sobre as possibilidades educativas no novo contexto educativo, pós pandemia e na eminência da implementação do novo PNE 2024-2034.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei Diretrizes e Bases da Educação**. LDB nº 9394 de 05 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Painel de monitoramento do PNE 2014-2024. Acesso em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2024-2034**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável, 2023.

FONSECA, M.; FERREIRA, E. B.; SCAFF, E. A. S. **Planejamento e gestão educacional no Brasil**: hegemonia governamental e construção da autonomia local. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e69766, 2020.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**, 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. vol. II. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

GANDIM, D. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. 2ª ed. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 1998.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). **Relatório de Desenvolvimento Humano 2021-** Tempos Incertos, Vidas Incertas: Moldando nosso Futuro em um Mundo em Transformação. Nova Iorque, Estados Unidos da América, 2022. Disponível em: <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento.** Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo. Ed. Atlas, 1997.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 24ª ed. São Paulo: Editora Libertad, v.1, 2014.

VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político – pedagógico da escola:** uma construção possível. 8. ed. São Paulo. Papyrus, 1995.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.014

DA MP 746/2016 À LEI 13.415/2017: QUAL O POSICIONAMENTO DOS SITES?¹

ANNA THÉRCIA JOSÉ CARVALHO DE AMORIM

Pós-Graduanda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV),
anna.amorim@ufv.br;

ANA MÁRCIA DE SOUSA RIBEIRO SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Técnica Administrativo da mesma
instituição, anamarciaaribeiro@mail.uft.edu.br;

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar quatro *sites* que divulgaram a Medida Provisória nº 746/2016 e analisar seus posicionamentos. A metodologia utilizada está alicerçada em pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2013) e análise documental (BARDIN, 1977). A base teórica conta com autores como Motta e Frigotto (2017), Freitas (2018), Kuenzer (2017), Ciavatta (2017), entre outros. Após o impeachment de Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer houve uma grande disseminação da MP nos *sites* de notícias. As informações e os motivos da necessidade da Reforma do Ensino Médio eram alicerçados por um discurso de insatisfação dos jovens, alegando que estes achavam a modalidade de ensino conteudista e sem nenhum atrativo ou preparo para o mercado de trabalho. No ano de 2016, enquanto uns *sites* apresentavam a bonança da Reforma do Ensino Médio, outros, por sua vez, demonstravam a insatisfação dos jovens estudantes das escolas públicas, no Rio Grande do Norte. Exemplo: três escolas foram ocupadas pelos estudantes, onde, estes reivindicavam não só melhorias na educação pública, mas, também a aprovação da MP nº 746/2016 e o Projeto de Emenda Constitucional nº 241/2016, que congela os gastos primários. Ainda em 2016, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) protocolou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade da MP nº 746/2016, alegando um prejuízo

1 Este trabalho apresenta resultados e conclusões de projeto de pesquisa que contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), entre maio de 2022 e fevereiro de 2023.

na gestão democrática da educação e a ausência da sociedade na aprovação da MP. Este trabalho encontra-se subdividido em quatro tópicos, são eles: o primeiro, em que apresentamos a estrutura do trabalho, seu objetivo e justificativa; o segundo, no qual apresentamos os **sites** pesquisados e as notícias propagadas sobre a MP; o terceiro, onde analisamos as notícias divulgadas pelos **sites** apresentados no item anterior e o quarto, que são as considerações finais.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio, Ensino Médio, Políticas Públicas, Mídias sociais.

INTRODUÇÃO

A mídia como um aparelho ideológico de Estado, segundo Althusser (2023), também toma partido disseminando as ideologias que lhes convém. Diante disso, este trabalho tem como objetivo investigar quatro **sites** que divulgaram a Medida Provisória nº 746/2016, convertida posteriormente na Lei n. 13.415/2017 e analisar seus posicionamentos.

Historicamente, os meios de comunicação de massa tem tido êxito no sentido de formar opiniões e determinar tomadas de decisões. Leite (2020), por exemplo, identificou a imprensa na década de 1930, época em que Getúlio Vargas estava como governante do Brasil, como um quarto poder. O golpe de 1964 que tirou o governo brasileiro de Jango e que elege Castelo Branco a presidente da República muito se deve a atuação da imprensa que “aplaudida de pé o golpe e anunciava com grande sensação de felicidade a escolha de Castelo Branco” (LEITE, 2020, p. 126).

Uma outra situação apresentada por esse autor ocorreu durante a disputa eleitoral à presidência, em 1998, entre Luís Inácio Lula da Silva (Lula) e Fernando Henrique Cardoso (FHC) em que Lula não venceu seu oponente porque não conseguia provar que FHC era o culpado da crise econômica no Brasil. E, foi no ano de 1998 que a “Bovespa subia e descia com a rapidez de uma montanha russa, quando foi anunciado que o FMI [Fundo Monetário Internacional] estava a caminho para socorrer o barco brasileiro que estava afundando” (LEITE, 2020, p. 183). Para esse autor a atuação da mídia nessa época foi bastante decisiva para FHC se reeleger, pois, embora tenha se instaurado essa forte crise econômica no país a “Rede Globo, fazia com que a imagem do candidato tivesse mais peso do que ele proclamava” (LEITE, 2020, p. 183).

No ano de 2016, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, que deu-se por alegação às pedaladas fiscais e edição de decretos de crédito suplementar que a ex-presidente teria feito, Michel Temer assumiu o poder, juntamente com ele veio algumas propostas de reformas, dentre elas a do Ensino Médio, havendo grande disseminação da Medida Provisória nº 746/2016 nos **sites** de notícias contribuindo para que a MP fosse aprovada e convertida em lei em 2017 (Lei nº 13.415/2017). As informações e os motivos da necessidade da Reforma do Ensino Médio eram alicerçados por um discurso de insatisfação dos jovens, alegando que estes achavam a modalidade de ensino conteudista e sem nenhum atrativo ou preparo para o mercado de trabalho.

Ainda no ano de 2016, enquanto uns **sites** apresentavam a bonança da Reforma do Ensino Médio, outros, por sua vez, demonstravam a insatisfação dos jovens das escolas públicas no Rio Grande do Norte, onde, três escolas foram ocupadas pelos estudantes ao reivindicarem não só melhorias na educação pública, mas, também a aprovação da MP nº 746/2016 e o Projeto de Emenda Constitucional nº 241/2016, que congela os gastos primários. Ainda em 2016, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) protocolou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade da MP nº 746/2016, alegando um prejuízo na gestão democrática da educação e a ausência da sociedade na sua aprovação.

Para tanto, o percurso metodológico que trilhamos está alicerçado em pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2013) e análise documental (BARDIN, 1977). Como pesquisa bibliográfica, Severino diz que

[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados [...] (SEVERINO, 2013, p. 106).

A pesquisa bibliográfica é muito importante, devido ao levantamento e escolha das fontes para dar fundamentação/embasamento teórico à mesma. Quanto às pesquisas na internet, Costa e Freitas (2006, p. 23) asseguram que

A internet oferece, portanto, uma variedade imensa de tipos de textos que podem ser lidos ou escritos/produzidos, ou seja, novos gêneros (hiper)textuais que estão presentes nesse novo espaço cultural, podem ser lidos ou construídos com os imensos recursos técnicos que o computador coloca à disposição [...].

A aquisição de informações é muito maior e mais rápida quando se utiliza a internet, no entanto, o pesquisador deve saber filtrar as informações para que não caia em informações distorcidas sobre o assunto pesquisado. Na pesquisa documental, Bardin (1977) assevera que “a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)”, assim, trazendo estabilidade a pesquisa devido à riqueza dos documentos.

Para tal fim, analisamos duas notícias de cada **site** sobre a MP n. 746/2016, sendo os **sites**: UOL; Agência Brasil; Carta Capital e do Conselho Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Este trabalho encontra-se subdividido em quatro tópicos, são eles: o primeiro, a começar por esta introdução na qual apresentamos a estrutura do trabalho, seu objetivo e justificativa; o segundo, no qual apresentamos os **sites** pesquisados e as notícias propagadas sobre a MP; o terceiro, onde analisamos as notícias divulgadas pelos **sites** apresentados e o quarto, que são as considerações finais.

AS INFORMAÇÕES PROPAGADAS PELOS SITES SOBRE A APROVAÇÃO DA MP 746/2016

O conteúdo da medida provisória n. 746/2016 que mudou a estrutura da última etapa da educação básica ao ser apresentado, em 22 de setembro de 2016, pelo presidente Michel Temer e pelo ministro da educação Mendonça Filho, provocou, nos meses seguintes, um aumento de notícias divulgadas nos **sites** sobre o referido assunto. Os **sites** se posicionaram de maneiras diversas, uns à favor da MP, outros contra, havendo também aqueles que não se posicionaram, apenas propagaram a informação. Na época, um ponto de muita ênfase, talvez por ser o mais controverso e que iria trazer maior impacto na aprendizagem dos estudantes, foi a exclusão ou a permanência de algumas disciplinas no currículo do Ensino Médio.

As informações a seguir foram reiradas de quatro **sites**, sendo: CNTE, Agência Brasil, Carta Capital e UOL e dentro de um recorte temporal que leva em conta o período de mais debate da MP – setembro a dezembro de 2016. Abaixo segue um quadro com as notícias analisadas.

Quadro 1: Notícias dos sites pesquisados

SITE	TÍTULO DA NOTÍCIA	DATA
UOL	Entenda como ficaram quatro polêmicas da MP que altera o ensino médio	30/11/2016
	Câmara aprova texto-base de MP da reforma do ensino médio	07/12/2016
Agência Brasil	MEC contesta parecer de Janot sobre Medida Provisória do Ensino Médio	20/12/2016
	Temer defende reforma do ensino médio por meio de medida provisória	20/12/2016

SITE	TÍTULO DA NOTÍCIA	DATA
Carta Capital	O notório desconhecimento da Reforma do Ensino Médio	30/09/2016
	Políticas para Educação Básica e MP do Ensino Médio	14/12/2016
CNTE	CNTE protocola ação direta de inconstitucionalidade da MP nº 746	30/09/2016
	Análise da Medida Provisória nº 746, que trata da Reforma do Ensino Médio	20/10/2016

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

As quatro polêmicas destacadas na primeira notícia da UOL giraram em torno da obrigatoriedade das disciplinas de Arte e de Educação Física e as disciplinas de Filosofia e Sociologia que ficariam na condição de opcionais; da flexibilização do currículo entre Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Itinerários Formativos; do financiamento do ensino médio em tempo integral que é uma preocupação tanto pelas desigualdades entre estados como pela instituição da Proposta de Emenda Constitucional n. 55/2016 (PEC n. 55/16) e a possibilidade de contratação de professores apenas como notório saber, ou seja, sem formação específica na área de ensino que ministrarão suas aulas.

Na notícia do dia 07/12/2016, intitulada “Câmara aprova texto-base de MP da reforma do ensino médio”, a UOL divulgou o expressivo número de votos da Câmara dos Deputados. Dos 372 que votaram, 263 foram a favor do texto-base da MP nº 746, levando à sua aprovação. A notícia dar ênfase às mudanças aprovadas e o que foi mantido do texto aprovado no dia 30 de novembro na comissão mista, umas das mudanças conta com a ampliação do conteúdo do ensino médio de 50% para 60% que compõem a parte comum conforme reza a Base Nacional Comum Curricular e os 40% restantes serão destinados itinerários formativos – parte flexível do currículo – em que o estudante poderá escolher entre cinco áreas de estudo²; incluíram as disciplinas de artes e educação física como obrigatórias; ampliação da carga horária gradativa para mil horas anuais no prazo máximo de cinco anos. Quanto aos parlamentares que estavam presentes na votação, seus posicionamentos também se divergiam conforme apresentou o *site* da UOL

[...] Em uma matéria tão importante e controversa como essa é importante que a população brasileira saiba como cada deputado votou, [Maria

2 Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Matemática e suas Tecnologias; Formação Profissional e Técnica.

do Rosário PT-RS] [...] **Estamos fazendo duas escolas no país: uma que vai ter tudo e uma que não vai ter nada** [Reginaldo Lopes PT-MG]. [...] Qualquer mudança educacional precisa do envolvimento não só do setor docente, mas da valorização de sua formação educacional [Chico Alencar PSOL-RJ]. [...] A medida provisória pega 90% do texto já discutido pela Câmara e nós aceitamos sugestões da oposição [...].

Colocamos R\$ 1,5 bilhão para incentivar o início do ensino integral [Izalci PSDB-DF]. [...] O governo faz bem em romper esse imobilismo, esse tema é discutido há mais de 20 anos [Rogério Marinho PSDB-RN] (UOL, 2016, grifo nosso).

Já na publicação de 20/12/2016, a Agência Brasil expôs uma espécie de embate entre o procurador-geral da república, Rodrigo Janot, e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) a respeito da MP 746. Janot apresentou um parecer ao Supremo Tribunal Federal e nesse documento alega que a MP, além de não possuir requisitos de medidas provisórias fere princípios constitucionais e ainda conduz a uma “grave situação de insegurança jurídica e a severos prejuízos pedagógicos e pessoais para toda a comunidade”³. O MEC, por outro lado, contra-argumenta dizendo que a MP atende ao “requisito constitucional da urgência e relevância” já que o ensino médio encontra-se em uma situação delicada, visto que, a etapa de ensino em questão oferece uma educação de qualidade ruim, segundo as avaliações nacionais e internacionais, como no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

Na segunda notícia da Agência Brasil, é apresentado que um dia após Janot alegar inconstitucionalidade da MP, o presidente Michel Temer foi a público demonstrando seu favoritismo à Medida em questão e afirmando que há mais de 20 anos tramitavam projetos no Congresso versando sobre a temática. Mesmo com o discurso de Temer, o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), segundo o *site* da Agência Brasil, afirma que, a Medida Provisória n. 746/2016, desrespeita o acesso amplo à educação e dificulta a redução de desigualdades, ao promover verdadeiro retrocesso social (AGÊNCIA BRASIL, 2016).

O Carta Capital, em 30/09/2016, evidenciou a ausência da opinião dos sujeitos da escola (professores e estudantes) e de pesquisadores da educação na elaboração da MP 746/2016, afirmando também que a mesma descumpre várias metas

3 Ver posicionamento de Janot no site de notícias da Agência Brasil. Link: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/mec-contesta-parecer-de-janot-sobre-medida-provisoria-doc-ensino-medio>

do PNE, altera o Artigo 26 da Lei n. 9394/1996 (LDB) que define os componentes curriculares obrigatórios da educação básica, onde ficou assegurado que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, s/p).

No artigo supracitado é mencionado uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada, assim, como se encontra o novo arranjo curricular, atualmente. A notícia ainda frisa sobre a permissão de profissionais com notório saber de lecionarem em áreas afins de sua formação, assim como foi alterado na Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996, em seu artigo 61. A notícia é findada com uma alerta afirmando que

Tais reformas educacionais, lembram o período da ditadura militar, orientadas por acordos com uma **agência de Estado norte-americana**, esta reforma novamente **adere à lógica de subordinação da educação brasileira** a modelos que desconhecem a riquíssima pedagógica nacional, representada por Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e tantos outros (CARTA CAPITAL, 2016, grifo nosso).

Nesta esteira, o excerto acima converge com o posicionamento de Silva (2019) quando a autora assegura que os organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) forjam políticas para a educação básica com a aprovação de governos, partidos políticos e empresários do setor educacional e midiático, na tentativa de restringir o direito à educação.

Em 14/12/2016, com o título “Políticas para educação básica e MP do Ensino Médio” o **site** Carta Capital denunciou que a substituição do PL 6840⁴ pela MP 746/2016 desconsidera o processo democrático entre forças políticas organizadas. E as principais justificativas apresentadas pelos que defendem a sua aprovação é que a MP 746/2016 permite a possibilidade de escolha de disciplinas por parte dos estudantes com base em seus interesses e garante um processo educacional

4 6 Para entender sobre o Plano de Lei n. 6.840, acessar o link: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013

alinhado ao perfil do jovem de hoje e ao mundo do trabalho. E a alegação para a alteração da Lei 9.396/1996 é que por período de 20 anos a função social do ensino, descrita em seu artigo 35, não atingiu os resultados previstos. Assim, afirma o artigo 35 da LDB/1996

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a **preparação básica para o trabalho** e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a **ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores**;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a **compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática**, no ensino de cada disciplina (BRA-SIL, 1996, s/p, grifo nosso).

Percebe-se que, as alterações na legislação da educação, por meio da MP n. 746/2016, tem objetivos explícitos, formar para o mercado de trabalho completamente instável, assim como afirma Ortega e Hollerbach (2020). Como reflexo dessas mudanças temos as ações de Temer, que, “alinhado aos interesses da classe dominante e dirigente nacional passou a implantar uma série de medidas de austeridade fiscal sob o pretexto de sanar as contas públicas e empreendeu um ataque significativo aos direitos da classe trabalhadora” (ORTEGA; HOLLERBACH, 2022, p. 3), onde, os ataques vão desde os direitos trabalhistas ao direito de acesso à uma educação pública de qualidade.

Ao analisar a MP 746/2016, o **site** do CNTE destacou também como objetivo da Reforma do Ensino Médio, a despolitização dos sujeitos, o restabelecimento da dicotomia entre formação geral humanística e a profissional, o rompimento com as Diretrizes Curriculares Nacionais e a revogação de Resoluções do Conselho Nacional de Educação, aponta falhas na administração e nos repasses de recursos financeiros no processo de implementação da reforma e um alinhamento e desta, com a PEC nº 241 (também conhecida como PEC n. 55). Quanto ao financiamento apontado pelo **site** do CNTE, faz-se necessário mencionar a participação dos

organismos internacionais na investida econômica nessas reformas educacionais como afirma Felipe (2023, p. 15, grifo nosso)

O Banco [Mundial] vem adotando como recomendação e como condicionalidade para **financiamento de reformas educacionais em países de baixa e média renda** a inclusão de formação técnica e profissional nos currículos da educação básica, **de modo a garantir a formação da força de trabalho e o desenvolvimento da capacidade produtiva das pessoas**. São as capacidades adaptativas e funcionais, desprovidas de imaginação e de possibilidades transformadoras que o Banco Mundial oferece em sua pauta de negócio.

Já na notícia seguinte o **site** do CNTE, no dia 30 de setembro de 2016, além de protocolar no STF uma Ação Direta de Inconstitucionalidade contra a MP nº 746/2016 divulgou o ato no mesmo dia e afirmou que as mudanças estruturais da Medida traz prejuízo ao princípio da gestão democrática da educação e que ela é uma flagrante exclusão da participação da sociedade na busca pela construção do melhor sistema de educação do país. Vinte dias depois a CNTE divulgou o movimento de ocupação de estudantes de três escolas estaduais do Rio Grande do Norte (Augusto Severo, Anísio Teixeira e Ana Júlia), como protestos em prol de melhorias na educação pública, mas, sobretudo, contra a PEC 241 e a MP 746. O protesto desses estudantes é significativo porque é uma forma de confrontar a constante estratégia da classe dominante de induzir a população a pensar que “quanto mais associada e restrita a educação estiver às necessidades do mercado, tão maior é a sua qualidade”. (ANDRADE; MOTTA, 2022, p. 55).

Percebe-se que alguns dos **sites**, aqui apresentados, apenas propagaram informações gerais da MP, mas, não se posicionaram, não deram sua opinião, deixando à cargo do leitor o modo como iria interpretar a informação dada. Seguindo nessa esteria, pode-se analisar que os **sites** também seguem os canais abertos de televisão e rádio, onde as informações são passadas, mas, sem (quase) nenhum (pré) julgamento. Diante disso, pode-se averiguar que “o discurso da mídia, na web, carrega sutis estratégias de persuasão, ficando a cargo do analista tentar averiguar minuciosamente os propósitos por trás de cada relato, perquirindo, especialmente, como as peculiaridades da rede podem ajudar a difundir influências” (PEREIRA; CORDEIRO, 2019, p. 4832).

Esses meios de comunicação e informação adotam um lado e apresentam/informam à sociedade o que eles querem que deve ser seguido e acreditado. Seria

uma tentativa de homogeneizar as lutas sociais, descredibilizar o posicionamento da maioria sem poder e impor o que deve ser seguido?

PERQUIRÇÃO DAS NOTÍCIAS PROPAGADAS À SOCIEDADE NO PERÍODO DE APROVAÇÃO DA MP 746/2016

Neste tópico, tem-se por objetivo analisar as notícias, previamente, apresentadas no tópico anterior. Para isso, nos debruçamos em uma análise da mídia como responsável por difundir informações para a sociedade. Assim, como subsídio teórico, tivemos pesquisadores que tinham a MP como objeto de estudo, sendo: Motta e Frigotto (2017); Ortega e Hollerbach (2020; 2022); Andrade e Motta (2022), entre outros.

Atualmente, estamos vivendo a era digital, onde, ficou mais fácil e rápido o acesso à informação, não mais estamos “presos” aos programas de rádio e televisão, agora temos às mais variadas formas de acesso que vai desde o Whatsapp a *sites* criados, única e exclusivamente para disseminar informações.

A mídia, como parte de um sistema também escolhe o que deve difundir e como fazê-lo. Quando se trata da educação na mídia, Andrade e Motta (2022, p. 48) asseguram que “[...] a mídia vem servindo como importante nervura no processo de convencimento [...] reproduzindo incessantemente ideologia e o projeto dominante da educação”. Assim, devido à facilidade de se ter acesso às informações, a mídia é tida como uma aliada do empresariado educacional. As autoras supracitadas ainda levantam pontos fulcrais para a aprovação da MP que, posteriormente, foi convertida em lei, onde dão ênfase a sete pontos muito presentes em propagandas sobre a reforma do ensino médio, sendo

[...] as propagandas difundem centralmente as ideias de que i) “com o Novo Ensino Médio a qualidade da educação vai dar um salto”; ii) “agora é real! Nós (estudantes) vamos poder escolher o caminho que queremos seguir”; iii) “estão disponíveis 500 mil novas vagas para o Ensino Médio em tempo integral, agora focado no projeto de vida do aluno, a partir de um investimento de 1,5 milhões de reais”; iv) de que “com o NEM o ensino tem tudo para ficar mais estimulante e de acordo com o que os anos querem de verdade: a proposta, semelhantemente outros países, combina o conteúdo obrigatório essencial à formação de todos (definido pela BNCC) com a liberdade de escolha de acordo com os sonhos dos alunos”;

v) “com o NEM o aluno tem a liberdade de escolher o que quer estudar conforme sua vocação e por isso quem conhece a proposta a aprova”;
vi) “pela primeira vez o Brasil aprova um documento que **as-segura** a igualdade na aprendizagem da educação básica “e vii)” com a Base todos os estudantes do país têm os mesmos direitos de aprendizagem e isso é bom, porque se a base da educação é as oportunidades também serão” (ANDRADE; MOTTA, 2022, p. 54, grifo das autoras).

O excerto acima mostra como as narrativas das mídias de informação romantizaram a proposta de reforma do ensino médio e venderam-na como a salvadora da última etapa da educação básica alegando que os estudantes poderiam escolher o caminho que quisessem seguir e teriam liberdade de escolher o que estudar conforme sua vocação. Assim, como Andrade e Motta (2022) apresentam na passagem acima, os **sites** que apresentamos neste trabalho também fizeram alusão a essas mudanças.

O empresariado e/ou tentativa de privatizar a educação teve grande força durante a aprovação da MP n. 746/2016, visto que alegavam aos telespectadores que o ensino médio não tinha nenhum atrativo para os jovens e que a educação pública não estava conseguindo alcançar resultados satisfatórios nas avaliações nacionais e internacionais e, muito menos preparar para o trabalho. Assim, como afirma a MP o ensino vigente não atendia às exigências do mercado sendo prejudicial aos jovens, então e assegurado que o ensino médio vigente era

[...] reflexo de um modelo prejudicial que **não favorece a aprendizagem** e induz os estudantes a **não desenvolverem suas habilidades e competências**, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que **não são alinhadas ao mundo do trabalho**, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2016, grifo nosso).

Em contrapartida, Kuenzer (2007, p. 1169, grifo nosso) afirma que “a competência, nos pontos desqualificados das cadeias produtivas, resume-se ao **conhecimento tácito**, demandado pelo trabalho concreto”. A mesma autora assegura que “as novas normas para a educação técnica e profissional, portanto, atendem amplamente ao princípio da flexibilização” (KUENZER, 2017, p. 335). Ao tratar do ensino por competências, Ramos e Paranhos (2022, p. 80, grifo nosso) demonstram uma preocupação com a superficialidade do ensino oferecido afirmando que

A seleção de conteúdos de ensino orienta-se por tais competências, limitando-se exclusivamente à condição **de insumos ou instrumentos para seu desenvolvimento**. O resultado é o **currículo esvaziado de conteúdo**, pois este não seria um programa organizado de ensino, mas um **espaço de experiências e manifestação de narrativas**.

Essas experiências que resultariam no alcance das competências e habilidades fazem parte do currículo comum de responsabilidade da Base Nacional Comum Curricular. No período de aprovação da MP, o Movimento pela Base⁵ contribuiu, significativamente, com a visibilidade dos por quês da reforma, sendo este Movimento patrocinado por grandes corporações que já estão presentes no meio da educação pública, como Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, entre outros. Algumas notícias veiculadas deram ênfase às mudanças que a MP propunha à educação, no entanto, outras propagandas buscavam culpabilizar a educação pública pelo baixo retorno do ensino médio. Quanto a isso, Cássio e Goulart (2022, p. 286, grifo nosso) asseveram que

A fim de camuflar o caráter regressivo da reforma e **forjar um consenso social** sobre sua urgente necessidade, a **propaganda do “Novo” Ensino Médio ocupou-se, desde o início, de culpabilizar escolas e profissionais da educação** por um fenômeno social complexo e multicausal: o grande contingente de jovens egressos/as do ensino médio que não prosseguem os estudos no ensino superior e

Como é assegurado na citação acima a culpabilização vai além das avaliações com baixo retorno. A MP nº 746/2016, em sua proposta, aborda um problema que transcende os muros da escola e que reflete na educação de crianças e jovens, deste modo, na tentativa de resolver o problema propõem itinerários formativos e uma formação voltada para o mundo do trabalho. Mas, nos indagamos: os jovens que não alcançam o ensino superior e nem conseguem se alocar no mercado de trabalho estão nessa posição por conta da educação ou por falta de oportunidades de acesso e permanência?

Seguindo essa esteira de qualificação Motta e Frigotto (2017, p. 362) alertam que “a falácia de estimular o Ensino Médio para qualificar para o mercado de trabalho depara-se com a falta de emprego no mercado de trabalho para a quase

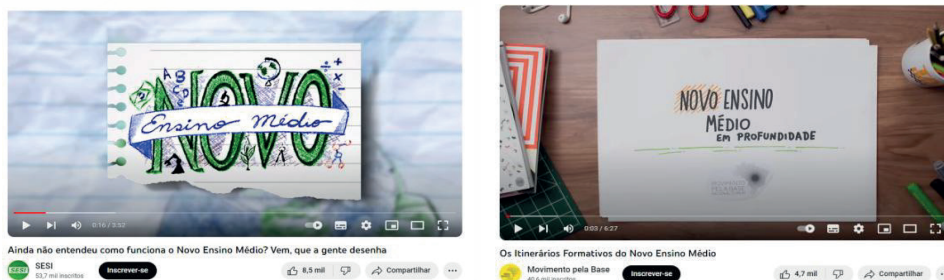
5 Site do Movimento pela Base. Link: <https://movimentopelabase.org.br/nem> encontram uma colocação profissional – a frivolamente denominada “**geração nem-nem**”.

totalidade dos jovens”. Quanto às mudanças propostas, é assegurado no *site* Carta Capital (2016) que devido os alcances insatisfatórios nas avaliações como citado, anteriormente

[...] a MP oferece a possibilidade de inclusão de certificados intermediários de **qualificação para o trabalho** como equivalentes de atividades regulares de ensino, o que sinaliza para a **predeterminação da trajetória formativa em nível profissionalizante, já no ensino médio**. Fica assim evidente que **a escolha dos itinerários estará condicionada aos interesses, às condições e aos apetites dos sistemas de ensino, assim como aos do setor produtivo de cada região, e não aos interesses, aos desejos e às aspirações dos jovens** (CARTA CAPITAL, 2016, s/p).

Essa inserção dos itinerários e a liberdade de escolha dos jovens foram vendidas de maneira árdua pelos meios de comunicação e informação. Os itinerários formativos – a grande novidade do Novo Ensino Médio – têm suas limitações, o leque de escolhas que eles venderam se resume às condições de cada instituição escolar e, assim, como afirma o excerto acima os itinerários estão condicionados aos interesses do mercado de trabalho. Neste sentido, Ortega e Hollerbach (2020, p. 9) afirmam que “os estabelecimentos de ensino reduzirão substancialmente a capacidade de escolhas dos jovens e que na verdade, os itinerários não se tratam de escolhas, mas, de uma necessidade urgente de luta pela subsistência”. Quanto às informações propagadas é possível encontrá-las até no *youtube*, onde alguns vídeos foram divulgados informando o novo currículo e o “mar de rosas” que seria o novo ensino médio.

Imagem 1: Imagens de propagandas sobre o Novo Ensino Médio



Fonte: *Youtube*, 2023.

Os vídeos disponibilizados nos *youtube* e as informações de alguns dos *sites* que apresentamos anteriormente deixa perceptível o favorecimento à MP. Os vídeos das imagens acima trazem as informações de forma lúdica e que prende o telespectador. Já os *sites* de informações se atentaram, principalmente, em propagar somente as mudanças propostas da MP, as mudanças e o porquê delas, fazendo com que o leitor se atenha aos “benefícios” que a Medida Provisória propunha, mas, não alertou para os “malefícios” e limitações. Assim, Ortega e Hollerbach (2022, s/p, grifo nosso) afirmam que as propagandas

[...] configuram-se como uma **poderosa ferramenta de manipulação e coerção social** capaz de produzir consensos e opiniões formatadas favoráveis à reforma do Ensino Médio, sem que fosse possível contestá-la a partir do senso comum. A intensa campanha de *marketing* produzida pelo MEC para promover sua nova política, em uma clara resposta às reações de setores da sociedade civil diante da instabilidade política e social brasileira à época, lança mão, ainda, de outros tipos de artifícios que aumentavam sua eficácia: uma roupagem moderna e de fácil identificação, apelo à subjetividade e a utilização de **slogans vazios e frases feitas** [...].

A mídia como ferramenta de manipulação dissemina a ideia de uma classe e tenta conscientizar a população de que a ideia vendida é a única válida tentando fragilizar as classes que compõem a sociedade. Diante disso, Andrade e Motta (2022, p. 52, grifo nosso) relembram que

[...] historicamente, a mídia é um aliado importante das classes dominantes. À época da ditadura empresarial-civil-militar, por exemplo, as grandes **propagandas dos indicadores do assim chamado “milagre econômico”** (crescimento do PIB, das exportações, das matrículas escolares, a baixa inflação e outros), **escondiam a fome crônica**, as proporções do analfabetismo, o aumento da mortalidade infantil, as relações sociais arcaicas, o aumento da jornada de trabalho e o rebaixamento dos salários, além dos enormes índices de desemprego, alavancados sobretudo pela proleta-rização dos trabalhadores do campo não acompanhada pela geração de novos em-pregos.

Percebe-se, a partir da afirmação de Andrade e Motta (2022) que a mídia é um aparelho ideológico que tenta homogeneizar as ideias, pensamentos e posicionamentos dos indivíduos na sociedade.

Na tentativa de alcançar o máximo de pessoas possível, os propositores da reforma do ensino médio, por meio da MP n. 746/2016, usaram a mídia para espalhar as “boas novas” da última etapa da educação básica. Assim, Ortega e Hollerbach (2022, s/p) afirmam que “partir do uso massivo e recorrente das propagandas políticas, as classes dominantes e dirigentes utilizam-se da mídia como meios de difusão de seus pressupostos ideológicos, transmitindo às pessoas como elas devem pensar e agir sobre um determinado tema”, o que pode causar uma fragmentação da classe trabalhadora. Partindo do ponto de que a mídia também é um aparelho ideológico, percebe-se que alguns dos **sites** apresentados aqui fizeram suas alertas e mostraram as limitações da reforma, no entanto, outros preferiram não tomar partido ou apenas não queriam evidenciar de qual partido eram asseclas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para findarmos, será necessário retornar em nosso objetivo que era investigar quatro **sites** que divulgaram a Medida Provisória nº 746/2016 e analisar seus posicionamentos. O que ficou perceptível depois do caminho trilhado até aqui é que a mídia cria uma narrativa e a aos seus espectadores/leitores fazendo deles consumidores passivos/acríticos, assim, como afirma Andrade e Motta (2022, p. 52) ao lembrarem que “[...] a realidade ausente de mediações não só é apreendida pelos indivíduos como é vivida pelos mesmos cotidianamente; é a realidade que constantemente lhes salta aos olhos, sobretudo na perspectiva acrítica”.

Desta forma, a mídia está caminhando lado a lado com a reforma partindo do pressuposto de superficialidade, visto que, a MP tem uma proposta de ensino por competência que segundo Laval (2019, p. 81)

A partir do momento que a “competência profissional” não se resume aos conhecimentos escolares, mas depende de “valores comportamentais” e “capacidade de ação”, a escola é obrigada a adaptar os alunos aos comportamentos profissionais que serão exigidos deles mais tarde.

E a mídia propaga informações rasas, incompletas e com um teor ideológico, mesmo que seja enrustido. O discurso de que a reforma é moderna e tem muito a oferecer e grandes mudanças para implementar foi vendido pelos **sites**, canais de **youtube**, televisão e até plataformas digitais, como o **instagram**. Neste sentido, como afirma Laval (2019, p. 195) “sejam quais forem a natureza e o teor da

‘reforma’ ou da ‘inovação’, basta dizer que há ‘modernização’ da escola para que, na cabeça de muitos, ela seja sinônimo de progresso, democracia, adaptação à vida contemporânea etc.”, por isso é muito preocupante termos uma educação preocupada apenas com a prática sem pensar na a teoria e na criticidade, porque segundo Freitas (2018, p. 42) “o objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito como “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado”.

Corroborando com que já foi assegurado, anteriormente, Ciavatta (2017, p. 220, grifo nosso) diz que “a crise da institucionalidade democrática do país, contou também com outros fatores: com o conservadorismo da classe média, com a **campanha midiática moralizante**, com os interesses partidários dos políticos envolvidos na corrupção, e até com a partidarização do judiciário.” A mídia, como afirmou Lopes (2020) no início deste escrito, é peça fundamental para tomadas de decisões na sociedade. Antigamente, a disseminação de informações se dava pelo rádio e televisão, agora, com um clique pode-se ter a informação, instantaneamente, facilitando para a mídia e dificultando para quem realmente quer desenvolver um papel crítico na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

ANDRADE, Maria Carolina; MOTTA, Vânia Cardoso. A mídia e a produção do consenso em orno das políticas educacionais: o caso do Novo Ensino Médio. Revista de Política Públicas. v. 26, n. 1, jan-jun, 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/19554>. Acesso em 22 de ago. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Editora: Persona, 1977.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 de jul. 2023.

BRASIL. **Exposição de motivos nº 00084/2016/MEC da Medida Provisória nº 746**, de 15 de setembro de 2016. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf Acesso em: 30 de jul. 2023

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do novo ensino médio nos estados. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai-ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em 02 de out. 2023.

ClAVATTA, Maria. A reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei nº 13.415/2017 - adaptação ou resistência?. **HOLOS**, ano 34, v. 04. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7152>. Acesso em: 12 de set. 2023.

COSTA, Roberto Sérgio; FREITAS Maria Tereza de Assunção. (Org.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

CRISTALDO, Heloísa. MEC contesta parecer de Janot sobre Medida Provisória do Ensino Médio. **Agência Brasil**. Brasília, 20 de dez. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/mec-contesta-parecer-de-janot-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>. Acesso em: 29 de jun. 2023.

FELIPE, Eliana da Silva. Estratégias para implementação do novo ensino médio no Brasil: feições e contradições. **Formação em Movimento**. v. 5, n. 11, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/719/694>. Acesso em: 23 de set. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1ª ed. São Paulo. Expressão Popular, 2018. 160 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 115-1178, out., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 03 de nov. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 de set. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo. 2019.

LEITE, José Américo. **Pobre gente: o ódio das elites por governos populares**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

LOURENÇO, Iolando; NASCIMENTO, Luciano. Câmara aprova texto-base de MP da reforma do ensino médio. **UOL**. 07 de dez. de 2016. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-brasil/2016/12/07/camara-aprova-texto-basee-de-mp-da-reforma-do-ensino-medio.htm>. Acesso em: 22 de jul. de 2023.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 747/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 de set. 2023.

PEREIRA, Paula Souza; CORDEIRO, Marcelo. Mídia e subjetividade: estratégias discursivas em uma notícia relacionada à reforma do ensino médio no webjornal folha de S. Paulo. **Semi-nário Gepráxis**, Vitória da Conquista-BA, v. 7, n. 7, p. 4830-4845, 2019. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view-File/8915/8570>. Acesso em: 13 de out. 2023.

Políticas para Educação Básica e MP do Ensino Médio. **Carta Capital**. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/politicas-para-ed-basica-e-mp-do-ensino-medio/>. Acesso em: 20 de ago. de 2023.

ORTEGA, André Randazzo; HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano. Os discursos oficiais sobre as leis 5.692/71 e 13.415/17: a defesa de uma educação a serviço do capital. **Educação por escri-to**. Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 1-12, jul./dez. 2020.

Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/31592/26341>. Acesso: 22 de ago. 2023.

ORTEGA, André Randazzo; HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano. Propaganda, mídia e educação: o discurso oficial e publicitário sobre a reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/jYF7vFdBxFPvs9GfXzXmx9w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 de ago. 2023.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do Ensino Médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan/abr. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 22 de set. 2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.015

DUALISMO EDUCACIONAL BRASILEIRO NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

WERLANG CUTRIM GOMES

Doutor pelo curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, wc.gomes@ufma.br

RESUMO

Discute-se a educação brasileira refletindo-se sobre a ideia de cidadania e democracia. Realizando-se um recorte histórico sobre a educação brasileira, refletimos sobre a exclusão da classe popular, a reafirmação das classes sociais via políticas educacionais que servem ao capitalismo. Inferimos sobre o dualismo que se apresenta na educação brasileira a partir da constituição de escolas para a elite e escolas para a classe popular.

Palavras-chave: Educação, Cidadania, Democracia, Dualismo educacional.

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute a educação, a cidadania e a democracia. A educação brasileira desde os primórdios vem caracterizando-se com diferentes formatos, conforme o tempo e o espaço. Para uma compreensão não abstrata, desvendando a sua função verdadeira, precisamos historicizá-la questionando como esta tem sido produzida. Também importa saber a relação da educação com a cidadania ou para qual tipo de cidadão ou cidadã é destinada.

As breves reflexões aqui apresentadas se apoiam em alguns aspectos do contexto histórico da sociedade brasileira. Uma sociedade que se estrutura em classes sociais e utiliza a educação sistematizada para garantir as desigualdades. Garantiram-se através da educação formal ou sistematizada, privilégios para as classes abastadas, fornecendo aos que se constituíram como dominantes as oportunidades para se ilustrarem.

A demanda por educação formal no Brasil evoluiu à proporção que o País buscou seguir o ritmo de desenvolvimento dos países mais avançados, no entanto, nem sempre as políticas sociais voltadas para esta área, a entenderam como necessidade e um bem para ser adquirido.

Determinantes como a ordem política, a economia e a herança cultural atuam orientando a demanda social para a educação e também o controle na disponibilidade de escolas durante toda a história do Brasil até os dias atuais, ocasionado assim, a exclusão de muitas pessoas principalmente da classe popular.

Este artigo está organizado nos tópicos: Introdução; Reflexões sobre a cidadania e a educação brasileira; Educar para qual democracia e Considerações finais. Nosso objetivo está voltado para discutir e refletir o dualismo educacional considerando a cidadania e a democracia na sociedade brasileira. Desenvolvemos como metodologia para a elaboração deste trabalho, pesquisa bibliográfica em autores (as) que abordam a cidadania, a democracia e as questões históricas da educação brasileira.

REFLEXÕES SOBRE A CIDADANIA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Entendemos que os aspectos históricos da sociedade brasileira nos conduzem a perceber que:

As condições objetivas para o desenvolvimento da obra educativa da Companhia de Jesus foram a organização social e o conteúdo cultural que foi transportado para a Colônia.

1ª. Condição – consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos.

2ª. Condição – consistia no conteúdo cultural de que se faziam portadores os padres. Este conteúdo era a materialização do próprio espírito da Contra – Reforma, que se caracterizou, sobretudo por uma enérgica reação contra o pensamento crítico, que começava a despontar na Europa, por um apego a formas dogmáticas de pensamento, pela reafirmação da autoridade, quer da Igreja, quer dos antigos, enfim, pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos.

- Uma educação segundo Romanelli (1993) para:

[...] cultivar ‘as coisas do espírito’, isto é, uma educação literária, humanista, capaz de dar brilho à inteligência. A esse tipo de indivíduos convinha bem a educação jesuítica, porque não perturbava a estrutura vigente, subordinava-se aos imperativos do meio social, marchava paralelamente a ele. Sua marginalidade era a essência de que vivia e se alimentava. (ROMANELLI, 1993, p. 34)

A catequese era o objetivo principal da Companhia de Jesus, porém mais tarde ganha importância a educação da elite em terras brasileiras.

As reflexões de Alves (2010, p. 152) nos chama a atenção sobre os “silêncios da história” para compreendermos a educação brasileira nos momentos atuais. Assim: “Enfrentar os silêncios da história para desmontar as visões dominantes sobre a cidadania no Brasil é tarefa necessária ao pensamento crítico que se detém na análise do quadro da educação brasileira da atualidade e o interroga sobre a construção cidadã”.

Do século XVI ao XIX a educação no Brasil destinou-se a preparar os filhos da Aristocracia para fazerem faculdade na Europa, alguns ao retornarem, assumiriam cargos político administrativo determinando o futuro dos brasileiros. A função social da escola resumia-se em preparar a elite para o comando da Nação.

Com o Ato Adicional de 1834, a educação primária e secundária foi delegada às províncias, porém, a falta de recursos não favoreceu ser desenvolvida uma rede organizada de escolas. As consequências deste Ato favoreceram a iniciativa privada que adotou o ensino secundário, por outro lado, o ensino primário ficou abandonado.

De acordo com Romanelli (1993, p. 40): “O fato de a maioria dos colégios secundários estarem em mãos de particulares acentuou ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos.” Cabe destacar que o ensino médio era propedêutico e a educação popular existia no abandono. A educação passou a ser apenas ilustração e preparatória de funções adotando a retórica como mais importante do que a criatividade. Predominou então, uma formação acadêmica humanística e retórica para as classes sociais que podiam frequentar a escola.

O Sistema Político Econômico da Época (Colônia e Império) não solicitava uma população com o mínimo de educação formal, pois os trabalhos necessários para o desenvolvimento da Sociedade e da própria sobrevivência dos que habitavam no Brasil eram executados por pessoas que estavam na condição de escravo.

Com a Constituição da República promulgada em 1891 foi instituído um governo com base no sistema federativo, assim o ensino ficou descentralizado caracterizando o dualismo educacional. Coube à União fundar e fiscalizar a educação superior, secundária acadêmica. No Distrito Federal, a União ficou responsável por todos os níveis. Os Estados da Federação se responsabilizaram em fundar e fiscalizar a educação de nível primário e o ensino profissional: escolas de nível médio para moças (Curso Normal) e escolas técnicas de nível médio para rapazes.

Ficou então fortalecido o dualismo que já vinha ocorrendo desde o Império. Acirrou-se a distância entre as escolas secundárias acadêmicas, as escolas de nível superior (frequentadas pela classe dominante) e as escolas primária e profissional (frequentadas pelas classes populares). De um lado a educação para a elite e de outro lado a educação para o pobre, retratando a dualidade também da organização social do Brasil. A dualidade na educação brasileira aconteceu representando o dualismo de uma sociedade escravocrata e as contradições em relação ao poder centralizado ou descentralizado.

Importa observar nas tentativas de estruturar a educação brasileira, a Reforma Benjamim Constant (1890). Esta Reforma ficou com o mérito de não continuar a tradição da educação humanística, contudo, não projetou um ensino a partir da própria realidade. Fato que ocorre com todas as demais reformas para a educação brasileira.

É somente nas primeiras décadas do Século XX que se concretizarão os anseios de alguns intelectuais da época, que defendiam em seus discursos o direito

de a população ter uma escolarização formal capaz de prepará-los para o exercício da cidadania.

Constituiu-se no início do século XIX uma classe emergente que solicitava educação. Esta educação foi apontada como elitizada, pontuada nos ensinamentos da Igreja Católica. Observa-se que até às primeiras décadas do século XX a população brasileira se concentrava nas áreas rurais e a educação não era valorizada pelo povo. Antes da Proclamação da República (1889), não havia sentido uma educação preparatória para o trabalho, pois este era carregado de preconceito por ser uma atividade de escravos.

Destaca-se também o fato de o Estado brasileiro ter se tornado uma Federação, a federalização ocasionou em ações de descentralização e centralização das políticas. A área da educação tornou-se comprometida conforme os interesses de cada Unidade da Federação.

O contexto político econômico do Período colonial até a Primeira República não tinha em pauta a prioridade educação, ou seja, disponibilizar escolas para a população, assim chegamos às primeiras décadas do século XX com uma grande defasagem de oferta de ensino. A população que se concentrava nas áreas rurais procurava as cidades (o meio urbano) em busca de emprego e melhores condições de vida. Começaram a se desenvolver as primeiras indústrias necessitando de mão de obra qualificada, porém, não tínhamos trabalhadores qualificados e nem tecnologias para apoiar a indústria nascente.

A classe dominante mostrou-se incapaz de organizar um sistema educacional para atender a demanda social e formar recursos humanos necessários para o momento de desenvolvimento da economia nos anos 1930. Somente após a Primeira Guerra Mundial, trabalhadores urbanos e a classe média se fazem notar como categoria política. Apresenta-se uma crise no setor educacional; de um lado a demanda da população que buscava escolarização formal e por outro lado, a indústria nascente que requeria mão de obra qualificada.

Conforme Alves (2010) é preciso reconhecer que:

Inicialmente calcada no universalismo iluminista que apontava para o pertencimento a um grande corpo, que era toda a humanidade, a categoria cidadão foi recebendo, à medida que se constituíam os Estados – Nação do século XIX, conotações cada vez mais restritas e espelhadas na racionalidade, que se construía a partir da nova direção desses Estados. No Brasil, [...]. Os historiadores têm descortinados o quanto a diversidade étnica, assim como a desigualdade econômica e social, se

desdobrava em muitas divisões e hierarquias sociais que abriam e fechavam portas, ao mesmo tempo em que classificavam os cidadãos e não cidadãos, apoiando-se em diversas justificativas, ao longo do século XIX. (ALVES, 2010, p.148, grifo da autora)

A ideia de ser cidadão desenvolveu-se no universalismo iluminista para em seguida situar-se na identificação do sujeito com o Estado – Nação do século XIX, adotou características mais específicas e pontuadas na racionalidade. O Brasil adotou classificações de cidadãos apoiadas em diversidades étnicas e desigualdades econômicas. A educação nesse sentido se apresentou assegurando um conceito de cidadania fundamentado em divisões e hierarquias.

Conforme o desenvolvimento histórico da sociedade brasileira, inferimos que a lógica capitalista é um obstáculo para o desenvolvimento da moral e da cidadania. Assim, Duarte (2010, p. 81) observa que: “A lógica social capitalista é, portanto, um impeditivo para o desenvolvimento da cidadania.” A compreensão está no fato do trabalho humano ser resultado histórico, ele é a fonte da humanização e quando ocorre a venda deste, o sujeito é alienado de sua essência.

Ser cidadão / ã, é uma preocupação de José Verissimo que segundo Alves (2011, p. 37): “Ele dirigia seu olhar para as experiências externas, buscando um confronto que, ao mesmo tempo, valoriza algumas delas e avaliava o que poderia ser útil para a experiência brasileira.” Entendia este intelectual que a educação precisava formar o (a) brasileiro (a), desenvolver nestes (as) uma cultura típica, de identidade com o Brasil, e que isto se daria numa relação com o outro. Que as pessoas não deveriam estar afastadas do trabalho, pois sendo uma atividade laboral, proporcionaria grande aprendizado. O trabalho designado para o escravo quando o Brasil ainda era Colônia e Império, desenvolveu vários desvios na sociedade, a exemplo a falta de disciplina enquanto vontade verdadeira.

Na luta por uma escola cidadã, democrática Anísio Teixeira (1989) chama a atenção que:

Quando, na Convenção Francesa, se formulou o ideal de uma educação escolar para todos os cidadãos, não se pensava tanto em universalizar a escola existente, mas em uma nova concepção de sociedade, em que privilégios de classe, de dinheiro e de herança não existissem, e o indivíduo pudesse buscar, pela escola, a sua posição na vida social. Desde o começo, pois, a escola universal era algo de novo e, na realidade uma instituição independente da família, da classe e da religião, destinada a

dar a cada indivíduo a oportunidade de ser, na sociedade, aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos, determinassem.

Há, antes de tudo, uma transformação radical com a criação da nova escola comum para todos, em que a criança de todas as posições sociais iria formar a sua inteligência, a sua vontade e o seu caráter, os hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente. Essa escola formava a inteligência, mas não formava o intelectual. O intelectual seria das especialidades de que a educação posterior iria cuidar, mas não constitui objeto dessa escola de formação comum a ser, então, inaugurada. Por outro lado, além dessa total inovação, que representava a escola para todos, a própria educação escolar tradicional e ainda existente teria de se transformar, para atender à multiplicidade de vocações, ofícios profissões em que a nascente sociedade liberal e progressiva começou a desdobrar-se.

Os moldes antigos eram resistentes e todo o século dezenove foi uma luta por técnicas e processos novos, que permitissem a plena realização dos ideais escolares da democracia. [...] a educação escolar passou a visar – não a especialização de alguns indivíduos, mas a formação comum do homem e a sua posterior especialização para os diferentes quadros de ocupações, em uma sociedade moderna e democrática. (ANISIO TEIXEIRA, 1989, p. 2)

Temos a preocupação com uma educação cidadã e democrática em uma sociedade como a brasileira que ainda estava longe dos ideais liberais e capitalistas, com práticas de dominação coronelista, patriarcal e clientelista, uma escola que servia apenas para ilustrar os filhos da elite.

A sociedade brasileira desenvolveu-se durante o Período Colonial e Império enfrentando grandes problemas, dentre tantos, chamou a atenção de alguns intelectuais a questão da educação; a formação do povo brasileiro; a identidade cultural; o caráter de cidadania; a preparação para o trabalho; o enfrentamento de oligarquias etc. Neste intento, se passa a discutir a ideia de uma sociedade democrática.

Seguindo a linha de raciocínio apresentada, no próximo tópico deste breve artigo, abordaremos a questão da democracia e a educação na sociedade brasileira destacando o período pós 1964.

EDUCAR PARA QUAL DEMOCRACIA?

Outra época do Brasil que nos chama a atenção, é a década de 1960 quando ocorreu o golpe militar. De acordo com Germano (1994), o Brasil iniciou os anos

de 1960 enfrentando uma grande crise econômica e política que afetou significativamente as elites. De um lado os aparelhos de Estado não asseguraram mais a seleção de classes para manter estabilizado o processo político, reproduzir a dominação política burguesa na forma institucional, inclusive organizar a composição dos grupos políticos, por outro lado, no setor econômico foi reduzido o índice de investimentos e houve diminuição de entrada do capital externo, ocasionou assim, a queda da taxa de lucro e o aumento da inflação. A área da educação nesta época passou por algumas reformas, tais como:

- Reforma do Ensino Superior – Lei nº. 5.540/68. Apresentou-se esta Reforma com características de privatização do ensino superior. No acordo MEC – USAID chama a atenção os Relatórios de Meira Matos e Rudolph Acton entendendo que a Universidade brasileira não necessitava realizar atividades de pesquisa, pois o Brasil por ser um país pobre deveria se preocupar apenas com o ensino, deixando para os países ricos, o desenvolvimento daquela atividade.
- Reforma do Ensino Primário, Ginásio e Secundário (também denominado de Científico) – Lei nº. 5.692/71 (Estes níveis de ensino passaram a ser denominados de Ensino de 1º. e 2º Grau respectivamente). O 2º. Grau ficou constituído como Ensino Técnico Profissionalizante de forma compulsória e obrigatória em todas as Escolas que desenvolviam o ensino de nível médio. Mais tarde a Lei nº. 7.044/82 revoga o caráter compulsório e obrigatório do Ensino Técnico Profissionalizante.

Levar a população excluída do ensino superior para o ensino técnico profissionalizante era a meta do governo da época, anos 1970. Cunha (1985) designa tal política de “compensatória ou de compensação”. Uma política de compensação na educação brasileira que tinha objetivos claros, encaminhar para uma educação profissional de nível médio a demanda que ficaria sem acesso ao ensino superior.

A cidadania está nestas perspectivas de Reformas educacionais, categorizadas pelo fator econômico. Segundo Frigotto (1996) o cidadão, enquanto “capital humano” numa ótica de Theodore W. Schultz (Prêmio Nobel de Ciências Econômica em 1979).

Ser cidadão em uma sociedade de classes implica dobrar-se aos caprichos do capital, assim, a educação direciona-se para hierarquizar os sujeitos com caráter de mercadoria, essa é a cidadania da escola capitalista.

Saviani (1993, p. 105) esclarece que:

A educação deve ser compreendida historicamente inserida no modo de produção da sociedade. “Assim, o capitalismo é ao mesmo tempo homogeneizador e diferenciador. Homogeneiza o processo e diversifica o produto; unifica as fontes e a propriedade do capital e diversifica as áreas de atuação e os funcionários do capital.” A sociedade brasileira enquanto capitalista implica em diferenciações de cidadãos e cidadãs, e se discutir de qual democracia estamos falando quando se trata de Brasil.

Ainda Saviani (1993), observa que:

[...] o que se constata é que, à exceção dos indígenas, os diferentes grupos respiram a mesma atmosfera ideológica, isto é, regem-se pelos mesmos valores. No entanto, existem grandes diferenças de participação nos produtos culturais, embora as conquistas culturais resultem dos esforços conjunto de toda a sociedade. Isso significa que grande parte da população participa da produção da cultura, mas não participa de sua fruição. [...] enquanto pequenos grupos têm as suas aspirações realizadas, a grande maioria as tem frustradas. (SAVIANI, 1993, p. 110)

Sobre a educação, lembra o fato desta ser:

[...] sistematizada, via de regra, é uma atividade que se dirige ao outro: à outra geração, a outra classe social, à outra cultura. Supõe, portanto, uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada. É aqui, entretanto, que, permanecendo numa análise abstrata da educação, a sua real função poderá nos escapar definitivamente. (SAVIANI, 1993, p. 113)

O que o autor nos proporciona para reflexão, se refere a um povo que não usufrui igualmente dos bens produzidos historicamente, alguns privilegiados, participam de bens culturais, a exemplo da educação, enquanto muitos quando a têm, não é garantida a qualidade suficiente para alcançarem uma vida melhor.

Aqui então, passa-se a discutir mais profundamente a democracia. Tal forma de governo, para alguns intelectuais como Lefort (1991), é uma “Invenção Democrática”, consequência de revoluções ocorridas nos séculos XVIII e XIX, o

governo passa a ser determinado pelo povo. De um lado têm-se manifestações populares em busca de direitos, porem por outro lado, quem está no comando da sociedade, age conforme os interesses da própria classe, deixando de lado a ideia de satisfazer a todos. Fica excluída assim, a maior parte da população que não faz parte da elite social.

Na verdade, democracia suscita várias interpretações. Coutinho (1979, p. 34) destaca que entre as forças progressistas brasileiras existe “diferentes e até mesmo contraditórias concepções de democracia entre as correntes que se propõem representar os interesses populares e, em particular, os das massas de trabalhadores.” O autor observa que a sociedade brasileira tem uma tarefa de democracia que é urgente, trata-se de eliminar o regime de exceção que passou a vigorar no Brasil após 1964. A referência ao regime de exceção está associada ao caráter autoritário e elitista que vem marcando a cultura, a economia e a política brasileira.

Segundo Coutinho (2006) no Brasil:

[...] os cinqüenta anos que vão de 1930 a 1980 conhecem um tipo de Estado burguês que se caracteriza, em sua maior parte, pela presença de uma dominação sem hegemonia. É este o caso, evidentemente, dos momentos de ditadura explícita, como os que vão de 1937 a 1945 e de 1964 a 1985, que cobrem cerca de trinta anos. Decerto, uma importante variação ocorre durante os quase 15 anos do chamado período ‘populista’ (1951-1964). Sem que houvesse desaparecido o caráter autoritário e corporativista do Estado, tem lugar aqui o que eu chamaria de ‘hegemonia seletiva’.

É inegável que, em grande parte da época populista, a proposta nacional-desenvolvimentista – que era claramente uma proposta voltada para a expansão do capitalismo no Brasil e, portanto, uma proposta burguesa, que interessava sobretudo à fração industrial dessa classe – obteve o consenso de segmentos importantes das camadas populares, muito particularmente da classe operária urbana com carteira assinada. Mas é preciso insistir no caráter seletivo, isto é, limitado e excludente, dessa hegemonia. Ou seja: embora houvesse segmentos das classes subalternas dos quais se tentava obter e realmente se obtinha consenso, inclusive por meio de concessões (direitos trabalhistas, aumentos salariais etc.), tinha-se ao mesmo tempo a exclusão de outros setores importantes dessas classes, como é o caso dos trabalhadores rurais e dos urbanos autônomos, excluídos não só dos direitos sociais, mas também – graças à proibição do voto aos analfabetos – dos direitos políticos. (COUTINHO, 2006, p. 182 – 183)

Nesse sentido, discutir democracia implica reconhecer conforme Rancière (2014, p. 9) que “[...] as leis e as instituições da democracia formal são aparências por trás das quais e os instrumentos com os quais se exerce o poder da classe burguesa.” A partir dessas reflexões nos reportamos para o pensamento de Florestan Fernandes (1991) que destaca a importância de incorporar os excluídos para haver uma transformação na sociedade. Este intelectual aborda a questão das desigualdades na sociedade brasileira lembrando que cabe à Universidade:

[...] levar o conhecimento mais avançado àqueles que não tiveram a oportunidade de aprender, àqueles que foram expulsos. Primeiro, foram expulsos socialmente e, depois, cultural e economicamente, e que precisam ser reincorporados. [...] é preciso uma revolução educacional, porque é uma reforma tão profunda quanto à reforma agrária. Ela vai abalar as estruturas sociais do País. Mas, com isso o País poderá dar um salto enorme na direção da criação de novos destinos e se tornar uma nação autônoma e, inclusive, ser capaz de colocar a questão de capitalismo ou socialismo como uma opção das classes, como uma escolha daqueles que estão em confronto e não como uma imposição da ordem. (FLORESTAN FERNANDES, 1991, p. 47)

Em uma sociedade de classes como a do Brasil, a educação pública tem passado por diversas políticas que não têm realmente mudado a condição de exclusão do povo. As políticas neoliberais que se implantaram no Brasil do final do século XX não favorecem as classes populares que procuram a escola pública. É importante que se pense uma educação que humanize as pessoas, conscientizando-as e formando atitudes éticas.

Para a concretização de uma educação humanizadora nos apoiamos em Paulo Freire que conforme Streck e Zitkoski (2010), as teses centrais da pedagogia freireana são definidas desenvolvendo-se a educação enquanto “sinônimo de humanização; ética; política; obra coletiva; práxis social transformadora; construção da cidadania e conscientização”. O entendimento da educação nesse sentido implica em um desenvolvimento histórico com humanos que se possibilitam ser mais humanos através de se afirmarem enquanto sujeitos com capacidades para intervirem na sociedade; decidindo, avaliando, optando e realizando-se livre historicamente e dialeticamente em uma ética universal humanística e solidária.

Educação entendida como ato político, posicionando-se no mundo perante as realidades sociais e históricas, como luta solidária articulada com as demais

lutas sociais em um movimento comum em busca de transformar a sociedade, realizando uma análise crítica, problematizando a realidade nos diversos momentos de confronto contrário às estruturas da sociedade que oprimem.

Fazer a educação ser ação práxis coletiva consciente da opressão que sofre, buscando libertar-se das determinações opressoras como a política, a econômica, religiosa, cultural, pedagógica, sexual, étnica, social etc. Não ser uma educação neutra politicamente, mas sim uma práxis social voltada para transformar, conscientizando os sujeitos das contradições, problematizando em uma perspectiva de mudar as estruturas sociais opressoras. Levar as pessoas a terem capacidade de se expressarem, dizer a palavra em uma relação com o outro, com o mundo, constituindo-se como sujeito em construção.

Enfim, uma educação para conscientizar, tomar conhecimento crítico das barreiras impostas, reconhecer-se inacabado, conscientizando-se de que podem e devem se desenvolver histórico sócio culturalmente, criando a história, sair do silêncio e dizer, falar a palavra na práxis contextualizada. Conscientizar nas dimensões política, ética e engajada denunciando a opressão.

Assim se pensa uma Educação humanizadora que liberte os oprimidos, os excluídos, os esquecidos etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que foram feitas sobre a educação brasileira, a cidadania e a democracia, leva-nos a inferir que a sociedade brasileira precisa repensar a importância da educação como atividade mediadora para conscientizar criticamente e humanizar as pessoas. Rever as políticas sociais que são apresentadas para as classes menos favorecidas, é de suma importância.

Também, de acordo com o pensamento de alguns intelectuais, discutir qual o significado ou as formas de ser um país democrático. A democracia enquanto governo do povo, entra em conflitos com os interesses das classes abastadas, então qual democracia para o Brasil, ainda é uma questão que precisa ser discutida.

A cidadania em uma sociedade de classes não é igual para todos. Podemos perceber pelas políticas educacionais, que várias formas de educar se fizeram realizar em diversos períodos da história do Brasil. Desse modo, entendemos que a educação tem servido para formar cidadãos / cidadãs conforme a classe social.

Conforme as reflexões levantadas, entendemos que existe um dualismo na educação brasileira que se estende em todos os seus períodos históricos, fato que está fortalecendo a sociedade de classes, formando cidadãos / cidadãs conforme a hierarquia social capitalista.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. Problemas da relação educação-cidadania na história brasileira. *In*: FELGUEIRAS, M. L. e VIEIRA, C. E. (Orgs.). **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010. p. 148-152.

ALVES, C. José Veríssimo e "A Educação Nacional". *In*: XAVIER, M. do C. e HAMDAN, J. C. (Orgs.). **Clássicos da educação brasileira**, Belo Horizonte: Mazza, 2011. v. 2, p. 37.

COUTINHO, C. N. **A democracia como valor universal**: Encontros com a Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 9, p. 34. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/49636615/A-Democracia-como-Valor-Universal>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

COUTINHO, C. N. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. *In*: LIMA, J. C. F. e NEVES, L. M. W. (Orgs.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 182 - 183.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

DUARTE, N. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, p. 81, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a06.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

FERNANDES, F. **Memória viva da educação brasileira**. Brasília: INEP. 1991. v. 1, p. 47.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil.** (1964 – 1985). São Paulo: Cortez, 1994.

LEFORT, C. A questão da democracia. *In:* LEFORT, C. **Pensando o político:** ensaios sobre democracia, revolução e liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1991. p. 23-36.

RANCIÈRE, J. **O ódio à democracia.** São Paulo: Boitempo, 2014. p. 9

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1993.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores Associados, 1993. p. 105 – 113.

STRECK, D. e ZITKOSKI, J. J. Teses centrais na pedagogia freireana. **Revista Educação:** apresenta da pedagogia. São Paulo, n. 30, dez. 2010.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 70, n. 166, p. 2, 1989.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.016

ELEMENTOS DA TEXTUALIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

RUTE LEITE MEDEIROS

Professora do IFPB Cabedelo. Doutoranda pela Universidade de Salamanca na Espanha, rutedoutorado@gmail.com;

EDNA MARIA LOPES DA SILVA

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, medeia@yahoo.com.br;

RESUMO

Neste artigo iremos tratar sobre o uso dos mecanismos de coesão, coerência e intertextualidade enquanto elementos da textualidade, apresentando a construção de sentidos no texto (conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional) e as relações entre estes elementos baseando-se no construto teórico de estudiosos como Fávero, Koch e outros, com o intuito de refletir acerca da construção de sentidos em textos que tratam da Educação Antirracista. Iremos demonstrar a utilização de palavras ou expressões que podem ser consideradas discriminatórias, apresentamos uma problematização acerca das relações entre racismo e linguagem, bem como a relação histórica-gramatical. É bem verdade que nossa Língua Portuguesa é tão rica, ampla no seu léxico e mutável que não necessita de palavras ou expressões racistas, pois tem o termo adequado e politicamente correto.

Palavras-chave: Educação Antirracista, Elementos da Textualidade, Racismo e linguagem.

INTRODUÇÃO

Falar sobre Educação Antirracista na perspectiva da Língua Portuguesa, necessariamente nos leva a pensar na variação linguística que é muito forte em nosso país tendo em vista a nossa própria colonização e o fato de sermos um país super miscigenado. Essa miscigenação nos proporcionou um léxico amplo e diversificado, uma língua riquíssima e cheia de possibilidades, de expressões e significados diferentes e, portanto, os fatores da textualidade nos permitem direcionar esses vários significados dentro de um campo linguístico que nos possibilita criar, buscar coerência e coesão, considerar a intertextualidade, a situacionalidade, informatividade, aceitabilidade e intencionalidade. Justamente considerando estes fatores, que com a questão do racismo estrutural e o linguístico que devemos analisar algumas expressões da Língua Portuguesa, antes eram tidas como corriqueiras, comuns e divertidas e passaram a serem consideradas desnecessárias do ponto de vista para uma busca de uma Educação Antirracista.

Do ponto de vista histórico, algumas expressões sobreviveram ao tempo e ainda hoje são usadas por muitas pessoas, mas que deveriam ser banidas, coisas do tipo: preto de alma branca; a coisa tá preta; mercado negro; lista negra, etc., que do ponto de vista da busca de uma consciência antirracista podem ser utilizadas palavras e expressões que terão a mesma informatividade mantendo a intencionalidade e situacionalidade de forma que possamos verdadeiramente ter a aceitabilidade de forma que nos distanciemos do preconceitos linguísticos.

Marcos Bagno foi um dos autores que tratou sobre o preconceito linguístico, que é fruto de uma sociedade discriminatória que faz distinção entre os modos de fala de várias classes sociais, prestigiando o falar da elite como correto e o falar da população em geral como sendo desprestigiada e errada. Porém, a nossa perspectiva sobre o racismo linguístico que vamos tratar aqui é o racismo que existe dentro de nossa língua portuguesa, que até bem pouco tempo era falado e ainda o é por todos, independente de classe social e econômica. Este preconceito linguístico, como demonstraremos passa até despercebido e é aceito em certas situações de uso, isto acontece ou por falta de conhecimento ou por uso cotidiano que gera uma cortina do que pode ser inferido naquela determinada situação.

TEXTO, PRECONCEITO E RACISMO LINGUÍSTICO

Vamos entender o que são: Texto, Preconceito e Racismo Linguístico. Do ponto de vista linguístico, texto é “[...] qualquer passagem falada ou escrita, que forma um todo significado independente de sua extensão” (FÁVERO e KOCK, 1983, p. 25). Isto desmistifica a ideia de que para ser texto tem que ser algo grande e difícil, é engano! A palavra chave para definir texto é SENTIDO, ter sentido, ter significado independente da extensão. Portanto, um Oi! É texto porque todos entendem que é uma saudação utilizada independente de classe social e econômica.

Para entendermos o que é Preconceito Linguístico utilizaremos a definição de que “o preconceito linguístico resulta da comparação indevida entre o modelo idealizado de língua que se apresenta nas gramáticas normativas e nos dicionários e os modos de falar reais das pessoas que vivem na sociedade, modos de falar que são muitos e bem diferentes entre si” (BAGNO, 2014, p. 38).

E por fim, definiremos Racismo Linguístico tendo como referencial o autor Nascimento (2019, p. 25) que diz: “Defino como toda forma de racialização que ocorre através da língua, na língua e pela língua”. Devemos entender sobre Racialização:

O processo de essencializar um grupo étnico - pode ser positiva ou negativa, ou talvez uma mistura dos dois. **Geralmente grupos que racializam outros de maneira negativa** também racializam a si mesmos de forma positiva (MONSMA, 2013, p. 06, grifo nosso).

Para Nascimento (2019) a língua portuguesa permite três possibilidades de racismo, que são: racismo na língua, pela língua e através da língua. O racismo na língua é representado pelas metáforas racistas, como exemplo disto trataremos o exemplo de chamar alguém de macaco, ou seja, para a gramática a metáfora é uma figura de linguagem que se caracteriza por comparar, neste caso do racismo linguístico acontece quando utilizamos a própria linguagem para comparar de forma pejorativa e negativa.

RACISMO NA LÍNGUA PORTUGUESA

Temos muitas metáforas racistas fazendo alusão que tudo que é branco é bom e tudo que é negro é ruim, exemplo: “inveja branca” é inveja boa, deixando subtender que “inveja negra” é ruim; “Mulata”, muito embora convencionou-se uma

mulher que tem aptidões em sambar e hoje é visto como algo legal e divertido, porém, na língua portuguesa esta palavra deriva-se de mula, o que pode dá uma conotação de sambista burra, que é uma conotação racista; Temos também a palavra composta “Criado-mudo” que utilizamos para nomear um móvel de cabaceira que fica ao lado da cama, porém, esta nomenclatura tem origem na história colonial em que havia a escravidão, e aos negros escravos eram ordenados a segurarem objetos para os seus “donos”, de forma silenciosa, ou seja, sem esboçar nenhum ruído.

Em vários idiomas, não apenas na Língua Portuguesa, encontramos expressões e palavras de uso frequente para algumas pessoas, e em determinadas situações que são carregadas de metáforas e origens racistas.

Podemos inferir que o preconceito linguístico é

Neste caso, a racialização é mais agressivamente negativa, envolvendo uma estrutura maior de afirmações inter-relacionadas e explícitas, ou seja, uma ideologia racista. Também é imposta publicamente ao grupo dominado. Não fica restrita aos sentimentos internos do grupo que se crê superior (MONSMA, 2013, p. 06).

Os modos de fala, sentimentos de emoções servem para recriar a linguagem real e cotidiana que é moldada dando existência ao que existe em nosso redor. Ou seja, muitas palavras e expressões foram criadas em momentos históricos determinados, com contexto peculiar, como o Brasil Colônia, em que era considerado normal se ter pessoas como escravos, e com palavras e expressões rotulá-los, sem contar o castigo físico que não cabe neste artigo. Porém, mesmo com o passar do tempo, certas expressões perduram até os nossos dias, a principal delas é, justamente, a palavra “negro”.

RACISMOS PELA LÍNGUA

O Racismo PELA língua ocorre quando proferido em metáforas ou com o uso da própria palavra negro e conectores para reforçar, especificar algo.

Exemplos:

- a. Utilização de expressões como *‘serviço de preto’*, *‘só podia ser preto’*, de forma a relacionar algo mal feito às pessoas negras;

- b. Chamar uma pessoa negra de '*macaco*', de modo a identificá-la como tal;
- c. Proferir o termo 'negro' como forma de insulto a alguém. Ex: '*saia daqui negro*', '*não serei atendida por essa negra*', etc.

Fica evidente que é utilizada a própria gramática da língua portuguesa para ressaltar, trazer o lugar da fala racista para dá corpo e realidade ao sentimento que deveria ser banido do "ser humano", apesar de haver controvérsias para o significado desta palavra, porém ao utilizar preposições, adjetivos, substantivos, advérbios e por aí vai, fica perceptível em pequenas palavras a dimensão racista pelo outro, para inferiorizá-lo, para degradá-lo e até para trazer comicidade, dizem que de forma "ingênua", mas que mesmo assim não deixa de machucar o outro, o seu interlocutor que não tem muitas vezes o seu lugar de enunciação respeitado, nem para se defender.

RACISMO ATRAVÉS DA LÍNGUA

O **Racismo ATRAVÉS DA LÍNGUA** gerada nas chamadas políticas linguísticas, que são, na maioria das vezes, políticas diretas ou indiretas do Estado que selecionam os falares de povos brancos como mais adequados e dignos de serem falados ou ensinados, isto não é algo ilusório, mas por séculos constituído como comum, normal, corriqueiro e pior, aceito. Este tipo de **Racismo ATRAVÉS DA LÍNGUA**, cabe ao que tratamos em nossa Língua Portuguesa dentro do tema da Textualidade do que intitulamos de Intencionalidade, esclarecemos que não estamos tratando apenas do significado dicionarizado, mas o elemento textual que é a Intencionalidade que traz o que Lucchesi (2009, p. 4) afirma como:

O preconceito contra as variedades populares do português falado no Brasil tem um caráter social, excludente e discriminatório. [...] Ou seja, o preconceito se impõe mais fortemente em relação às marcas das línguas africanas que aparecem na variedade popular do português brasileiro.

Claro que essa variedade e esse racismo linguístico têm uma explicação histórica por conta da nossa colonização, por conta de como o Brasil iniciou, o como, o por quem, a sociedade que foi surgindo e que faz parte da nossa história e nossa sociedade, porém esta afirmação serve para refletirmos o que deve ser banido, rejeitado tanto do nosso convívio quanto do nosso código linguístico. Para

entendermos isto melhor, vamos refletir sobre as palavras de Nascimento (2019) dentro deste contexto:

Se, por um lado, o sujeito se submete à língua, por outro, **a língua muda por meio do sujeito e das convenções criadas através da língua** que não são auto-conscientes. Por isso, as línguas têm sujeitos por trás delas. De outra forma, as línguas não são neutras e sempre são atravessadas por processos de poder, como os próprios sujeitos (NASCIMENTO, 2019, p. 18, grifo nosso).

O que Nascimento nos traz é justamente o entendimento que a nossa língua não surge do nada, mas que ela é socio-historicamente construída, por sujeitos que têm consciência, que vivem em sociedade e, portanto, estão sujeitos às convenções que a própria língua faz parte. E infelizmente, como dissemos anteriormente, esta língua também vem carregada de emoções e sentimentos muitas vezes negativos, como o racismo linguístico.

E como este tópico traz o racismo linguístico através da língua, é o que vamos chamar de intencionalidade às avessas, quando ao invés de utilizarmos certas expressões passarmos a substituí-las sem perder o contexto, a coesão e a coerência, como por exemplo:

- “nega maluca”, por “bolo de chocolate”;
- “preto de alma branca”, por “pessoa boa”;
- “a coisa tá preta”, por “a situação está difícil/perigosa”.

A Língua Portuguesa tem capacidade e permite ao sujeito muito mais do que representar o mundo, mas, tomando os processos linguísticos analisados por Mikhail Bakhtin (1997) e seus elementos, que são: Conteúdo temático, estilo e construção composicional, fazer parte do agir sobre o mundo e permitir que os sujeitos ajam sobre este através dos seus falares. Nesse caso, a racialização é um processo de poder, não necessariamente produzido numa estrutura histórica linear, ou num tempo definido, mas a partir de espaços situados e datados. Como nos colocar Nascimento (2019):

A racialidade é o nome político da raça, creio. [...] Isso mostra a toda prova como **a linguagem é um processo multiplicador do racismo** enquanto instituição básica e estrutural das nossas sociedades modernas. Por isso, entendo [...] que **a raça é algo imposto a mim pelo colonizador** (NASCIMENTO, 2019, p. 42, grifo nosso).

Há um neologismo que vai definir esse processo do colonizador sobre o colonizado chamado de Processo de Linguicídio, que nos lembra o suicídio da linguagem, vejamos: “[...] É a colonialidade que, ao se expandir pela via da Companhia de Jesus, trouxe consigo a língua como um bem imaterial de dominação no país, de maneira a tornar os indígenas cativos dóceis da terra e os negros, animais da terra” (NASCIMENTO, 2019, p. 19, grifo nosso). Pois, há uma submissão de poder, que alimenta as desigualdades, que funda nas origens nacionais o conceito moderno de língua nacional e que nos faz discutir sobre uma Educação Antirracista.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

As políticas públicas em nosso país têm sido desenvolvidas, discutidas e repensadas para melhor desenvolvimento da pessoa humana. Pensar o antirracismo numa prática pedagógica perpassa por compreender o que é uma educação antirracista e precisamos entender as políticas públicas que relacionam antirracismo e educação.

Se fala bastante das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, pois ambas versam sobre a obrigatoriedade da temática histórica e cultural de negros e indígenas no currículo oficial da educação básica brasileira. A primeira lei é considerada um referencial para a prática pedagógica antirracista no Brasil. Entretanto, um longo e árduo caminho foi construído até culminar em sua assinatura.

A escola, enquanto instituição social e educativa, é o lugar privilegiado para promover o pleno desenvolvimento do indivíduo exercendo um papel de relevante importância nesse processo de luta contra o preconceito e a discriminação racial. Por sua vez, enquanto sujeitos, mediadores e professores, temos grande responsabilidade com o processo de formação, socialização e interação dos diferentes sujeitos que chegam a ela. Sobre isso, Santos afirma que:

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnicas, culturais e religiosas. Além disso, sua atuação é intencional, sistemática, constante e obrigatória [...] Cabe sublinhar a sua potencial responsabilidade em contribuir para a transformação dos processos de exclusão de parte da sociedade. Ela pode impulsionar uma ação cultural e política, a

caminho da transformação da sociedade, por meio da transformação do indivíduo e das relações sociais (SANTOS, 2001, p.105-106).

A nossa diversidade étnico-racial é uma característica de nossa sociedade, bem como também temos o racismo estrutural que vai influenciar no ensino da Cultura Africana e na Cultura dos Afrodescendentes, estas demandas, podemos dizer que, são hoje umas das mais importantes demandas educacionais no Brasil.

Ainda é um desafio educacional suprir as demandas historicamente construídas pela diversidade étnico-racial e pelo racismo estrutural que ainda é perceptível em nossos dias. Falar sobre o ensino da Cultura Africana e da Cultura dos Afrodescendentes é reconhecer a importância desses povos para a construção de nossa identidade. Considero que a nossa alegria, o cardápio delicioso que ainda nos dias de hoje temos, a força do trabalho, a capacidade de superar tragédias e dias terríveis nos faz entender que por mais que tratemos dessas culturas ainda é pouco para a contribuição dada a todos nós brasileiros. Como aponta Gomes (2017, p.88):

A formação histórica da sociedade brasileira é baseada em concepções racialistas oriundas da colonização, da escravidão e do autoritarismo. Assim, uma vez que um suposto cientificismo atestou por muito tempo a inferioridade das pessoas negras, a identidade racial branca tornou-se e ainda permanece normativa em nossa sociedade, inclusive no ambiente escolar, produzindo e reproduzindo preconceitos.

A citação supracitada nos traz para o lugar de indagar como a criança negra se vê refletida na escola e na sociedade? Quais as condições oportunizadas pela escola para que esta criança tenha a sua identidade respeitada, tenha consciência de que sua imagem é positiva? E também, que os educadores sejam preparados para ver a cultura Africana e Afrodescendente não para mostrar a parte negra de nossa história de colonização, mas que seja a oportunidade de dá visibilidade a contribuição desses povos para nossa existência enquanto Brasil.

E, embora ainda estejamos muito longe de um ideal, as pautas de defesa dos direitos de indivíduos e grupos que durante séculos foram marginalizados buscam atender à demanda das questões raciais. Ao tecer considerações sobre educação antirracista, Cavalleiro (2001) aponta a necessidade de realização de ações concretas para que se construa uma sociedade igualitária, sendo o ambiente escolar um espaço privilegiado para a realização de um trabalho de (re)conhecimento da diversidade e respeito às diferenças raciais. A autora complementa ainda que

A educação antirracista é pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos e alunas para a prática da cidadania. [...] Visa a erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra (CAVALLEIRO, 2001, p.149-150).

O combate a qualquer tipo de preconceito, seja ele social e racial é imperativo para nossa sociedade e mundo, e isto deve começar na educação doméstica, se estender à educação escolar e ser materializada na sociedade. Sabemos que isto não é tarefa fácil e estanque:

Não é tarefa fácil, visto que, em muitas situações, teremos que lutar contra a história oficial, os meios de comunicação, a educação familiar e religiosa. Precisamos estar bem atentos para não difundirmos visões estereotipadas e preconceituosas não só em relação ao grupo negro, mas também aos demais grupos socialmente discriminados. É imprescindível a realização de um trabalho preventivo e educativo. Um posicionamento caro diante dos desafios e vontade fazem a diferença (CAVALLEIRO, 2001, p.159).

Acrescenta-se ainda que uma educação antirracista requer não apenas uma mudança nos currículos, mas nas formas de pensar, nos discursos, nas posturas e nos modos de tratar as pessoas negras. Requer a preocupação de preparar indivíduos que assumam uma postura crítica frente a um sistema que gera tantas desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como iniciamos anteriormente a argumentação, nenhuma língua tem cor porque nenhuma língua existe em si. Entretanto, ao serem politizadas, as línguas têm cor, gênero, etnia, orientação sexual e classe porque elas funcionam como lugares de desenhar projetos de poder, dentre os quais o próprio colonialismo fundado a partir de 1492 e a colonialidade que ainda continua entre nós como continuidade dele (NASCIMENTO, 2019).

Ou seja, a língua é um espaço de luta da racialidade porque é por meio dela em que se nomeia e se racializa. Se quisermos entender de maneira mais contundente a língua, ela também pode ser um espaço de resistência do próprio negro e dos povos originários, nomeados por nós como indígenas.

Ao considerarmos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura, e, portanto, entendemos que o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 set. 2023.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011. Acesso em: 04 set. 2023.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 04 set. 2023.

_____. **Proposta para Base Nacional Comum da formação de professores da educação básica**. Versão Preliminar. Brasília, DF: MEC, 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 set. 2023.

FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Igedora Villaça. **Linguística textual**: introdução. São Paulo, Cortez, 1983.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO,

Eliane. **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

LUCCHESI, Dante. Racismo linguístico ou ensino pluralista e cidadão? **Linguasagem – Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem**, São Carlos, v.1, n.1, p. 1-5, ago. 2008. Disponível em: <http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/1137>. Acesso em: 10 set. 2023.

MONSMA, Karl. Racialização, racismo e mudança: um ensaio teórico, um ensaio teórico, com exemplos do pós-abolição paulista. **XXVII Simpósio Nacional de História**. Natal (RN): ANPUH, 2013.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019. ISBN: 978-85-9530-300-3.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.017

EMPREGABILIDADE DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA: UM ESTUDO DE CASO NO IFSP-CATANDUVA

GUILHERME BERNARDO VITORETTI DA SILVA

FCHS/Unesp-Franca/ IFSP Câmpus Catanduva, Especialista em Gestão Pública, Mestrando PAPP. guilherme.vitoretti@unesp.br;

CAMILA FERNANDA BASSETTO

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - FCLAr/UNESP, Departamento de Educação, Doutora. camila.bassetto@unesp.br;

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a atuação profissional dos jovens egressos do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – campus Catanduva. Buscar-se-á conhecer como é a inserção do egresso no mercado de trabalho, isto é, se os profissionais atuam na indústria, na educação ou em outra atividade divergente da formação alcançada. A política pública em foco na presente pesquisa identifica-se a partir do atendimento à Lei nº 11.892, amparada pelo projeto pedagógico do curso, e sua aplicação na realidade da região. A coleta de dados dar-se-á por meio de pesquisa no banco de dados do IFSP – campus Catanduva, sobre os alunos egressos do curso de Licenciatura em Química, e por formulário online, aplicado aos egressos, com perguntas estruturadas sobre o curso e sobre a trajetória seguida a partir da conclusão do mesmo. Os dados serão apresentados graficamente e analisados utilizando-se da estatística descritiva para, assim, chegar a conclusões sobre os egressos e o curso oferecido pelo Campus. A pesquisa proposta tem como justificativa o fato de tal levantamento com os egressos não ter sido realizado no IFSP – campus Catanduva até o momento, gerando o desconhecimento sobre suas trajetórias profissionais. Espera-se que os resultados obtidos possam atuar como parâmetros para novos cursos, e até mesmo para uma reestruturação e melhorias do curso já existente.

Palavras-chave: Licenciatura em Química, Instituto Federal, Catanduva.

1. INTRODUÇÃO

Desde a nossa infância, somos orientados no sentido de que a educação é o alicerce de uma vida profissional estável e com sucesso, e que devemos escolher a educação em detrimento ao trabalho. Existem diversas campanhas dos Governos Federal, Estaduais e Municipais, inclusive leis que protegem as crianças contra o trabalho infantil e estimulam o estudo, ofertando alimentação, transporte, bolsas, etc., o que caracteriza um ponto pacífico no entendimento da importância de propostas que visam incentivar o estudo nesse período da vida. Mas o que acontece com os jovens que, ao final do Ensino Médio, têm a difícil missão de escolher entre trabalhar ou continuar estudando? Esta situação aflige, principalmente, jovens de baixa renda de grandes cidades e também jovens de várias faixas de renda de cidades de pequeno e médio porte.

A dúvida constante é entre trabalhar para se sustentar e ajudar seus entes imediatamente, ou estudar para, no futuro, supostamente dar uma vida melhor para a família. Se a opção for por trabalhar, existe a dificuldade de não conseguir trabalho por não ter estudo e não ter experiência. Sob esta condição, muitas vezes, quando se consegue trabalho, é um cargo mais simples, mas que garantirá um salário no final do mês. No caso de optar por estudar, esse jovem levará de três a cinco anos para cursar e concluir o Ensino Superior. Ao se formar, buscará a inserção no mercado de trabalho com o diploma na mão, mas sem experiência alguma de trabalho e com alguns anos de vida a mais.

Para Enge (2004), a inserção no mercado de trabalho não necessariamente está atrelada à área de formação. Os estudantes assumem ocupações diante das possibilidades apresentadas e, desse modo, deve haver uma adequação às exigências do mercado e ao perfil do empregador. Em seu estudo, Fragoso (2019) aponta que os graduandos consideram a formação universitária importante, mas que não é suficiente para efetivar a empregabilidade. Segundo os estudantes, a vida profissional é baseada nas competências e nas qualidades pessoais, e a universidade por si só não é capaz de efetivar isso. O autor também aponta a visão dos empregadores que, na maioria, possuem pontos de vistas parecidos com o dos estudantes e, com isso, não se baseiam meramente na formação acadêmica para contratar.

Nos últimos anos, a forma de ingresso dos graduados do Ensino Superior no mercado de trabalho ou na vida ativa vem se multiplicando (ALVES, 2009). Segundo Teixeira e Gomes (2004), durante o período de mudança entre graduação e mercado

de trabalho, existem muitas dificuldades como procurar emprego e/ou estabelecer-se profissionalmente.

Neste contexto e, dados os poucos estudos realizados com o objetivo de acompanhamento de egressos de Instituições de Ensino Superior (IES), a presente pesquisa, a qual encontra-se em andamento e está inserida em um mestrado profissional em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, tem como propósito investigar a atuação profissional dos jovens egressos do curso de Licenciatura em Química do IFSP – campus Catanduva, considerando os fatores socioculturais, econômicos e políticos do contexto em que estes profissionais estão inseridos. Para alcançar o objetivo proposto, serão utilizados dados sobre os egressos do curso de Licenciatura em Química do IFSP – campus de Catanduva. Inicialmente, foi possível observar que, devido ao leque de possibilidades oferecido pela grade curricular de um curso de licenciatura e também pelos órgãos de regulamentação da profissão, nem sempre os egressos optam por atuar na educação, mas escolhem trabalhar na indústria, ou com pesquisa ou ainda em outras opções que não estão relacionada ao curso.

Para alcançar o objetivo proposto, a presente pesquisa se utiliza de uma Metodologia Científica que preconiza uma série de regras através das quais o conhecimento deve ser obtido. Essas regras atribuem à produção científica um alto grau de confiabilidade na medida em que permitem apresentar a comprovação daquilo que afirmam. Não são, portanto, conjecturas, suposições, mas conclusões baseadas em dados da realidade. (PRODANOV, 2009)

Para o pleno sucesso de uma pesquisa científica, etapas são necessárias para assegurar o rigor científico, de modo contínuo e interligado. Desse modo, é necessário levar em consideração a natureza do problema de pesquisa, o que ele delimita, os métodos e abordagens escolhidos, e não o contrário (BOCCATO, 2007). Segundo Acevedo e Nohara (2013), a ciência visa explicar e representar a realidade. Para isso, ela deve descrever os fenômenos dessa realidade, classificá-los e, finalmente, explicá-los.

Níveis de pesquisa significam qual é a característica da pesquisa. Se ela possui característica descritiva, exploratória ou explicativa. Andrade (2010) afirma que a pesquisa bibliográfica é fundamental, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Marconi e Lakatos (2019) conclui que a pesquisa bibliográfica é um tipo específico de produção científica e é feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas e resumos. Hoje predomina o entendimento de que artigos científicos constituem o primeiro foco dos pesquisadores, porque é neles que se pode encontrar conhecimento científico atualizado, de ponta.

Diante do exposto, a presente pesquisa caracteriza-se como exploratória, centrando-se na revisão de literatura, visando teorizar o estudo dos egressos das Instituições de Ensino Superior – IES, apoiando-se em um referencial teórico previamente considerado que permitirá seguir a metodologia proposta. Após submissão e aprovação do Comitê de Ética, será realizada uma pesquisa no banco de dados do IFSP – campus Catanduva, sobre os todos os alunos egressos do curso de licenciatura em Química em busca de informações relevantes para a documentação, inclusive o número exato de egressos, e também uma consulta via sistema de acesso à informação do estado, direcionada à Diretoria de Ensino da Região de Catanduva, sobre informações de número de professores licenciados em química na rede e também se existe falta de professores com essa formação. Na etapa seguinte, será enviado aos egressos um termo de livre consentimento e, posteriormente, realizada a coleta de dados por meio do envio de formulário online, com perguntas estruturadas sobre o curso e sobre a vida, a partir da conclusão do mesmo. A partir do momento que os questionários forem respondidos, os dados colhidos serão analisados, técnicas estatísticas adequadas serão utilizadas para análise dos mesmos e, assim, chegar em uma conclusão sobre os egressos e o curso oferecido pelo Campus.

A perspectiva que se tem, a partir da realização desta pesquisa, é a possibilidade de oferecer base para políticas públicas e ações institucionais ligadas tanto à escola quanto às empresas.

Concomitantemente, faz parte da presente pesquisa, realizar um estudo de caso sobre o perfil do aluno que busca o curso de licenciatura em Química no IFSP no campus de Catanduva, Assim, este estudo se debruça na apresentação do referido curso e em traçar um panorama do contexto em que o estudante está inserido.

O texto apresenta-se estruturado em seções incluindo esta introdução. Na seção 2, descreve-se a Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia, onde o Instituto Federal de São Paulo está inserido e uma descrição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O curso de Licenciatura em Química é apresentado na Seção 3 e, por fim, a seção 4 contém as considerações finais.

2. A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Em 2008 foi criada através da Lei nº 11.892 a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a Rede Federal. Ficou conhecida pela sua amplitude, grande aumento de cursos nas áreas técnicas e tecnológicas e

atendimento também longe de grandes centros. Recebe um grande reconhecimento por sua grade de cursos diversificada e também por sua interação com o mercado local e atendimento à população. Fazem parte da Rede Federal, que está vinculada ao Ministério da Educação - MEC, as seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (CEFET - RJ) e de Minas Gerais (CEFET - MG), Escolas Técnicas vinculadas à universidades federais e Colégio Pedro II. (portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/apresentacao-rede-federal. Acesso em Fev/2023).

No ano de 2019, a Rede Federal chegou a 38 Institutos Federais, 02 CEFET, 1 Universidade Tecnológica (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas à universidades federais e o colégio Pedro II. Ao todo são 661 campi espalhados no país, sendo que todos possuem autonomia administrativa, educacional, financeira e patrimonial. Todas as unidades estão filiadas à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC, a quem cabe todo planejamento e desenvolvimento da Rede Federal. (portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/apresentacao-rede-federal. Acesso em Fev/2023).

Os Institutos Federais podem ser definidos como instituições pluricurriculares e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação à distância), onde são oferecidos cursos de educação profissional e tecnológica, e também licenciaturas, bacharelados e pós graduação. Foram criados por meio da Lei nº 11892/2008, e esta lei diz entre outras informações, que os Instituto Federais têm obrigatoriedade de oferecer 50% de suas vagas para cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada. Devem ainda garantir 20% de suas vagas para atender cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. Observar que estes 20% reservados para licenciatura também é um objetivo desta pesquisa. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em 02/2023

No ano de 2018 foi criada a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), através da portaria SETEC/MEC nº 01, de 03 de Janeiro de 2018. A plataforma reúne, trata e publiciza os dados de toda a Rede Federal. São apresentados dados de todas as unidades da Rede, como cursos, docentes, discentes, técnicos administrativos, além de dados financeiros. A PNP surgiu a partir da necessidade de um banco que contivesse de

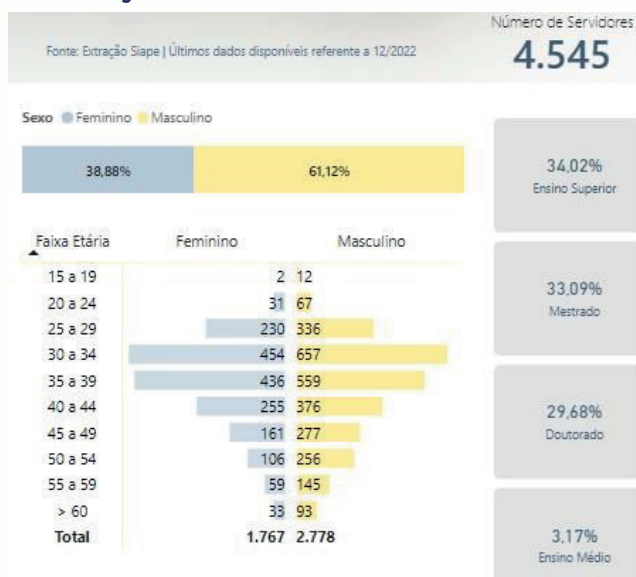
dados e informações para a realização do monitoramento de indicadores de gestão definidos. São disponibilizadas informações do ano, com dados do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos - SIAPE, Sistema Integrado de Administração Financeira - SIAFI e do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - SISTEC.

A seguir descreve-se a origem do IFSP, o qual contempla uma das instituições da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

2.1. O INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO - IFSP

No ano de 2008, ano que foi criada a Rede Federal, através da Lei nº 11892/2008, também foi criado o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP. Com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), o IFSP, no ano de 2021, representava o maior órgão da Rede Federal, contando com: 37 unidades em pleno funcionamento de 40 autorizadas a funcionar; 445 cursos de oferta regular (cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação); 52.556 matrículas; 16.647 vagas; 139.774 inscritos em processos seletivos; 9.308 concluintes; 15.935 ingressantes.

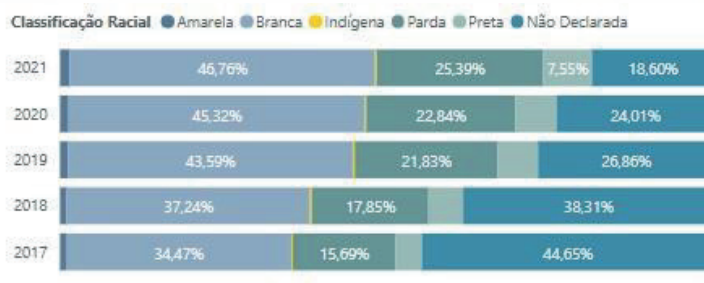
Figura 1 - Servidores do IFSP no ano de 2022.



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, com dados extraídos do SIAPE

O IFSP contava, de acordo com a Fig. 1, em 2022, com 4.545 servidores ativos, o maior efetivo da Rede Federal, seguido pelo IFCE com 3.631 servidores. Destes servidores do IFSP, 61,12% são homens e apenas 38,88% são mulheres, e a maioria concentra-se na faixa de 30 a 39 anos. De modo geral, os servidores detêm uma alta capacitação acadêmica, apenas 3,17% possuem até o ensino médio, 34,02% com ensino superior completo, 33,09% com mestrado e 29,68% com doutorado.

Figura 2 - Distribuição racial dos alunos do IFSP



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha

Na Fig. 2 verifica-se que o IFSP como um todo, mesmo com vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas - PPI, apresenta a maioria de seus alunos brancos. Os alunos que preferem não declarar sua raça têm diminuído ao longo dos anos, passando de 44,65%, em 2017, para 18,06% em 2021, com isso naturalmente as outras porcentagens aumentaram. Brancos de 34,47% para 46,76%, PPI somados em 2017 era de 20% e em 2021 era de 33,5%.

Figura 3 - Taxa de Evasão distribuída pela raça em 2021.

Classificação Racial	Número de Matrículas	Número de Evadidos	Taxa de Evasão
Amarela	1.041	152	14,60%
Branca	33.655	4.956	14,73%
Indígena	184	33	17,93%
Parda	18.277	3.284	17,97%
Preta	5.433	1.204	22,16%
Não Declarada	13.389	5.028	37,55%
Total	71.979	14.657	20,36%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Excetuando-se os não declarados, a Fig. 3 endossa que os pretos são os alunos que mais evadem nos cursos do IFSP com 22,16%, seguidos por pardos com 17,97% e indígenas com 17,93%, sugerindo que as políticas de ingresso por cotas não estão atendendo totalmente ao seu propósito, já que muitos não terminam o curso.

A seguir realiza-se a caracterização do campus de Catanduva, um dos 37 campi pertencentes ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

2.2 O IFSP - CAMPUS CATANDUVA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Catanduva, surgiu da expansão da Rede Federal de ensino no ano de 2008, de uma parceria do MEC com a Prefeitura Municipal, onde a prefeitura faria a doação do terreno e o MEC se responsabilizaria pela construção do prédio em um período, de no máximo, 5 anos após este período, se a construção ainda não houvesse começado, o terreno voltaria para o município.

Porém, ainda no ano de 2009, a construção foi iniciada e concluída. (ctd.ifsp.edu.br, Acesso em 03/2023).

No final do ano de 2009 o campus abriu efetivamente as portas para os alunos e servidores. Atualmente o campus Catanduva oferece um curso técnico (Técnico em Fabricação Mecânica), três cursos técnicos integrados ao ensino médio (Redes de Computadores, Química e Mecatrônica), três cursos superiores (Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Licenciatura em Química e Engenharia de Controle e Automação), além de três pós-graduações (Ensino de Ciências da Natureza e Matemática, Internet das Coisas e Saberes e Práticas para a Docência no Ensino Fundamental I). (ctd.ifsp.edu.br, Acesso em 03/2023).

No capítulo a seguir são apresentadas as principais características do IFSP - campus Catanduva, considerando o perfil do aluno que compõe o corpo discente.

3. PANORAMA DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA NO IFSP - CAMPUS CATANDUVA

O Curso de Licenciatura em Química do IFSP - campus Catanduva, surgiu no ano de 2012, com sua primeira turma, no período matutino. O primeiro Projeto Pedagógico de Curso - PPC apresentava como objeto geral o seguinte ponto:

O Curso de Licenciatura em Química tem como objetivo geral formar profissionais licenciados, em nível superior de graduação plena, para atuarem na Educação Básica, visando para tanto, fornecer uma sólida formação humanística e científica na área pedagógica e na área específica, de modo que a formação de professores possa contribuir para que o cidadão compreenda, interprete e enfrente a realidade social por meio do conhecimento socialmente produzido. (IFSP, 2011, p. 35)

Já em seus objetivos específicos, o PPC apresenta cinco pontos que são descritos como 1- Formação de educadores na área de química; 2 - Formação inicial permitindo conhecimento amplo sobre jovens e adultos; 3 - Desenvolvimento integral dos futuros docentes; 4 - Apresentação de situações didático-pedagógicas; 5 - Estímulo de situações que possibilitem a aquisição de conhecimento do professor. (PPC, 2011)

A análise deste primeiro PPC proposto sugere a intenção de um curso voltado para a formação de professores, que seria o curso de Licenciatura em Química, como uma forma de atingir os 20% que a Lei de criação dos Institutos Federais determina.

A Tabela 1 traz informações sobre a quantidade de vagas ofertadas, número de inscritos, ingressantes e concluintes em todos os cursos do IFSP em Catanduva, no período entre 2017 e 2021.

Tabela 1. Oferta de vagas, inscritos, ingressantes e concluintes entre 2017 e 2021.

	2017	2018	2019	2020	2021
Vagas ofertadas	552	1.014	1.123	425	405
Inscritos	1.821	2.386	2.205	1.361	671
Ingressantes*	522	821	850	388	360
Concluintes**	207	372	445	41	359

*Alunos que efetivamente realizam a matrícula.

**Aqueles que terminaram o curso naquele período.

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

É possível observar, na Tabela 1, que, enquanto em 2017 o número de vagas ofertadas foi de 552, o ano de 2019 registrou a maior oferta de vagas, com 1.123 vagas, seguido pelo ano de 2018, com 1.014 vagas. Já em 2020, tal quantidade sofreu queda de aproximadamente 62%, reduzindo-se a 425 vagas e 405 em 2021.

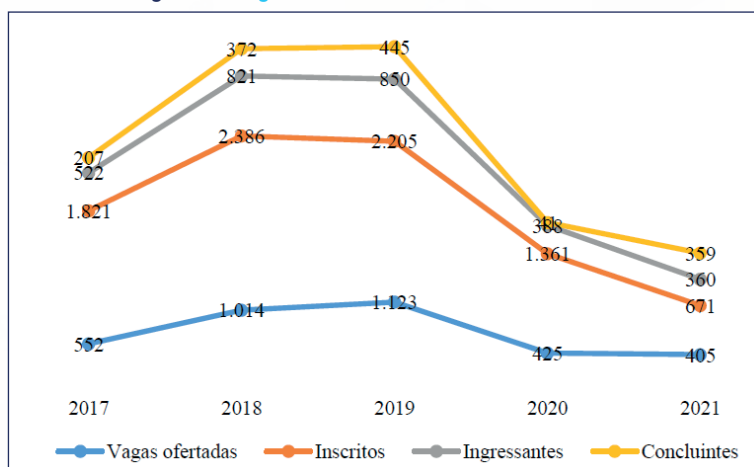
O número de inscritos e de ingressantes apresentou comportamento similar àquele observado para a quantidade de vagas ofertadas, haja vista que, de 2017 para

2018 tais quantidades aumentaram, passando de 1.821 para 2.386, cujo aumento foi de 31%, e de 522 para 821, o que representa um aumento de 57%, respectivamente, e nos anos seguintes, sofreram reduções. As quedas mais acentuadas para tais quantidades foram observadas entre 2019 e 2021. Para o número de inscritos, houve uma redução de aproximadamente 51% entre 2020 e 2021, momento em que tal quantidade passou de 1.361 para 671, e o de ingressantes, de 2019 para 2021 foi reduzido em 54%, passando de 850 para 388. Vale ressaltar que, de 2019 para 2020, a redução no número de inscritos também foi significativa, próxima de 38%.

Sobre o número de concluintes, as observações não poderiam seguir outra direção. Ainda na Tabela 1, observa-se que, de 2017 a 2019, os números apresentaram comportamento crescente, sendo que em 2019, o número de concluintes foi duas vezes maior que a quantidade registrada em 2017. Já em 2020, tal quantidade reduziu-se a apenas 41 concluintes, o que equivale a uma queda de quase 91%. Concomitantemente, nota-se que o número de alunos concluintes também é muito inferior ao número de ingressantes, o que reflete um grande número de evasão ou retenção de alunos.

As reduções em todas as quantidades apresentadas na Tabela 1 podem ser explicadas pela pandemia de corona vírus por qual passou o país e o mundo. A Fig 4 ilustra o comportamento temporal das quantidades de vagas ofertadas, número de inscritos, ingressantes e concluintes em todos os cursos do IFSP em Catanduva, no período entre 2017 e 2021.

Figura 4 - Vagas ofertadas nos anos de 2017 a 2021



Fonte: Elaboração dos autores.

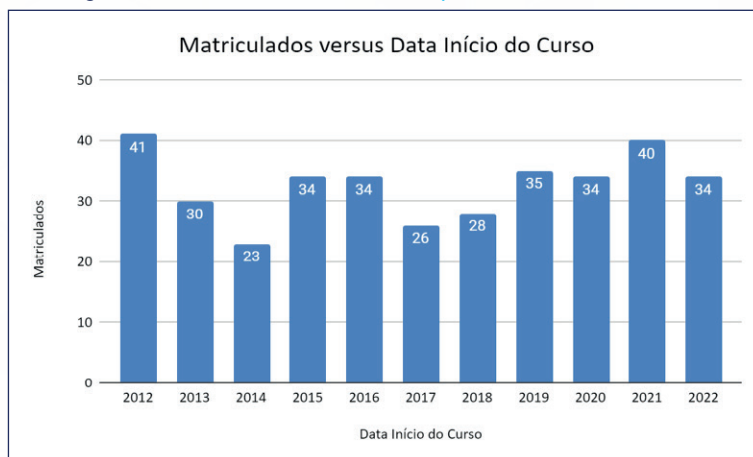
A Tabela 2 indica as quantidades de vagas ofertadas, alunos inscritos, ingressantes e concluintes, por modalidade, no ano de 2021, onde Bacharelado representa o curso de Engenharia de Controle e Automação, Especialização representa todos os cursos de Especialização, Licenciatura representa o curso de Química, Fic indica todos os cursos FIC durante ano, Técnico representa os cursos técnicos subsequentes e concomitantes e Tecnologia representa Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Tabela 2. Oferta de vagas, inscritos, ingressantes e concluintes, por modalidade.

	Bacharelado	Especialização	Licenciatura	FIC	Técnico	Tecnologia
Vagas ofertadas	40	25	40	60	200	40
Inscritos	57	44	77	60	317	116
Ingressantes	40	25	41	60	150	44
Concluintes	15	8	18	32	240	46

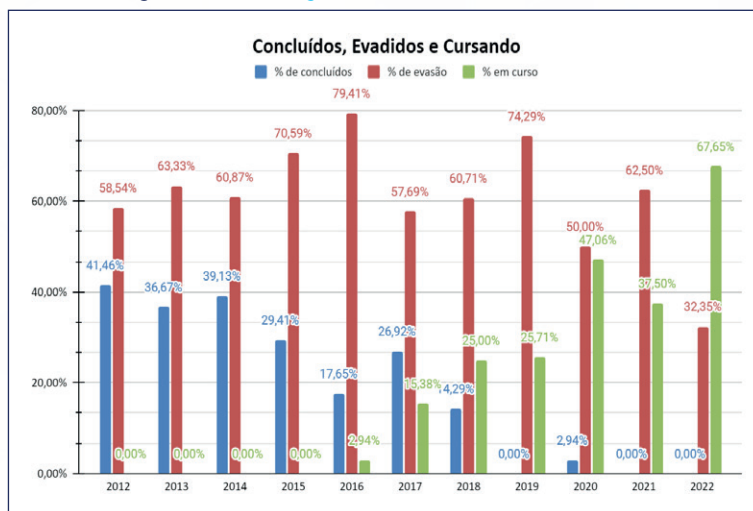
Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Observa-se que no ano de 2021, com exceção do dos cursos técnicos nas demais modalidades, todas as vagas ofertadas foram preenchidas com ingressantes. No curso de Licenciatura em Química e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas ressalta-se um número maior de ingressantes comparado ao de vagas ofertadas, isso é motivado pelo cancelamento da matrícula logo após sua efetivação, possibilitando o preenchimento da vaga por outro inscrito. O número de concluintes é baixo o que mostra grande número de evasão. No item Concluintes do curso técnico, observa-se um grande número de formandos, isso foi devido ao fato que durante a pandemia no ano de 2020, não houve colação de grau, sendo realizada no ano de 2021. No entanto, mesmo sendo oferecidas quarenta vagas de ingresso no curso de Licenciatura em Química, em todos os anos, apenas no ano de 2012 e 2021 foram preenchidas todas as matrículas. Nos demais anos, o máximo que se atingiu de matriculados foi de 35 em 2019, e o menor número de ingressantes registrado foi em 2014 com apenas 23 matriculados, como mostra a Fig. 5.

Figura 5 - Quantidade de matriculados pela data de início do curso


Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos do SUAP

Na Fig. 6 é analisada a porcentagem de alunos que concluíram, evadiram ou estão cursando desde 2012 até 2022, no curso de Licenciatura em Química. Os anos no eixo horizontal do gráfico representam o ano de ingresso da turma. É possível observar que o número de concluídos é muito inferior ao número de alunos evadidos, com exceção do ano de 2022, nos 10 primeiros anos de curso a evasão sempre esteve acima dos 50%, chegando a 79,41% dos ingressantes do ano de 2016. Por outro lado a porcentagem de alunos concluintes nunca chegou a 42% da turma de ingressantes, o maior percentual de formandos foi da turma de 2012 com 41,46% dos alunos. Outro fato interessante é que a turma iniciada em 2020, mesmo no meio da pandemia, ainda conta com uma porcentagem maior de alunos matriculados (47,06%), que a turma que ingressou no ano de 2021 (37,50%). Já a turma de 2022 conta com 67,65% de matriculados e o indicativo mostra que 32,35% dos alunos evadiram ainda no primeiro ano de curso.

Figura 6 - Porcentagem de alunos desde 2012 até 2022


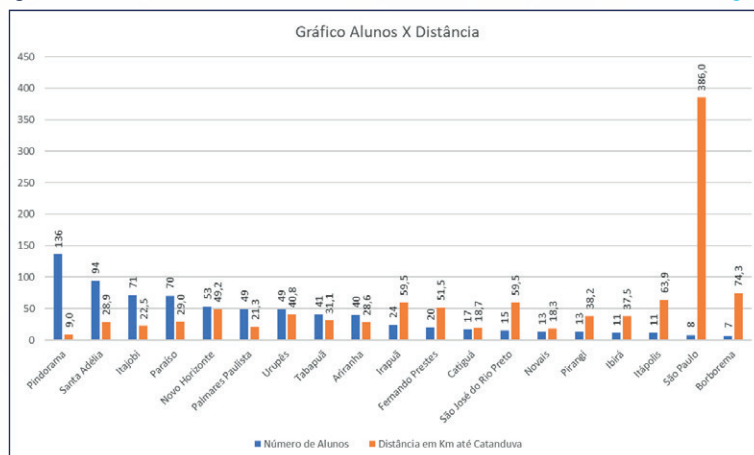
Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos do SUAP

Ainda na Fig. 6, nota-se que, na turma de 2019, houve 74,29% de evasão e dos alunos que continuam no curso, nenhum concluiu a graduação no período de 4 anos, até o final de 2022, restando ainda 25,71% matriculados. Já dos ingressantes de 2020 2,94% concluíram antes do período de integralização, isso se dá ao fato do aluno já ter outra graduação e conseguir dispensa em disciplinas. Por outro lado, existe 2,94% dos alunos que ingressaram em 2016 que ainda estão cursando, o período de integralização desses alunos terminou em 2019.

A maior parte do corpo discente do IFSP – campus Catanduva é residente deste município. Porém, há diversidade na localidade de origem dos estudantes, a qual percorre municípios vizinhos ou próximos à Catanduva, tais como São José do Rio Preto, Novo Horizonte, Pindorama entre outros.

A Fig. 7 ilustra a quantidade de alunos por localidade de origem e a distância em Km de seus municípios até Catanduva.

Figura 7 - Matriculados entre 2010 e 2022 e distância de suas cidades de origem.

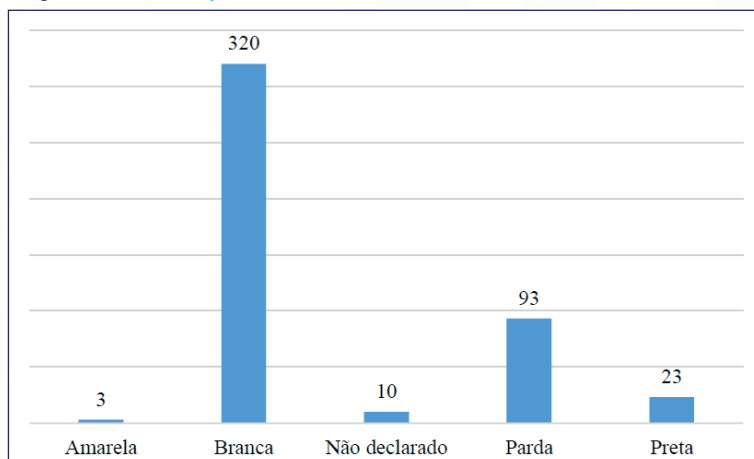


Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se que, na maior parte dos casos, existe uma relação inversamente proporcional entre o número de matriculados e a distância de sua cidade de origem, sugerindo que o IFSP – campus Catanduva atende prioritariamente a uma demanda regional, visto que quanto mais próximo a cidade é de Catanduva, maior o número de alunos, e quanto mais distante menor é esse número. A cidade de Catanduva não está representada neste gráfico, pois apresenta 1073 de alunos matriculados e é a cidade sede do campus em questão.

Os discentes atualmente matriculados nos cursos do IFSP- campus Catanduva totalizam 449, sendo 249 do sexo feminino (55,4%) e 200 do sexo masculino (44,5%). Aproximadamente 80% são provenientes da rede pública de ensino e 19% da rede privada. De acordo com a etnia, distribuem-se como mostra a Fig 8.

A etnia predominantes dos cursos do IFSP- campus Catanduva é a branca, com quase 71% dos alunos. Em seguida, estão os autodeclarados pardos, com aproximadamente 21% do corpo discente. Pretos representam apenas 5,1% dos matriculados.

Figura 8 – Distribuição dos discentes de acordo com a etnia autodeclarada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou apresentar as principais características dos cursos ofertados no IFSP – campus Catanduva, juntamente com o perfil do atual corpo discente, com ênfase nos alunos do curso Licenciatura em Química, desde seu início no ano de 2012 até o ano de 2023. Apresentou-se também a oferta/demanda para os cursos e a tentativa de entender se o IFSP – campus Catanduva oferece cursos para o atendimento de demandas locais e regionais.

Resultante da expansão da Rede Federal de Ensino em 2008, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Catanduva surgiu de uma parceria estabelecida entre o Ministério da Educação e a Prefeitura Municipal com o anseio de se formar profissionais para a indústria local e suprir a falta de mão de obra qualificada, inclusive professores, atendendo a Lei nº 11.892 de 2008, que trata da criação dos Institutos Federais.

De acordo com os dados, o curso de Licenciatura em Química apresenta uma baixa procura, por muitas vezes não preenchendo as vagas abertas para matrícula, e daqueles alunos matriculados muitos evadem durante os quatro anos, não chegando a se formar.

Em nenhum momento busca-se solucionar problemas na instituição, uma vez que essas soluções precisam ser pensadas e discutidas entre os seus participantes. Apresentam-se aqui dados pesquisados sobre os cursos e seus alunos. Busca-se a reflexão se os cursos estão atendendo aos dispostos nos artigos da Lei

nº 11.892, e também aos conceitos de Políticas Públicas, atendendo aos anseios da população e gastos públicos.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Claudia Rosa; NOHARA, Jouliana Jordan. **Como fazer monografias:** TCC, dissertações, teses. [S.l: s.n.], 2013.

ALVES, Natália. **Inserção profissional e formas identitárias.** Lisboa: Educa/Ui&dCE, 2009.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BOCCATO, V. R. C. **Planejamento da pesquisa:** o projeto como estratégia de construção do conhecimento científico. 2007. 80 p

BRASIL. Ministério da Educação - **Apresentação da Rede Federal.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/apresentacao-rede-federal>>. Acesso em: 02/2023.

BRASIL. Lei n 12711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em 02/2023

BRASIL. Lei n 11892, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> . Acesso em 02/2023

ENGE, Janine Schultz. **Da universidade ao mundo do trabalho:** Um estudo sobre o início da profissionalização de egressos do curso de licenciatura da USP (1994-1995). São Paulo, 2004, Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São

Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br>. Acesso em 19 jan. 2022.

FRAGOSO, Antônio; VALADAS, Sandra T.; PAULOS, Liliana. **Ensino superior e empregabilidade:** percepções de estudantes e graduados, empregadores e acadêmicos. Educação & Sociedade, v. 40, p. 1-17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019186612>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – CAMPUS CATANDUVA. **Projeto Pedagógico do Curso:** Licenciatura em Química. Catanduva, 2011. Disponível em <https://ctd.ifsp.edu.br/> Acesso em mar, 2023

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – CAMPUS CATANDUVA. Disponível em <https://ctd.ifsp.edu.br/> Acesso em mar, 2023

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2018. 373 p.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Rio Grande do Sul: Feevale, 2009.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; GOMES, William Barbosa Gomes. **Estou me formando... e agora?:** Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. Revista Brasileira de Orientação Profissional, v.5, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-3902004000100005-&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 19 jan. 2023

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.018

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: ELEMENTOS DECOLONIAIS EM UMA PROPOSTA DE POLÍTICA PÚBLICA

JOÃO ALBERTO STEFFEN MUNSBERG

Doutor em Educação, pesquisador da Universidade La Salle - RS, prof.jasm@gmail.com;

OTÁVIO NOGUEIRA BALZANO

Doutor em Educação, docente da Universidade Federal do Ceará - CE, otaviobalzano@yahoo.com.br.

RESUMO

No momento em que se discute o “Novo Ensino Médio”, ressalta-se uma proposta pedagógica implantada no Rio Grande do Sul em 2011, tendo em vista sua relevância e atualidade como espaço de construção do conhecimento, especialmente por contemplar aspectos curriculares e pedagógicos reivindicados, hoje, por docentes e discentes. Assim sendo, neste texto objetiva-se analisar, desde a perspectiva da decolonialidade, a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, implantada no Rio Grande do Sul em 2011. Em termos metodológicos, este texto resulta de estudos realizados a partir de 2014, com aplicação de questionário a 658 estudantes (que cursaram todo o ensino médio pela referida proposta) e 30 professores (coordenadores do Seminário Integrado), em 30 escolas públicas de ensino médio, uma de cada cidade-sede de Coordenadoria Regional de Educação da Seduc-RS. No tratamento dos dados utilizou-se a técnica de análise temática de Gibbs (2009) em articulação com a análise discursiva de Bakhtin (2003; 2014), abrangendo quatro instâncias educacionais: regulatória, discente, docente e teórica. Quanto aos resultados, os estudos permitiram concluir que: a) a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico apresenta potencial de educação intercultural decolonizadora; b) o protagonismo juvenil assume centralidade na proposta, sendo percebido nas quatro instâncias; c) há inter-relação entre protagonismo juvenil e educação intercultural decolonizadora; d) prepara o estudante para a compreensão da realidade e atuação crítica na sociedade, buscando a transformação dessa realidade; e) promove a interculturalidade, estratégia para a decolonização da educação. Em efeito, entende-se que a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico revela potencial para implementação em contexto brasileiro atual.

Palavras-chave: Ensino Médio, Politecnia, Currículo, Educação intercultural, Decolonialidade.

INTRODUÇÃO

A área das ciências humanas, notadamente o campo da educação, passa por constantes confrontos teóricos e metodológicos, cujos embates se agudizam à medida que a circulação de ideias se intensifica, ocorrendo rupturas e rompimento de fronteiras. Nesse sentido, para além da racionalidade moderna-colonial-antropocêntrica hegemônica, o momento atual no Brasil requer “olhares outros”, na direção do que destaca Kramer (2007, p. 184):

[...] questiono a sacralização e o encarceramento da linguagem, a imposição dos jargões, a neutralidade que pretensamente seria preciso encontrar ou seguir nas ciências humanas e sociais; com eles destaco a necessidade de se consolidar uma forma outra de produzir conhecimento científico. Enfatizo, também, que é preciso redimensionar os paradigmas de cientificidade e ampliar o próprio escopo da interdisciplinaridade a partir da qual a educação é concebida e percebida [...].

É na perspectiva de um olhar outro – perspectiva decolonial¹– que a investigação foi pensada e traçada, analisando a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico como estratégia educacional outra – não mais uma reforma educacional. Não se trata de pretender construir um novo documento, mas sim pensar a potencialidade dessa proposta como decolonizadora. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.

Este trabalho se constitui num recorte da investigação que analisou a implantação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, a qual vigorou de 2011 a 2014. Na visão de idealizadores da referida proposta – com base em estudos realizados (RIO GRANDE DO SUL, 2011) –, os estudantes

1 A opção pelo uso do termo “decolonial” e derivações decorre do fato de o antepositivo **de** refletir com maior intensidade as noções de negação e de afastamento, separação e repulsa do que o prefixo **des**, este bastante enfraquecido devido ao vulgarismo de que se reveste atualmente, de modo especial no Brasil. Além disso, o termo também preserva o sentido original cunhado nas línguas espanhola e inglesa e que compreende o pensamento, giro, prática ou inflexão coloniais. O termo descolonial poderia ser confundido com o processo que culminou com o fim do colonialismo na perspectiva jurídica e política – a independência dos países-colônias em relação às metrópoles. A decolonialidade expressa uma subversão mais ampla, não somente política, mas também “[...] todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica.” (MOTA NETO, 2015, p. 16).

ingressam nessa etapa com rica bagagem sociocultural, com visão de mundo e projetos de vida construídos em vivências. Todavia, não encontram na escola a satisfação de seus desejos e necessidades devido à ausência de diálogo entre as partes envolvidas – escola, professor, estudante e família (MUNSBURG, 2015).

Tendo esse cenário educacional como desafio, o Plano de Governo na gestão de 2011-2014, estabeleceu como prioridade a reestruturação curricular da educação básica, especialmente o ensino médio. A partir de um documento-base intitulado “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014”, elaborado por especialistas, instaura-se o processo de construção coletiva da proposta pedagógica, desenvolvido no segundo semestre de 2011, envolvendo cerca de 40 mil profissionais da educação e representantes de todos os segmentos das comunidades escolares. Tal processo compreendeu discussão e debate em cinco etapas sucessivas e progressivas: escolar, municipal, regional, inter-regional e estadual. Foram realizadas conferências municipais (nos municípios em que há escolas de ensino médio), 30 conferências regionais (uma em cada Coordenadoria Regional de Educação/CRE), nove conferências inter-regionais (envolvendo CREs próximas) e a conferência estadual (em Porto Alegre, com a participação de 450 delegados eleitos nas etapas anteriores) (AZEVEDO; REIS, 2013).

Em efeito, é implantada a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico como política pública, progressivamente de 2012 a 2014. A gestão 2011-2014 encerra o último ano (2014) com as seguintes taxas de rendimento no ensino médio da rede pública estadual: a) taxa de aprovação – 73,8%; b) taxa de reprovação – 17,2%; c) taxa de abandono – 9,0%. (GONZAGA, 2018). Os números, comparados aos de 2010, atestam o sucesso, mesmo que relativo, da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico.

A análise do documento-base do Ensino Médio Politécnico permite identificar os conceitos estruturantes da proposta pedagógica e sua operacionalização, destacando-se, neste artigo, os seguintes aspectos: a) Seminário Integrado como eixo articulador e problematizador do currículo; b) interdisciplinaridade como estratégia pedagógica integradora; c) contextualização como fenômeno histórico; d) conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade; e) currículo como conjunto de relações desafiadoras das capacidades de todos, com conteúdo organizado a partir da realidade vivida; f) pesquisa como princípio

pedagógico; e g) politecnicidade como concepção de formação unitária e universal e princípio organizador da proposta.

O trabalho interdisciplinar ocorre por meio de projetos construídos no espaço do Seminário Integrado como estratégia pedagógica integradora das pesquisas, com enfoque crítico-investigativo. Esses projetos envolvem “[...] práticas, visitas, estágios e vivências [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 27), podendo ocorrer fora do espaço escolar e em contraturno. O Seminário Integrado constitui-se em espaço planejado, integrado por professores e alunos, realizado desde o primeiro ano e em complexidade crescente, organizando todo o projeto político-pedagógico de forma a incentivar a cooperação, a solidariedade e o protagonismo juvenil (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Considerado um componente curricular, o Seminário Integrado é o elemento articulador e problematizador do currículo, articulando conhecimentos vivenciais com conhecimentos sistematizados. Metodologicamente, integra práticas interdisciplinares e investigativas, em especial pesquisas socioantropológicas para conhecimento da realidade local. A organização dos trabalhos do Seminário Integrado é de responsabilidade da equipe diretiva, enquanto que a coordenação dos projetos é atribuição do coletivo dos professores. Além disso, o Seminário Integrado é coordenado por um professor orientador, o qual é responsável pela avaliação dos projetos vivenciais dos estudantes (MUNSBURG, 2015, p. 33-34).

Como suporte teórico, o processo analítico assentado no dialogismo articula-se com os conceitos basilares de Walsh (2013; 2017), especialmente no que diz respeito às interações humanas (experiências interculturais) observáveis na perspectiva da educação intercultural decolonizadora, e de Candau (2016). Walsh (2013; 2017) enfatiza a necessidade de interculturalizar estruturas, instituições, relações e modos de pensar, tudo isso impregnado pela lógica moderno-colonial-eurocentrada e racial. Nesse sentido, a pesquisadora propõe trabalhar para a decolonização das mentes e a transformação das estruturas da colonialidade, isto é, trabalhar para a decolonialidade – movimento contínuo na busca da decolonização do saber, do ser e do poder (QUIJANO, 2002). Decolonizar, portanto, é desapegar-se da lógica da colonialidade e abrir-se a teorias e metodologias outras. É o que se buscou com a referida investigação.

Quanto à estrutura, o corpo deste artigo está organizado em três tópicos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro tópico – Caminhos da pesquisa – apresenta os procedimentos metodológicos – fundamentados na análise temática de Gibbs e na análise discursiva de Bakhtin – utilizados na investigação. O

segundo – Elementos decoloniais e interculturais na construção de um pensamento “outro” –, aborda conceitos e pressupostos teóricos na perspectiva decolonial que sustentam a pesquisa. Por fim, o terceiro tópico – Resultados e discussão – traz a análise dos enunciados de quatro instâncias educacionais.

CAMINHOS DA PESQUISA

A investigação realizada, de abordagem qualitativa, deu continuidade ao estudo que produziu a dissertação intitulada “O Ensino Médio Politécnico frente às demandas e perspectivas discentes” (MUNSBURG, 2015). Objetivou-se analisar as potencialidades do Ensino Médio Politécnico como proposta pedagógica inscrita na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.

O levantamento de dados foi realizado em 30 escolas, uma de cada cidade-sede de Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS). Foram aplicados questionários com questões fechadas e uma aberta a 658 estudantes concluintes do ensino médio em 2014 e a 30 professores coordenadores do Seminário Integrado, um de cada escola. A questão aberta solicitava o relato de uma atividade que tenha contribuído, ou não, para a formação do estudante.

Para análise dos dados da pesquisa, em toda sua amplitude, foram realizadas: a) análise documental, utilizando-se principalmente o documento-base “Proposta Pedagógica para o

Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio” (RIO GRANDE DO SUL, 2011); e b) análise dos relatos de estudantes e de professores, coletados por meio de questionário, com utilização da Técnica de Análise de Temática (TAT) proposta por Gibbs (2009) e Análise Discursiva Bakhtiniana (ADB), de Bakhtin (2003; 2011).

Num primeiro movimento, procedeu-se à análise dos discursos (textos) segundo a TAT. Esta técnica constitui-se num método interpretativo, que permite organizar e interpretar os dados de forma sintética, porém segura e confiável, cujos procedimentos adotados na organização e no tratamento dos dados são:

- 1) pré-análise dos relatos dos respondentes, mediante leitura “flutuante” para a constituição do *corpus*; 2) digitação dos resultados, garantindo a confidencialidade mediante processo de anonimização e utilização de localizador; 3) leitura aprofundada em busca de termos ou expressões

que evidenciem os temas gerais; 4) identificação dos temas de interesse da pesquisa e suas abordagens em nível categórico e analítico; 5) codificação dos relatos; 6) codificação dos temas a partir de passagens de mesma atividade, de acordo com as categorias definidas *a priori* (codificação baseada em conceitos) e *a posteriori* (codificação baseada em dados); 7) elaboração do rol de códigos para estruturação dos agrupamentos temáticos; 8) agrupamento dos termos por categoria; e 9) descrição, análise e discussão das categorias temáticas. (MUNSBURG, 2020, p. 77-78).

Da leitura dos textos emergiram os códigos descritivos, um rol de termos com base na frequência de palavras ou expressões, tais como organização e participação em projetos de pesquisa, projetos de vida, projetos culturais, projetos sociais e projetos interdisciplinares de interesse dos sujeitos. Como unidade de registro utilizou-se o tema, tendo a semântica como critério, o que resultou na codificação em tipos de atividades ou ações e a agregação dessas em categorias identificadas como práticas – interdisciplinares, investigativas, do cotidiano, do trabalho, político-cidadãs e interculturais. Essas categorias foram, ainda, desdobradas em subcategorias, as quais se expressam em tipos de ações pertinentes a cada uma. Passando da descrição ao nível analítico, são estabelecidos os três códigos analíticos: protagonismo juvenil, intervenção na realidade e interculturalidade. Estes códigos serviram de referência para a escolha dos enunciados de cada instância que foram analisados conforme a ADB².

Ingresa-se, assim, no segundo movimento da análise dos discursos, agora na perspectiva bakhtiniana, segundo a qual as instâncias educacionais situam-se no campo da análise discursiva dialógica, conversando com intensa interatividade. Uma leitura primeira dos documentos e dados coletados possibilitou a definição e seleção dos interlocutores de cada instância educacional, quais sejam: a regulatória, discente, docente e teórica preconizadas pela ADB.

O princípio dialógico, na visão bakhtiniana, ocupa centralidade no processo analítico. Para tanto, o dispositivo analítico construído para a análise discursiva bakhtiniana compõe-se das seguintes etapas: 1ª) Identificação e seleção dos enunciados – com base nas categorias analíticas (unidades temáticas) identificadas segundo a TAT, foram selecionados os enunciados correspondentes a cada instância;

2 A opção pela ADB decorre de inspiração em duas pesquisas relevantes estruturadas sob essa ótica. Veneu (2012) iluminou o caminho quanto ao aspecto metodológico e Mozena (2014) contribuiu com a organização dos enunciados em instâncias educacionais.

2ª) Leitura exaustiva dos enunciados – mediante leitura aprofundada, foram identificados elementos linguísticos passíveis de análise: léxico, sintaxe, estilo, construção composicional, unidade temática, relação com o falante, relação com outros participantes e conclusibilidade; 3ª) Articulação entre material linguístico e objeto de pesquisa – estabelecimento de relações entre o material linguístico identificado, os conceitos referenciais bakhtinianos, os problemas e os objetivos de pesquisa; 4ª) Identificação do contexto extraverbal e sua articulação com os elementos linguísticos – estabelecimento de relações entre elementos linguísticos e do contexto extraverbal, propiciando a descrição da realidade sócio-histórica; e 5ª) Análise dos enunciados – trata-se da análise e discussão dos resultados, articulando elementos linguísticos, contexto extraverbal, conceitos bakhtinianos, problemas e objetivos da pesquisa.

ELEMENTOS DECOLONIAIS E INTERCULTURAIS NA CONSTRUÇÃO DE UM PENSAMENTO “OUTRO”

Aborda-se, aqui, a fundamentação teórica que sustenta o posicionamento geoepistêmico da investigação, isto é, pensar desde onde se vive. Questiona-se sobre a realidade do mundo que/em que se vive, um mundo produzido pela modernidade/colonialidade. Conforme Mignolo (2017, p. 13), modernidade/colonialidade/decolonialidade é “[...] uma tríade que nomeia um conjunto de relações de poder.” A colonialidade constitui-se no lado obscuro da modernidade, sendo expressa em tripla dimensão: a) colonialidade do saber (conhecimento, marginalizando sistemas de conhecimento diferentes); b) colonialidade do ser (subjetividades, inferiorizando os diferentes, os “outros”); e c) colonialidade do poder (político e econômico, hierarquizando grupos humanos e lugares). Já a decolonialidade configura-se como resposta a esse aparato de dominação sobre povos subalternizados.

Neste momento, pergunta-se: como resistir à colonialidade hoje? (Re)existindo e resistindo. Rolnik (2016, p. 22) indaga: “Que modos de resistência estão sendo experimentados neste mundo flexível do pós-fordismo e sua lógica rizomática?” Ora! Dentre muitos modos de resistência, ressaltam-se ações na perspectiva da decolonialidade. Conforme Borsani e Quintero (2014), a decolonialidade situa-se no centro do cenário epistêmico e político, esfarelado a colonialidade do poder hegemônico. A resistência passa, de início, pela aceitação de que existe o “outro”, de

outra geografia, com outra cultura e, acima de tudo, com outra racionalidade, isto é, outro modo de pensar, um “pensamento outro”³, uma episteme outra.

Mas, o que se entende por “pensamento outro”? “Pensamento outro” não é simplesmente outro pensamento; é um pensamento diferente e diferenciado geopistemologicamente. É um pensamento diferente da racionalidade moderna/colonial. Diferente no lugar desde onde se pensa, nos princípios que advoga e na finalidade – possibilitar condições de vida digna e justa às sociedades dominadas por Estados imperialistas, exploradas por sistemas econômicos e subalternizadas racialmente. Em oposição à racionalidade colonial dominante,

“pensamento outro” é plural, porque é local – locais são múltiplos porque singulares, únicos. É a singularidade, a unicidade do lugar desde onde se pensa que o faz diferente (outro) e plural. “Pensamento outro” não é homogeneizador, universalista; é aberto ao diálogo entre culturas (eu “e” outro, eu “com” outro). (MUNSBURG, 2020, p. 66).

Assim, aposta-se em ações e práticas que contribuam para a decolonização do saber, do ser e do poder, tendo a interculturalidade como estratégia, aqui entendida como um projeto e processo contínuo por construir. O conceito inscrito no projeto decolonial ganha importância com os estudos de Catherine Walsh. A pesquisadora entende interculturalidade como a possibilidade de diálogo entre as culturas, pensada na perspectiva crítica “[...] como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogia decolonial [...]” (WALSH, 2010, p. 76). Nesse sentido, a interculturalidade deve ser pensada como projeto voltado à transformação estrutural e sócio-histórica para todos: “[...] la interculturalidad es práctica política y contrarrespuesta a la geopolítica hegemónica del conocimiento; es herramienta, estrategia y manifestación de una manera ‘otra’ de pensar y actuar.” (WALSH, 2005, p. 47). Ressalte-se que Walsh é uma ativista em prol do binômio decolonialidade-interculturalidade, defendendo que ambas são apostas e horizontes de lutas entrelaçadas (WALSH, 2014).

3 A noção de “pensamento outro” assemelha-se à noção de colonialidade do ser. Foi cunhada pelo marroquino Abdelkebir Khatibi (1938-2009) e se refere à possibilidade de pensar desde la descolonização, lutar contra la desumanização, la existência dominada e a não-existência. Os pesquisadores integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade usam frequentemente expressões como: “pensamento outro”, “conhecimento outro”, etc. Neste contexto, a palavra “outro” quer se referir não somente a qualquer perspectiva alternativa – que pode estar inserida em uma lógica de fundo que não seja a posta em questão; quer significar uma mudança de ótica, de lógica, de paradigma.

É com base nesses pressupostos teóricos que se desenvolve a análise temática e discursiva em cada instância educacional, o que é apresentado, de forma abreviada em função do espaço disponível, na seção seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A estrutura organizativa da dialogia dos enunciados compreende o entrecruzamento dos três códigos analíticos – protagonismo juvenil, intervenção na realidade e interculturalidade –, estabelecidos a partir da TAT, nas quatro instâncias educacionais, a saber: regulatória, discente, docente e teórica. Nesta discussão, os conceitos, concepções e/ou pressupostos bakhtinianos que sustentam a análise são: dialogismo (princípio dialógico) e relações dialógicas; diálogo entre interlocutores e diálogo entre discursos (instâncias discursivas); texto (discurso ou enunciado) como objeto das ciências humanas; enunciado como unidade de análise; discurso verbal e discurso extraverbal (contexto social); análise discursiva – explícito (dito) e implícito (não-dito); análise enunciativa – “método sociológico”; autor-pessoa como sujeito social, cultural e histórico; horizonte social; interação “eu-mundo-outro”; visão de mundo; língua e elementos linguísticos essenciais à análise.

A instância regulatória corresponde à Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul – SEDUC-RS, utilizando-se a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014” como fonte de enunciado(s). Trata-se, na visão dos idealizadores da proposta, de um outro fazer educativo, com ênfase no trabalho como princípio educativo, na pesquisa como princípio pedagógico, na politecnia como princípio organizador da proposta, na contextualização como fenômeno histórico e no conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade.

A instância discente abarca enunciados extraídos de relatos de estudantes – questão aberta do questionário – acerca de uma situação de aprendizagem. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura são dimensões da formação humana, complementada com o reconhecimento dos saberes advindos de práticas sociais como ponto de partida para a produção do conhecimento científico. A análise dos relatos parece indicar que maior participação dos estudantes no processo educativo corresponde a resultados mais significativos, com menores índices de evasão e reprovação e melhor desempenho escolar.

A instância docente compreende enunciados retirados dos relatos de professores orientadores do Seminário Integrado, espaço integrador das disciplinas e articulador e problematizador do currículo, pensado para consolidar a análise interdisciplinar e contextualizada do currículo. A análise dos relatos com base na Técnica de Análise Temática de Gibbs (TAT) resultou nos seguintes códigos analíticos e respectivas quantidades de citações: protagonismo (21) e, conjuntamente, interculturalidade e intervenção na realidade (27). Estes códigos compreendem duas categorias muito evidenciadas: ações para formação humana (17) e ações para preparação para o trabalho (16).

A instância teórica, que embasou a pesquisa sobre a potencialidade da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico na perspectiva decolonial, compreende conceitos e/ou pressupostos teóricos de pensadores latino-americanos, notadamente integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C), com ênfase na interculturalidade. Nesse campo investigativo ganha relevância o pensamento e as concepções de Catherine Walsh sobre decolonialidade e interculturalidade.

No que concerne ao código analítico “protagonismo juvenil”, a instância regulatória defende que “[...] há a necessidade da construção de uma nova proposta político-pedagógica em que o ensino das áreas de conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011. p. 6). Indica, também, que esta proposta de trabalho possa romper com uma grade curricular rígida, estanque em seus conhecimentos e de pouca interação com o mundo social. Nesse sentido, aponta que “[...] priorizando o protagonismo do jovem, construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011. p. 6).

Percebe-se, no enunciado, que os gestores estão cientes de que a escola e, em seu âmbito, o professor não estão preparados para atender às demandas juvenis. Daí a justificativa para a implementação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico. “Quem enuncia, portanto, são os gestores da educação pública estadual, tendo como enunciatários toda a comunidade gaúcha, mas priorizando a interlocução com os sujeitos da educação escolar (equipes diretivas, professores e estudantes). (MUNSBURG, 2020, p. 99). Nesse contexto, emerge, pois, a tentativa de sistematização da formação dos jovens, preparando-os para a intervenção transformadora na/da realidade, o que evidencia o protagonismo juvenil.

Na instância discente, “protagonismo juvenil” é percebido especialmente no conjunto de práticas político-cidadãs. Um dos estudantes assim descreve: “Foi

muito importante para mim, não só como aluna, organizar e participar ativamente de um projeto tão enriquecedor de conhecimento.” (E3/8)⁴. Outro estudante manifesta: “No seminário, é feito projetos completos, onde os alunos devem escolher o tema, portanto, a maioria das atividades tornam-se muito interessantes pelo fato de ser um assunto de nossa escolha.” (E20/39).

O princípio que mobiliza a curiosidade do aluno propicia aos educandos – mediante a realização de pesquisa socioantropológica local – a compreensão da realidade e preparando-os para a intervenção nessa realidade. A alusão ao Seminário Integrado (SI) como sendo um dos espaços da proposta de reestruturação curricular destaca-se na percepção dos estudantes: “Seminário Integrado, pois temos que construir um projeto constituindo todas as matérias, e apresentar para os alunos e professores. É uma das atividades mais legais já feita na Escola, e isso já ensina o aluno de como elaborar um projeto para sua vida.” (E1/1). Ainda outro estudante enfatiza, referindo-se ao SI como uma contribuição “[...] aos alunos na realização dos trabalhos, aprendizagem do assunto, explicação para o público e sua autoavaliação de desempenho. Além de contribuir em uma futura realização de trabalho na universidade, pois já teremos tido uma base de como é realizado um seminário.” (E11/24).

O código “protagonismo juvenil” também é ressaltado pelos docentes, destacando ações e/ou atividades em que os estudantes têm a iniciativa, especialmente no espaço do Seminário Integrado como eixo articulador e problematizador do currículo, visando a transformação da realidade. Nesse sentido, relato de um docente é esclarecedor, referindo-se a atividades relacionadas à disciplina de artes: “Foi perceptível o envolvimento dos alunos na execução da proposta onde, de forma protagonista, produziram curtas com temáticas relevantes no contexto em que estão inseridos.” (P13⁵). Trata-se de uma atividade inserida no “[...] projeto vivencial, envolvendo pesquisas socioantropológicas, contextualização dos conteúdos, ações educativas de respeito às diversidades, ações solidárias e atuação comunitária.” (MUNSBURG, 2020, p. 103-104).

O projeto realizado confirma o protagonismo dos estudantes, o que pode ser percebido na forma como os professores relatam a experiência: “Foi oportunizado a eles serem os protagonistas do processo de criação de uma Empresa, onde

4 E (estudante), seguido de número sequencial/número da CRE onde se situa a escola.

5 P (professor), seguido de número da CRE onde se situa a escola.

foi trabalhada a utilização de tabelas, fontes, negritos, enfim coisas básicas deste recurso, mas que não são costumeiramente utilizadas pelos nossos alunos.” (P1). Outro educador enfatiza o quanto a liberdade permite e estimula a criação: “Nós professores damos a eles as ferramentas ensinando como e onde pesquisar, juntamente com a maneira de estruturar uma pesquisa através das normas científicas.” (P20).

Quanto à instância teórica, o protagonismo dos sujeitos precisa ser visto de forma articulada à concepção de interculturalidade, que pressupõe, também, intervenção na realidade. Segundo Guerrero Arias (2010, p. 247), a interculturalidade é uma meta a ser alcançada: “[...] lo que implica verla como resultado de prácticas y acciones sociales conscientes y concretas que son impulsadas por sujetos social, política e históricamente situados.” Práticas e ações que são levadas a efeito por sujeitos protagonistas, atuantes em seu contexto.

No que se refere ao código analítico “intervenção na realidade”, a instância regulatória enfatiza o poder transformador da escola e a necessidade de mudança no fazer pedagógico. E isso requer rupturas no constituído e aberturas para ações coletivas interdisciplinares como estratégias formativas de sujeitos preparados para intervirem na realidade. Afirma o documento:

A interdisciplinaridade se apresenta como um meio, eficaz e eficiente, de articulação do estudo da realidade e produção de conhecimento com vistas à transformação. Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança de uma realidade. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22).

Do ponto de vista dos estudantes, o código “intervenção na realidade” abrange diversas práticas pedagógicas relacionadas a projetos que contribuem para a formação dos educandos. Os respondentes citam projetos que envolvem conhecimento e compreensão da realidade, interação com pessoas de diferentes segmentos sociais e conscientização sobre respeito aos outros e à diversidade. “O desenvolvimento de projetos sociais e pesquisas de campo trouxeram mais conhecimentos para nossa vida social e educacional. A busca pelo aprimoramento do saber, nos indicou o melhor caminho a ser seguido no campo da educação.” (E8/20).

O reconhecimento da apropriação do conhecimento desde os problemas sociais conhecidos e locais remete para um processo de ampliação da leitura de mundo, identificados por alguns alunos como “conhecimento extras”, de outro

modo, em que um outro aspecto se evidencia, anunciando um horizonte de sentido que aponta para o ingresso no ensino superior, ou seja, aprender a produzir ou de como se faz um trabalho acadêmico. Um dos estudantes complementa: “[...] ainda aprendemos sobre como realizar um trabalho acadêmico. Além disso, foi realizada uma feira para expor todos os trabalhos que foi uma atividade dinâmica e divertida que nos proporcionou conhecimento sobre diversos assuntos.” (E16/9). Por meio de projetos vivenciais, com pesquisas socioantropológicas, em que pese muitos entraves de diversas ordens, os estudantes são orientados para a compreensão da realidade e solução de problemas sociais no contexto comunitário: “O projeto nas aulas de Seminário Integrado, nos períodos do E. M. Politécnico, foram úteis para novos conhecimentos e aprendizados a respeito de assuntos necessários para o nosso cotidiano.” (E17/7).

A instância docente destaca, sobre o código analítico “intervenção na realidade”, que os projetos desenvolvidos de forma interdisciplinar no Seminário Integrado propiciam importantes ações formativas, conforme se pode observar no depoimento a seguir de um dos professores: “Todas as atividades propostas em seminário integrado têm o intuito de desenvolver o aluno integralmente, pensando que o dever da escola é preparar o aluno não apenas profissionalmente, mas como um cidadão crítico e participativo em nossa sociedade.” (P16). Há seguramente um projeto de trabalho que se traduz em uma articulação entre o campo teórico de produção do conhecimento e o engajamento em uma realidade social, onde o aluno é estimulado a se apropriar e construir alternativas, buscando possibilidade de leitura e de interpretação desta realidade. Uma dinâmica que impele para a produção do conhecimento visceralmente significativo: “Assim, as atividades abrangem apresentações artísticas (teatro, dança, produção de vídeos, etc.), pesquisa científica, pesquisa de campo e produção do projeto científico.” (P16).

A opção por temas que compõem o cotidiano dos alunos se apresenta como estratégia didática que mobiliza a curiosidade. O relato do professor a seguir exemplifica bem a situação experimentada: “No primeiro ano do E. M. Politécnico trabalhamos com o tema Meio Ambiente e Qualidade, onde os estudantes pesquisaram a realidade dos bairros onde moravam.” (P35). Na avaliação do educador, a experiência de “pesquisar” seus próprios locais de pertencimento contribuiu a um dar-se conta do que é possível fazer, num movimento de compreender o lugar desde onde se está: “Acredito que foi pra eles uma experiência significativa, pois partiram da sua realidade, visualizaram os problemas do seu bairro. Acredito que os

estudantes precisam ter um norte, alguém que os oriente, inclusive na escolha dos assuntos que surgem na pesquisa socioantropológica.” (P35). Um outro educador assim se refere à dinâmica experimentada nos Seminários Integrados, valorizando a realização de projetos de trabalho construídos pelos próprios discentes: “Propiciar conhecimento, trabalho em equipe, interpretação, leitura, postura na apresentação, desenvolvendo novas habilidades.” (P39). O fortalecimento de vínculos entre colegas, entre estudantes e docentes e com o espaço da escola como sendo um território de vivências, aprendizados e parcerias parece encontrar na narrativa do educador alternativas para se repensar modos outros de viver a experiência escolar no ensino médio: “O que percebemos nos alunos que tiveram a oportunidade de escolher o tema de seu trabalho, propiciando focar na área que ele tem interesse, isto fez com que os alunos tivessem mais interesse e com espírito de pertencimento.” (P39).

Nessa direção, o enunciado apresentado na sequência traz uma síntese das ações oportunizadas no espaço do Seminário Integrado:

Os educandos tiveram a oportunidade de inovar, compartilhar com o grupo novas descobertas, usar novas tecnologias, por meio dessas práticas, os conhecimentos foram assimilados mais fácil, de forma prazerosa, criando outras possibilidades de explorar a capacidade argumentativa no confronto de ideias, posicionando-se diante de problemáticas sociais. (P25).

A realização do projeto possibilitou aos jovens o conhecimento da realidade social da comunidade em que vivem e despertou-os para a intervenção transformadora. Por meio de pesquisas, os estudantes identificaram problemas sociais do entorno e refletiram criticamente em busca de alternativas para mudar a realidade local. Pode-se afirmar que se trata de experiência formadora de cidadãos para a intervenção na realidade. O pensar desde onde se está e com quem se está parece indicar caminhos que mobilizam tanto o conhecimento necessário e apropriação, inclusive metodológico de pesquisar, quanto a perspectiva de leitura de mundo.

Já no que se refere ao código analítico “interculturalidade”, para os gestores da proposta do Ensino Médio Politécnico o conceito aparece implícito, especialmente no que se refere à diversidade, ao respeito às diferenças, e, sobretudo, articulado à ênfase dada para o protagonismo juvenil e para a preparação para intervenção na realidade. Os mentores da proposta destacam a escola como espaço da diversidade, onde essa diversidade se expressa como elemento gerador de “outro fazer

pedagógico” fundamentado na dialogia reflexiva, “[...] reconhecendo seu poder de transformar a realidade, mas também os seus limites, oriundos de seu modo de produção, que reflete as desigualdades de acesso ao conhecimento e à cultura.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20). A proposta preconiza de forma clara o lugar que a escola pode e deve ocupar no enfrentamento das desigualdades sociais, transformando-se em suas estruturas curriculares, tornando-as mais flexíveis, garantindo espaços de vivências da diversidade e de experimentações de ações na perspectiva emancipatória e democrática. Ou seja, conforme indicam Azevedo e Reis (2013, p. 243): “Uma escola com essas características pressupõe um processo de mudanças que produzam uma nova cultura escolar.”

Igualmente para os discentes, a interculturalidade está presente na proposta, evidenciada em diversas práticas pedagógicas, especialmente nas que envolvem projetos interdisciplinares. Eis o depoimento de um respondente: “A pesquisa nos ajudou a compreender e valorizar mais a cultura local, e nos envolveu em questões políticas quanto ao planejamento urbano o que nos ajudou a compreender melhor como funciona alguns aspectos da administração da cidade.” (E15/18). Outras atividades, enfatizando o aspecto cultural e a relação entre as culturas, são descritas pelos estudantes como dimensões importantes do trabalho educativo: “A realização de uma gincana multicultural, envolvendo o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, em conjunto com todos os professores e funcionários da escola” (E12/6).

A dinâmica da escola vai sendo transformada por uma lógica onde a criação e inovação de atividades ganham espaço. A gincana cultural, lembrada por um estudante, é avaliada no sentido de: “Além de fazer com que os alunos se conheçam, aprendam a trabalhar em equipe, fez com que praticássemos ações sustentáveis como recolhimento de garrafas pet e óleo saturado e assim colaborássemos para a preservação do meio ambiente.” (E12/6). São ações que exploram o cotidiano e apostam na mudança de comportamentos, na medida em que o conhecimento vai sendo construído sobre os diferentes aspectos que o compõem: “Gostei muito da gincana tradicionalista, pois fez todas as turmas participarem, em conjunto. O seminário foi muito importante, pois pesquisamos sobre um assunto e assim adquirimos cada vez mais conhecimento” (E23/9). Ou ainda: “Gostei muito da noite gastronômica, pois conhecemos várias pessoas, etnias e as culturas das mesmas, os pratos típicos e a confraternização com os pais e amigos.” (E25/16).

Do ponto de vista dos docentes, o código “interculturalidade” é destacado especialmente em projetos que compreendem pesquisas socioantropológicas de

caráter comunitário, envolvendo toda a comunidade escolar. É o que se percebe no caso narrado a seguir, referente a um projeto de 2012 intitulado “Noite Gastronômica”, “[...] tornando a escola um ambiente acolhedor para toda a comunidade escolar. [...] momento para os alunos apresentarem seus trabalhos e uma oportunidade para a família vir à escola e prestigiar o que os alunos produziram sobre a alimentação saudável.” (P16). O sucesso do evento fez com o projeto fosse ampliado no ano seguinte – “2ª Noite Gastronômica – Sabores do Sul” –, tendo como tema “Rio Grande do Sul sob o olhar de Simões Lopes Neto”. Os estudantes realizaram uma mostra gastronômica e produziram um vídeo e uma apresentação teatral baseados em contos do referido escritor gaúcho, numa imersão na cultura regional. O relato desse projeto evidencia a ocorrência de diversas práticas pedagógicas: interdisciplinares, investigativas, do cotidiano, político-cidadãs e interculturais. O respondente ressalta a preparação dos estudantes para o exercício da cidadania, como sujeitos críticos e participativos. “Assim, o projeto ‘Noite Gastronômica’ reúne as condições para o alcance dos objetivos no âmbito da interculturalidade, oportunizando a interação de toda a comunidade escolar em torno de elementos da cultura local.” (MUNSBURG, 2020, p. 113).

Os educadores seguem referendando o que já destacaram os estudantes. Aqui se percebe um encontro de vozes, estudantes e professores anunciam uma mesma direção da importância do trabalho e do lugar ocupado pelos Seminários Integrados nas articulações e consolidação do trabalho realizado. Um professor discorre que uma gincana escolar propiciou a integração dos estudantes, tendo “[...] como objetivos desafiar o espírito de competitividade, desenvolver valores, respeito à individualidade e diferenças, além de sensibilizar para a questão ambiental.” (P6). Ainda no campo da interculturalidade, outro professor descreve um projeto desenvolvido no Seminário Integrado que culminou na produção de um filme – “A droga do preconceito” –, cujo roteiro foi elaborado pelos estudantes. “Como finalização da Semana da Consciência Negra, foi apresentado às turmas do Ensino Médio Politécnico e Curso Normal, e as críticas foram muito produtivas, sendo válida a mensagem principal do vídeo de que o preconceito está dentro de nós.” (P8).

Finalmente, de volta à instância teórica, busca-se apoio na pesquisadora Walsh, para quem a interculturalidade é estratégia ética, política e epistêmica de resistência à colonialidade, implicando processos de construção de conhecimentos “outros”, de uma prática política “outra”, de um poder social “outro” e de uma sociedade “outra”. Interculturalidade é central para a construção de um pensamento

crítico “outro”, de/desde outro modo. (WALSH, 2005). Em síntese, para Walsh a interculturalidade constitui-se em estratégia para a decolonialidade via educação.

Corroborando o pensamento de Walsh, Candau (2016, p. 349) defende a perspectiva da interculturalidade crítica como concepção de educação intercultural, reforçando a necessidade de as práticas educativas buscarem o aprofundamento “[...] no processo de *interculturalizar a escola, o currículo e a sala de aula.*” Educação intercultural pressupõe superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias, em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico, possibilitando a convivência de realidades plurais e o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos. Nesse sentido, constata-se que os pressupostos e conceitos estruturantes da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico qualificam-na na perspectiva de proposta de educação intercultural e decolonizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em mira o objetivo deste estudo – refletir sobre a potencialidade de uma proposta pedagógica inscrita na perspectiva da educação intercultural decolonizadora –, construiu-se este recorte da pesquisa de doutorado sobre a temática. Com apoio teórico em pensadores latino-americanos e metodológico em Gibbs e Bakhtin, a reflexão focou-se nos códigos analíticos protagonismo juvenil, intervenção na realidade e interculturalidade, buscando articulações entre enunciados das quatro instâncias definidas – regulatória, discente, docente e teórica.

O código analítico “protagonismo juvenil” ocupa centralidade na proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, isto é, na instância regulatória. Esta propõe uma educação em que o estudante encontre, na escola, um espaço de acolhimento para suas demandas, sendo protagonista no processo de aprendizagem. Relatos de estudantes (instância discente) e de professores responsáveis pelo Seminário Integrado (instância docente) confirmam a relevância do protagonismo no processo educativo. A participação em projetos de iniciativa dos estudantes é destacada por ambas as instâncias. Do ponto de vista dos especialistas (instância teórica), o protagonismo é percebido no contexto da interculturalidade e da decolonização do saber. Interculturalizar e decolonizar implica ações para mudar a realidade.

O segundo código analítico, “intervenção na realidade”, dialoga com protagonismo, pois requer ação. A instância regulatória preconiza a pesquisa como

princípio pedagógico. Nesse sentido, a análise dos relatos de estudantes e de professores permite pensar que a pesquisa socioantropológica propicia, ao estudante, a compreensão da realidade. Corroborando com tal propósito, os projetos interdisciplinares desenvolvidos por estudantes (instância discente), sob a mediação de professores (instância docente), resultam em práticas formativas e ações político-cidadãs em prol da comunidade local. De outra parte, estudos de pensadores decoloniais (instância teórica) defendem a necessidade de ações concretas em todos os campos para transformar a realidade.

Já o código analítico "interculturalidade" emerge articulado com os demais, uma vez que interculturalizar implica conhecer e compreender a realidade, para intervir nela e transformá-la. Vários princípios da proposta do Ensino Médio Politécnico (instância regulatória) – especialmente contextualização como fenômeno histórico e conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade –, inscrevem-se nessa direção. E tudo isso é ratificado pelas instâncias discente e docente, visto que muitos anseios juvenis presentes nos relatos encontram eco nos propósitos formativos e nos projetos pedagógicos realizados. Selando a questão, os pensadores decoloniais (instância teórica) clamam por ações efetivas no campo educacional, o que requer mudança de atitude e de postura dos professores-pesquisadores em relação ao papel da academia, ultrapassando barreiras epistêmicas.

Uma proposta pedagógica decolonizadora constrói outros modos de pensar, regatando elementos não amparados pela racionalidade moderna/colonial/ocidental hegemônica, fundada na pretensa universalidade e em verdades absolutas que contaminam os projetos e as ditas reformas educacionais no Brasil. Em síntese, a educação intercultural decolonizadora implica decolonizar os conhecimentos (o saber), as subjetividades (o ser) e a história (o poder), constituindo-se, efetivamente, num modo "outro" de educar.

O estudo permite concluir que: a) a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico apresenta potencial na perspectiva da educação intercultural decolonizadora; b) o protagonismo juvenil assume centralidade na proposta pedagógica e é percebido em enunciados das quatro instâncias; c) há inter-relação entre protagonismo juvenil e educação intercultural decolonizadora via atuação para transformação da realidade; e d) a interculturalidade constitui-se em estratégia fundamental para a decolonização da educação.

Entende-se que muito de uma possível e necessária mudança depende da atuação docente no espaço escolar, especialmente a sala de aula. Eis aí outro

desafio em pauta: formação docente para a decolonização. Nesse cenário, vislumbra-se no horizonte o papel da academia na formação docente – formar para construir, não para reproduzir – e na proposição de currículos interculturais, isto é, sob olhares outros e abordagens outras, com conteúdo, procedimentos, atitudes, posturas e relações que privilegiem o protagonismo do estudante, mirando a formação para intervenção transformadora da realidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BORSANI, M. E.; QUINTERO, P. **Los desafíos decoloniales de nuestros días**: pensar en colectivo. Neuquén: EDUCO/Universidad del Comahue, 2014. Disponível em: <<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/332.pdf>>. Acesso em: 10 de ago. de 2020.

CANAU, V. M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONZAGA, J. L. A. **Reestruturação curricular no estado do Rio Grande do Sul no Ensino Médio Politécnico**: uma possibilidade de descolonialidade do saber. Orientador: Gilberto Ferreira da Silva. 2018. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2018.

GUERRERO ARIAS, P. **Corazonar**: una antropología comprometida con la vida – miradas otras desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2010. Disponível em: <<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11433/1/Corazonar%20una%20antropologia%20comprometida.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

KRAMER, S. Linguagem e tradução: um diálogo com Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin. *In*: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. [Curitiba]: Editora UFPR, 2007.

MIGNOLO, W. D. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), p. 12-32, 2017. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

MOTA NETO, J. C. da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MOZENA, E. R. **Investigando enunciados sobre interdisciplinaridade no contexto das mudanças curriculares para o ensino médio no Brasil e no Rio Grande do Sul**. Orientadora: Fernanda Ostermann. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MUNSBURG, J. A. S. **O ensino médio politécnico frente às demandas e perspectivas discentes**. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, RS, 2015.

MUNSBURG, J. A. S. **Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora**. Orientador: Gilberto Ferreira da Silva. 2020. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, RS, 2020. Disponível em: <<http://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1386/1/jasmunsborg.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília – SP, a. 17, n. 37, p. 4-28, 2002. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio**

Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014.

Porto Alegre: Seduc-RS, 2011. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). **Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio – 2010.** Porto Alegre: Seduc-RS, 2012. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/diagnostico_relatorio_final_2010_20141222.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2016.

VENEU, A. A. **Perspectivas de professores de física do ensino médio sobre as relações entre o ensino de física e o mercado de trabalho:** uma análise bakhtiniana. 2012. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun., 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/860/86012245004.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica.** La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.

WALSH, Catherine. (Ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013. Disponível em: <<http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

WALSH, Catherine. Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-Andino: notas pedagógicas y senti-pensantes. In: BORSANI, María Eugenia; QUINTERO,

Pablo. **Los desafíos decoloniales de nuestros días:** pensar en colectivo. Neuquén: EDUCO – Universidad del Comahue, 2014.

WALSH, Catherine. (ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Abya Yala, 2017. Disponível em: <<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/385.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.019

ENSINO MÉDIO, INCERTEZAS E PERSPECTIVAS: UM OLHAR PARA A IMPLANTAÇÃO DAS ALTERAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM SANTA CATARINA

ANTÔNIO VALMOR DE CAMPOS

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Graduação em Ciências/Matemática, Biologia e Direito. Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação Brasileira – GEHDEB. E-mail: antonio.campos@uffs.edu.br.

JANE ACORDI DE CAMPOS

Mestra em Educação pela Unochapecó. Graduação em Administração e Química Licenciatura. Professora da Rede Pública Oficial de Ensino/SC. Escola de Educação Básica Catulo da Paixão Cearense, Sombrio/SC. E-mail: janeacordidecampos@gmail.com.

RESUMO

Este artigo apresenta um breve histórico da implantação das diferentes políticas para o ensino médio na rede pública estadual de Santa Catarina, com impressões do modelo “tradicional”, nos termos da LDB original, do Ensino Médio em Tempo Integral, do Ensino Médio Inovador e do “Novo” Ensino Médio e das possibilidades futuras. Da análise, visualizam-se mudanças na política educacional, negando as políticas de Estado, tornando o processo descontínuo. Também os olhares sobre os prováveis “ajustes” do atual governo para ensino médio no país demonstram muita incerteza. As fontes são documentos da secretaria de educação de Santa Catarina, a legislação educacional (LDB, PNE, BNCC), além de relatos dos professores do estado. A fundamentação teórica consiste na análise de produções na área. A atuação na educação básica convivendo com a realidade e a atuação na formação inicial e continuada de professores no ensino superior permite aos autores lançarem olhares abrangentes sobre o processo, o que tem a corroboração documental e de produções teóricas sobre o tema. Entende-se que, para uma boa interpretação desse contexto, é preciso compreensão de alguns momentos políticos do país, como o governo de Fernando Henrique, os governos do PT, os governos Temer e Bolsonaro e o atual governo. Cada momento apresenta elementos

importantes que merecem análises, sem demonizar, mas com olhar crítico dos efeitos provocados pelas ações de governo na política pública, pois isso provocou/provoca incertezas sobre o ensino médio. Também, da análise dos processos avaliativos, percebe-se que os resultados obtidos pelo Brasil são preocupantes. Portanto, a partir das experiências e da realidade catarinense, lança-se olhares contemplativos e críticos das políticas educacionais e seus reflexos no ensino médio nos períodos citados, criando condições de tecer previsões para o que vem sendo apresentado e construído no atual momento e as perspectivas de superação da estagnação na qualidade do ensino médio.

Palavras-chave: Políticas públicas, Políticas Educacionais, Ensino Médio, Incertezas, Perspectivas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo representa uma análise da política educacional de Santa Catarina e sua relação com aspectos de conjuntura nacional e internacional, visando demonstrar os diferentes momentos em termos de avanços e retrocessos na caminhada educacional do estado. Evidentemente, trata-se de uma percepção parcial, em vista da complexidade envolvendo as políticas educacionais, especialmente na escalada neoliberal mundial.

Também é realizada uma reflexão acerca da trajetória do ensino médio em Santa Catarina, demonstrando os diferentes momentos e contextos, considerando o período da oferta tradicional, da tentativa de avançar na proposta do ensino médio em tempo integral, como a proposta do Ensino Médio Inovador. Além disso, são traçadas algumas considerações sobre o chamado "Novo Ensino Médio", demonstrando as diferentes percepções a seu respeito. Ainda é feita uma análise das possibilidades de reforma na proposta do ensino médio, no momento atual.

A pesquisa é documental bibliográfica, valorizando as fontes primárias. Ademais, busca-se uma diversificação de fontes, permitindo ampliar as reflexões e trazer as diferentes concepções envolvidas na política educacional e nas suas relações com o estabelecimento do currículo e da valorização profissional.

Os dados coletados são analisados a partir do método dialético, ampliando as reflexões para o campo teórico/político, no qual os agentes interagem em expectativas e interesses. Dessa forma, as reflexões são ancoradas em forte fundamentação teórica, sem perder os horizontes das conotações políticas e interesses econômicos que rondam a educação.

Portanto, são aspectos abrangentes e complexos apresentados, mas que, a partir da configuração produzida, tornam-se de fácil compreensão e percepção da pressão econômica sobre a educação pública estatal, bem como pela disputa do capital dos recursos públicos da educação por meio de diferentes mecanismos, especialmente o da gestão.

METODOLOGIA

A busca dos dados necessários deu-se a partir das fontes documentais primárias (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Proposta Curricular de Santa Catarina e outras normas), sendo complementada com

produções teóricas relacionadas. Além disso, contou com a percepção de educadores que participaram do seminário que tratou da história da educação em Santa Catarina a partir de militantes na luta sindical, realizado no ano de 2022, pelo Grupo de Pesquisa em História da Educação, vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, do qual foram extraídos excertos.

O método utilizado para as análises foi o dialético, que permitiu ampla reflexão a partir dos diálogos e dos debates, possibilitando articulações com o restante da documentação pesquisada. Devido ao fato dessas análises serem reflexivas e complexas, esse método permitiu a obtenção de um resultado que contemplou as possibilidades comparativas entre os dados analisados, de forma a entregar um resultado coerente e comprometido com a realidade dos acontecimentos e as fontes disponíveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das reflexões iniciais sobre as relações que se estabelecem no projeto neoliberal em ascensão entre expectativas globais de desenvolvimento e a educação e se voltam também acerca da educação barriga verde, as impressões são apresentadas em três pilares, sendo que o primeiro é um apanhado sobre a trajetória histórica da educação em Santa Catarina, com os dados oficiais, disponíveis no sítio da SED de Santa Catarina.

O segundo enfoque discorre sobre os diferentes momentos e os processos da política educacional correspondente. Neste, busca-se demonstrar como a educação em Santa Catarina ensaia avanços, mas sofre retrocessos. Igualmente, é realizada uma análise da questão relacionada com a valorização dos/as profissionais da educação, que, mesmo sofrendo constantes revezes na carreira, têm a propaganda oficial notificada como vantajosa para a categoria, sendo possível visualizar semelhanças com produções teóricas que tratam desse fenômeno em outros países.

Por fim, algumas considerações acerca do ensino médio em Santa Catarina, seu processo de rápidas e conturbadas transformações, bem como uma análise das possibilidades do que é possível prever para o futuro desse nível de ensino no Brasil. A base principal de análise desse ponto será a proposta de projeto de lei federal, que altera a Lei 9.394/1996, especialmente no que se refere ao ensino médio.

BREVES REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO E A GLOBALIZAÇÃO

Pretende-se demonstrar, neste item, o quanto é recente a organização da estrutura educacional de Santa Catarina, indicando também a baixa valorização que se deu à educação, ao longo da organização da estrutura administrativa do estado. No entanto, sempre com olhares para a educação em outros países, especialmente da Europa.

É importante observar o contexto internacional para efeitos comparativos: “Ao longo dos séculos 19 e 20, primeiro na Europa, depois nos outros espaços mundiais, a escola transformou-se numa instituição fundamental para a homogeneização linguística e cultural, a invenção da cidadania nacional e a afirmação do Estado-Nação” (Teodoro, 2011, p. 122).

Portanto, naquele período, na Europa, a educação já estava devidamente estruturada, sendo alterado o seu objetivo, mesmo que sua amplitude populacional fosse reduzida.

O autor explica que, após a Segunda Guerra Mundial, à educação começam a ser atribuídos novos papéis e funções, como o da consolidação do sistema político democrático, a diminuição das desigualdades sociais e a qualificação da mão de obra necessária à reconstrução econômica da Europa: “As mudanças na natureza da política educativa europeia, baseada em metas e critérios de eficácia a partir de responsabilidades partilhadas, sujeita a estratégias da política econômica (Teodoro, 2011, p. 122).

Segundo o autor, a educação é uma área das políticas públicas, que, nos países situados em espaços centrais, dominam modos de globalização de baixa intensidade e isso tem ocorrido desde a construção dos modernos sistemas de educação de massas, iniciada na Europa na transição do século 18 para o século 19. Ainda de acordo com Teodoro (2011), os elementos da cidadania crescentemente associados aos critérios neoliberais, como o capital humano e a *expertise*, constituem elementos altamente valorizados, em diversos locais, porém, os cidadãos que não tenham essas competências transacionáveis tornam-se mais vulneráveis a práticas excludentes, como, certamente, acontecerá com os milhares de jovens, inclusive, catarinenses, que não frequentam a escola na idade adequada.

A expressão do autor em relação aos países aplica-se muito bem para regiões ou estados, como no caso brasileiro, pois quanto mais localizada a política

educacional mais excludente ela tende ser, visto que as regiões ou estados mais empobrecidos tendem a aprofundar a desigualdade. Isso ocorre em relação aos países, pois se possuem uma economia consolidada, eles tendem a melhorar a política educacional, no entanto, o ideal é que a globalização não estivesse restrita ao capital, mas envolvesse as pessoas, especialmente, na qualificação: “Se queremos compreender as relações entre educação e globalização, temos de reconhecer que as consequências da modernidade são muito vastas e que seus princípios fundamentais são reproduzidos como universais em todo o mundo” (Teodoro, 2011, p. 86). No entanto, segundo o autor, é preciso ver as relações entre educação e globalização como um elemento chave das mudanças nas relações entre capitalismo e modernidade na era neoliberal.

Ocorre que, nessas relações, há uma brutal desigualdade, uma vez que os parâmetros avaliativos aplicados são os mesmos para todas as regiões e países (centrais e periféricos), isso não contribui com a efetiva melhoria da qualidade do ensino. Segundo Teodoro (2011), o ponto principal da agenda da OCDE no campo da educação era, no final dos anos 80 do século passado, a qualidade do ensino, que serviu como questão de partida para o lançamento do projeto Ines¹, possivelmente, a mais significativa atividade dessa organização internacional em toda a década de 1990. Para o autor, os efeitos práticos desse projeto estão bem presentes nas políticas educativas adotadas nos Estados-Membros da OCDE desde a década de 1990.

Esse exemplo de avaliação global homogênea ilustra a complexidade da relação entre a educação, o capital e a globalização, tendo em vista que os resultados puramente estatísticos não são suficientes para indicar o nível de crescimento educacional do país: “São conhecidos diversos trabalhos que mostram os limites e a fragilidade dos fundamentos técnicos e científicos, bem como os problemas epistemológicos, das comparações internacionais de resultados” (Teodoro, 2011, p. 86). De acordo com o autor, o papel dos indicadores avaliativos é fornecer as evidências para a ação política governativa, remetendo para segundo plano a contextualização dos processos de aprendizagem, bem como a participação e o debate democráticos sobre as dimensões políticas da educação.

Esses dados também servem como instrumento glamoroso no projeto de governação neoliberal, pois: “uma ação política baseada em evidências apontadas pela *expertise* dos técnicos e cientistas, em vez da participação dos movimentos

1 De acordo com a OCDE, é o *Interantional Indicators and Evaluation of Educational Systems*.

sociais e da sociedade civil organizada, associada à livre e democrática afirmação e concorrência de projetos políticos contrastantes” (Teodoro, 2011, p. 101).

A organização europeia, comunidade constituída por diversos países, aposta na educação como instrumento de articulação supranacional. Segundo Teodoro, no início do século 20, são atribuídas à educação as funções de reprodução social, de legitimação do sistema, de controle social, de produção de recursos humanos e de formação para a cidadania, logo, é considerada como um meio que permite o acesso a novas posições na escala social.

Portanto, percebe-se uma situação que carece de muita atenção nos discursos relacionados com os sistemas “universais” de avaliação da educação e a sua efetiva qualidade, bem como as contribuições que ela pode disponibilizar, seja no aspecto da mobilidade social, de caráter individual ou da prospecção coletiva de uma população nacional ou regional, frente ao processo de forte globalização da economia, sem incluir a mobilidade social adequada.

ALGUMAS REFERÊNCIAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO CATARINENSE

Antes de adentrar no histórico catarinense, um rápido realce sobre as políticas educacionais no Brasil, na intenção de melhor situar e compreender o processo ocorrido no estado de Santa Catarina. Segundo Castro (2007), analisando o período colonial do Brasil e da Argentina, são identificáveis semelhanças e diferenças na educação nos dois países, sendo que, em ambos, desenvolveram-se modelos educativos com instituições desarticuladas e sobrepostas, mantidas por ordens religiosas e pelo poder político local.

De acordo com Prata e Junior (2020), no Brasil, a Educação esteve a cargo dos jesuítas desde 1549, em Salvador, continuando, assim, até sua expulsão em 1759. Naquele período, ocorria a educação do gentio pela catequese, mas também o desenvolvimento da educação formal, escolar, no Brasil-Colônia, destinada principalmente aos filhos dos portugueses e aos futuros membros da própria Companhia de Jesus. Portanto, no período, houve a ausência total do Estado na educação e de política educacional pública.

Ainda segundo os autores em 1759, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de D. José I (rei de Portugal de 1750 a 1777), retirou dos jesuítas a incumbência de ministrar qualquer forma de educação em Portugal e suas colônias, passando

essa responsabilidade para o Estado. As reformas na educação no período foram discrepantes nas capitânicas do Brasil-Colônia, pois, em função do aumento da produtividade de cada região, assim, as medidas tomadas foram insuficientes para transformações na oferta da educação brasileira.

Prata e Junior (2020), somente a partir de 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil e a abertura dos portos às nações amigas, é possível vislumbrar mudanças mais na educação brasileira, sendo que, em 1827, foi criada a primeira lei sobre a educação primária. Enquanto nos países europeus e mesmo nas colônias espanholas, houve uma estruturação importante da educação, isso bem antes de ocorrer no Brasil, como afirmam os autores, houve diferenças de posturas entre espanhóis e portugueses sobre a criação de universidades, enquanto os portugueses proibiam, a primeira criada na Argentina foi a Universidade Nacional de Córdoba, em 1613, o que, no Brasil, só aconteceria somente com a vinda da família real, portanto, quase 200 anos depois.

Como dito, a educação no Brasil sempre esteve pautada pelas orientações confessionais e privadas, tendo o Estado brasileiro adentrado tardiamente na esteira de sua responsabilidade pela oferta da educação pública, estatal e inclusiva. Isso fez com que, no princípio, apenas algumas crianças tivessem o direito de estudar e, por muito tempo, apenas meninos, portanto, altamente seletiva e excludente.

Isso também é perceptível no estado de Santa Catarina, onde o processo de estruturação da oferta da educação é recente e, por muito tempo, aparece coadjuvante de outras estruturas administrativas. Pelos dados oficiais: “A Lei nº 35, de 14 de maio de 1836, primeiro ato de Assembleia Provincial de Santa Catarina, outorgava ao presidente da Província todo o poder de mando sobre os aspectos administrativos e pedagógicos das escolas públicas” (Santa C., SED, 2023).

Portanto, há quase dois séculos, houve uma sinalização de que o Estado assumiria seu compromisso com a oferta da educação. No entanto, mais uma vez ficou “letra morta”, apenas no papel, pois alguma coisa mais específica somente iria aparecer quase duas décadas depois:

Com a Lei nº 382, de 1º de julho de 1854, foi delegada ao diretor-geral das Escolas de Instrução Primária a responsabilidade da orientação e administração do ensino público. Surgiu então a Diretoria-geral das Escolas de Instrução Primária, convertida mais tarde em virtude da Lei nº 600, de 13 de abril de 1868, em Inspetoria da Instrução Pública (Santa C., SED, 2023).

Observa-se que algumas nomenclaturas daquela época perduraram por quase dois séculos, especialmente a denominação de diretor, que ainda está presente em algumas redes. Porém, em Santa Catarina, um século após a promulgação da citada lei, iniciou a estrutura específica da educação: “Em 1956 é desmembrada a pasta, sendo criada a Secretaria de Educação e Cultura que com sua nova estrutura adquiriu mais autonomia e liberdade para administrar e orientar o ensino público” (Santa C., SED, 2023).

No início do século passado, começou um movimento mais consistente pela educação pública estatal. De acordo com Saviani (2007), naquele período, houve o *equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova*, datados de 1932 a 1947. Na IV Conferência Nacional de Educação eclodia a ruptura entre “católicos” e “liberais” com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932).

Segundo Vera Lucia Gaspar da Silva (2005), nos primeiros anos do século XX, surgiria também a concepção dos Grupos Escolares, os quais refletiam as características políticas, legais e administrativas que se materializavam numa estrutura técnico-pedagógica. Nos documentos que normatizavam a escola primária dos primeiros anos do século XX, constava uma recomendação de que não se deveria “perder oportunidade para imprimir no espírito dos alumnos o amor ao **trabalho, à ordem, ao asseio**” (grifo no original).

Estavam dados aqui os primeiros traços que sustentariam o desenho de um tipo de escola primária que poderia se tornar referência para as demais, contudo, segundo Prata e Junior (2020), a difusão dos grupos escolares não possibilitou a universalização do ensino elementar, explicitando os limites em que se encerrava o projeto republicano de educação .

Porém, entre avanços e retrocessos, como sempre foi o desenvolvimento da educação brasileira, a partir do século XX, foi se consolidando a ideia de educação pública estatal, inicialmente, não gratuita. Apesar do seu êxito parcial, Prata e Junior (2020) apontam dois modelos de ensino na República, com o viés de Estado, trata-se do Grupo Escolar e da Escola Normal. A primeira voltada para alfabetização, cálculos e alguns conhecimentos básicos/primários e a outra destinada à formação de professores, esta pode não ter tido tanto sucesso, mas marcou a época e, até hoje, a expressão normalista está presente no seio escolar, demonstrando a força da concepção do momento republicano brasileiro incipiente.

Nesse processo conturbado da primeira república, de acordo com Prata e Junior (2020), em novembro de 1930, foram criados o Ministério do Trabalho

Indústria e Comércio, chamado Ministério da Revolução, e o Ministério da Educação e Saúde Pública. A partir dali a educação pública ganhou uma dimensão dentro do sistema político, diferente do que existia no país. Ela passou a desempenhar o papel de conceber e fortalecer a ideia de brasilidade, que busca disseminar nos estudantes as concepções do Estado político. No período chamado “era Vargas”, houve resultados satisfatórios na educação, dentro dos limites das concepções de fragilidade já apontados aqui, com redução do analfabetismo.

No período, tudo estava em disputa, a Igreja tentava manter o seu controle, o Estado procurava criar um aparelho ideológico, para propagar seus ideais e a iniciativa privada encontrava-se de olho no mercado da oferta de ensino, aliás, situação que guarda alguma semelhança com os tempos contemporâneos.

Com o avanço dos debates políticos na matriz da primeira república, ela vai se esvaindo, dando espaço a uma nova concepção de Estado e de governo e, evidentemente, de educação: “A renovação educacional no início da Segunda República estava alicerçada nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira” (Sander, 2007, p. 28). Portanto, iniciava uma concepção de superação do papel da educação básica brasileira de oferecer apenas oportunidade de alfabetizar e calcular, partindo para uma visão com inserção de saberes ligados à Filosofia, Artes, Cultura, Ciência e outros. Assim, estaria encerrado o apagão na estrutura da educação brasileira na transição do Império para a República.

Isso não significou o surgimento de uma concepção revolucionária de educação, mas o início de uma estruturação para levar adiante as novas aspirações incorporadas na proposta e na política educacional brasileira. Considerando que, em alguns estados, isso ocorre com maior rapidez e, em outros, é mais demorado, como é o caso de Santa Catarina, onde a estruturação ocorre tardiamente, há estados, em que, como São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e outros: “A denominação Secretaria de Educação e Cultura permaneceu até 31 de dezembro de 1970, quando houve a reforma administrativa pela Lei nº 4.547” (Santa C., SED, 2023).

Naquele período, o país estava imerso na ditadura militar, com mecanismos de repressão e censura, especialmente, na educação, pois o movimento estudantil tinha dado sinais de enfrentamento ao regime. No esgotamento do regime autoritário, inicia construção outro momento: “No período de 1980-1983, o Plano Estadual de Educação previa uma política educacional voltada para a democracia e reforçou

as diretrizes de democratização da educação, que atenderam reivindicações do magistério” (Santa C., SED, 2023).

A partir daí, a impressão é que o processo educacional democrático, participativo e inclusivo seria irreversível, pois, mesmo no governo Amin, em Santa Catarina, verificou-se:

Por meio da lei nº 6.709 de 12 de dezembro de 1985 foi implantado um processo eletivo, com eleição direta para provimento de cargo de diretor de escola, com a Lei nº 6.884 de 29 de julho de 1986, foi estabelecido o estatuto do magistério público estadual e promoveu o plano de carreira do magistério (Santa C., SED, 2023).

Mesmo com a guinada contrária no governo Pedro Ivo, que acabou com o processo democrático nas escolas, em muitas delas, a cultura da escolha permaneceu por muito tempo. Porém, naquele governo, a gestão democrática perdeu espaço e foi substituída por outra matriz na política educacional, voltada para a discussão curricular: “A gestão 1999-2002, teve como referencial a Proposta Curricular de SC, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a implementação da gestão democrática das escolas públicas, objetivando a melhoria da qualidade do ensino e a elevação dos níveis de aprendizagem” (Santa C., SED, 2023).

Nas décadas de 1980/90, houve um movimento de ampliação do número de vagas e pressão por novas ofertas de ensino médio. Isso teve uma relação provável com a obrigatoriedade do ensino fundamental de oito anos, pois, maior número de estudantes concluindo o ensino fundamental, maior probabilidade de demanda pelo ensino médio.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: OLHARES PARA SANTA CATARINA

Tratar do ensino médio no Brasil requer uma observação no contexto histórico da educação brasileira e catarinense. Alguns pontos já levantados, aqui adentrando mais especificamente como se constrói o caminho que conduz ao atual estágio de incertezas sobre os rumos do ensino médio no Brasil e especialmente em Santa Catarina.

Inicialmente, é importante compreender que o ensino médio está na ponta final da educação básica, portanto, tem uma relação diretamente proporcional com

o ensino fundamental, pois quanto maiores os índices de matrículas e conclusão desse nível de ensino, maiores serão as possibilidades de ampliação de matrículas no nível seguinte. Evidentemente, não se trata do único fator que influencia essa questão.

No que diz respeito à obrigatoriedade/direito do ensino no Brasil, de acordo com Pinto e Alves (2010), na Constituição Federal de 1891, não havia obrigatoriedade ou o direito de cursá-lo ou de oferta; na Constituição Federal de 1934, o Ensino primário passou a ser integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos; ocorreu uma modificação em 1937, passando a existir uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar, para quem não comprovasse escassez de recursos; na Constituição Federal de 1946, o Ensino primário foi definido como obrigatório; na Constituição Federal de 1967, Ensino era obrigatório dos aos 14 anos. Na sequência, a Lei nº 5.692/1971 estabeleceu o Ensino de 1º grau obrigatório de oito anos de duração. Assim sendo, observando essa caminhada histórica relacionada com a obrigatoriedade, percebe-se que, no final da década de 1970, houve ampliação na possibilidade de conclusão do ensino fundamental.

Observando a ampliação da procura/oferta de vagas no ensino médio, ela coincide com esse período, isto é, o início da década de 1980. Conforme Pinto e Alves (2010), a Constituição Federal de 1988 mantém a obrigatoriedade de 8 anos, independentemente de idade, o que é modificado pela Emenda Constitucional nº 14/96, determinando a mesma obrigatoriedade, apenas para a faixa etária ideal (7 a 14 anos), sendo que, na sequência, a Lei nº 11.274/2006 ampliou o Ensino fundamental para 9 anos de duração (6 a 14 anos) e a Emenda Constitucional nº 59/ 2009 tornou o Ensino obrigatório de 4 a 17 anos.

Observando as matrículas em Santa Catarina, nota-se que: “Em 1991 foram 123.005 matrículas, passando para 249.711 em 2000. No decorrer destes 10 anos, a matrícula nessa etapa da Educação Básica aumentou 103%” (Machado Costa, 2014, p. 105). O autor faz uma referência ao início da década de 1980, ao retroceder os 10 anos. Aí está o desafio, como garantir o acesso, a permanência e o ensino de qualidade:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CMNE/CEB n.2, de 30 de janeiro de 2012), neste contexto, torna-se documento fundamental para orientação das propostas curriculares e deverão ser a base para o redesenho curricular proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI (Brasil, 2013, p. 3).

De acordo com o documento, o ProEMI, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas e ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendem as necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio. Portanto, são necessárias: “propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea” (Brasil, 2013, p. 10).

Porém, o discurso governamental é visto com desconfiança: “No entanto, a professora diz não acreditar em bons resultados com o Ensino Médio Integral, nos moldes que o atual governo do estado vem implantando, pois, as unidades escolares não dispõem das condições necessárias para contribuir com a formação para a cidadania” (CAMPOS, 2018, p. 54). Segundo o documento oficial (2013), está se propondo um currículo do ensino médio que se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre o conjunto dos conhecimentos nas disciplinas ou outras atividades pedagógicas.

Essas mudanças, no entanto, dependem de professores preparados e com disponibilidade de tempo. Segundo Campos *in* Andreis (2014, p. 117): “Estas adequações são indispensáveis na disponibilização de um “professor integral” – no sentido indicado por Freire, como educador – para atuar na Educação Integral, pois esta exige que o profissional viva o processo como sujeito, agindo nele e sobre ele”.

Até meados de 2015, havia uma perspectiva animadora em relação ao ensino no Brasil, especialmente o ensino médio, para abrigar, com qualidade e eficiência os jovens, que são obrigados, constitucionalmente, a permanecer na escola até os 17 anos. Contudo, com o golpe Legislativo/Jurídico da presidenta Dilma, mudaram os rumos da educação, edificando o caminho para o desmonte da construção em andamento, para a privatização indireta e retrocesso da perspectiva de uma educação emancipadora e preparatória para a cidadania.

Segundo Campos *in* Dal Piva (2021), com o “Novo Ensino Médio”, o eixo que orientava para um ensino crítico e transformador, deslocou-se fortemente para o individual, em que as aspirações pessoais passaram a orientar os percursos formativos. Apesar de aparecerem aspectos da cidadania e solidariedade, o forte desse modelo está na “potencialidade” de cada um, deixando o coletivo em segundo plano,

fortalecendo os aspectos individualistas dos estudantes que são estimulados ao desenvolvimento pessoal acima de tudo.

Em Santa Catarina, que havia iniciado, no final do século passado, uma caminhada para o modelo de ensino de visão crítica: “A gestão 1995-1998 concentrou esforços na Proposta Curricular de SC” (Santa C., SED, 2023). Mesmo que, no período, já apareça alguns sinais de inflexão, com a qualidade total na educação, por exemplo.

A confirmação dessa inflexão na proposta de educação transformadora é confirmada com a implantação do “novo ensino médio” nas 120 escolas piloto em Santa Catarina, segundo a SED, no ano de 2020 e, no ano de 2023, em toda a rede estadual de ensino. A proposta em questão reserva ao estudante toda a responsabilidade pelo seu aprendizado e as perspectivas futuras, além de retirar do currículo um conjunto de componentes da formação básica, para dar lugar a trilhas e projetos de vida. Também abre a possibilidade de uma privatização de parte do ensino, além da introdução de profissionais de “notório saber”, que dispensariam os profissionais habilitados pedagogicamente.

Isso, segundo Freitas (2018), decorre do avanço do neoliberalismo que olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado, cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência com a concorrência: “os pais deixam de ser “usuários” de um serviço público e passam a ser “clientes” de empresas educacionais, às quais pagam com os *vouchers* recebidos” (Freitas, 2018, p. 32). Até meados da segunda década deste século, estava presente uma expectativa positiva em relação à educação brasileira, com alguns avanços, como do Piso Nacional do Magistério, do Plano Nacional de Educação (2014-2024), a perspectiva de financiamento com “dinheiro novo”, dos *royalties* do pré-sal, a ampliação da obrigatoriedade/direito do ensino até aos 17 anos e a consolidação da política de Estado para a oferta do ensino em tempo integral.

OS EFEITOS DO PROJETO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E CATARINENSE

Evidentemente, a política educacional depende da condução e orientação política dos governos no poder. Assim sendo, a partir da posse do Temer, ocupando a presidência em agosto de 2016, foi enviada imediatamente ao Congresso medida

provisória de ataque à educação. Isso se deu sem qualquer discussão com a comunidade escolar brasileira, atendendo apenas aos interesses da iniciativa privada, sempre atenta às possibilidades de apropriar-se da fatia ainda razoável dos recursos públicos para a educação brasileira.

Pelo texto aprovado, as escolas podem escolher como vão ocupar 40% da carga horária dos três anos do ensino médio, sendo que 60% serão compostos por um conteúdo mínimo obrigatório, determinado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC). O tempo definido de acordo com a proposta da escola, que deverá oferecer aos estudantes, pelo menos, um dos cinco “itinerários formativos”. Aqui uma farsa da proposta, pois a escola vai ofertar o que ela tiver disponibilidade de professores e não a opção do estudante.

Dessa forma, como nos países e regiões centrais economicamente tendem a fortalecer a qualidade do ensino ofertado, as escolas com melhores condições e regiões financeiramente melhor podem oferecer mais opções em detrimento das demais, provocando a suposta melhoria a partir da concorrência entre as unidades escolares: “Tendo como intencionalidade última produzir a melhoria da qualidade da educação por meio da concorrência entre escolas e entre professores em um livre mercado, desenvolveu um “conceito de qualidade da educação” que implica o afastamento do governo da gestão da educação” (Freitas, 2018, p. 44).

De acordo com Chauí (2018), para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria “organização empresarial”, portanto, é tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das “instituições” e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços – saúde, educação, segurança etc., sendo que essa lógica mercantilista reforça a exclusão, pois regiões com melhores parâmetros financeiros podem ter educação de qualidade superior: “Estas outras questões ajudam a explicar por que, por exemplo, mesmo em uma cidade como São Paulo, nos bairros de periferia, os índices de retenção na série (repetência) e de exclusão da escola (evasão escolar) são sempre muito mais altos do que os dois bairros centrais, mesmo quando a comparação é apenas entre “escolas públicas” [...]” (Brandão, 2006, p. 41).

Em Santa Catarina, seguindo as orientações políticas do governo federal: “Em 2019 houve a criação do Programa Minha Nova Escola, que definiu os pilares que nortearam as ações da secretaria ao longo de dois anos: Educação Inovadora, Infraestrutura Escolar, Gestão Total, Qualificação Permanente e Além da Escola” (Santa C., SED, 2023). Trata-se de mais um “modismo”, pois, na prática, pouco muda,

porém um ponto é colocado como prioritário, o da gestão, como se a solução dos problemas da qualidade da educação dependesse dela. De acordo com a SED/SC, no período, houve a adesão de escolas estaduais ao Novo Ensino Médio e Programa de Escolas Cívico-Militares, o que acirra a disputa entre as escolas.

Sobre esse aspecto da política educacional, Freitas (2018) afirma que a educação isolada dos seus vínculos sociais passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. O projeto neoliberal de educação visa inserir as escolas no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizando a importância das variáveis extraescolares, entre elas, o impacto das condições de vida das crianças na sua educação.

Como ressalta o autor, a tática da “nova direita” é fazer propaganda positiva mesmo do que é prejudicial e, em Santa Catarina, esse é o retrato dos últimos governos: “Ao longo dos últimos anos houve avanços na qualidade da educação catarinense. Os anos de 2012 a 2016, foram marcados por inúmeras conquistas educacionais por meio do Pacto pela Educação” (Santa C., SED, 2023). Sabidamente, no referido período, houve inúmeros retrocessos na educação, como o desmonte do plano de carreira do Magistério e a segregação dos contratados temporariamente (ACTs), mas, na propaganda governamental:

Entre os marcos deste período estão: atualização da Proposta Curricular de SC, criação do UNIEDU, programa de bolsas universitárias, novo Plano de Carreira do Magistério Público Estadual, lei do Plano Estadual de Educação sancionado pelo governador do Estado, escolha dos diretores das escolas por meio do Plano de Gestão Escolar e a construção de novas unidades escolares, com foco no Ensino Médio (Santa C., SED, 2023).

O reflexo disso, indiretamente, pode ser sentido na desmotivação do corpo docente e nos indicadores avaliativos, que, apesar de questionáveis, apresentam resultados negativos e efetivamente nas matrículas “[...] na segunda metade dos anos 2000, um comportamento negativo. Isso fica evidente quando se verifica que, em 2001 e 2005, foram 260.772 e 279.863 matrículas, respectivamente, caindo para 250.780 em 2011” (Machado Costa, 2014, p. 105).

Nota-se que, no período do avanço neoliberal em Santa Catarina, principalmente a partir do início da segunda década deste século, muitos adolescentes em idade escolar estão fora da escola: “Destaca-se, nos últimos cinco anos, a acomodação da matrícula ao redor dos 250 milhões (sic.), número inferior aos 338

mil jovens de 15 a 17 anos, residentes no Estado catarinense em 2012” (Machado Costa, 2014, p. 105). Segundo o autor, em 2011, estavam matriculados no ensino médio 273 mil jovens com idade apropriada para frequentar esse nível de ensino, mas aproximadamente 65 mil jovens estavam fora da escola. Isso, segundo o autor representa 45,3% dos jovens residentes em Santa Catarina, entre de 15 a 17 anos, em 2011.

Porém, não é apenas no acesso que se verifica o problema do ensino médio em Santa Catarina, mas também reflete a questão pedagógica: “As taxas de reprovação e abandono em 2011 das escolas médias estaduais, somadas, atingiram 17,3% e apontam que, a cada 1.000 alunos matriculados, 173 são retidos” (Machado Costa, 2014, p. 112). Apesar de a responsabilidade pelo acesso, permanência e sucesso escolar depender de um conjunto de participações, que passam pelo estudante e pela família, ao Estado cabe a responsabilidade de ofertar as vagas necessárias, dispondo de estrutura adequada para o bom desempenho das atividades pedagógicas, assegurando o direito e fiscalizando o seu cumprimento.

Neste sentido, é importante frisar que: “[...] o Ensino Médio deve ser frequentado por todos os jovens do grupo de 15 a 17 anos, período da vida juvenil em que se consolidam os valores fundamentais do **humanismo**, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, fundamentais às especializações futuras” (Machado Costa, 2014, p. 112). Conforme o autor, garantir a formação integral de todos os jovens matriculados no Ensino Médio baseada no eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia, independentemente da origem socioeconômica carece de ações planejadas, contemplando as dimensões da infraestrutura física e pedagógica das escolas, o financiamento e a capacidade de responder aos desafios da inclusão:

A massificação dos sistemas de educação conduziu a uma mudança de forma da **escola**. Escolarizar todos os jovens implica ter no sistema de ensino todos os jovens com dificuldades sociais ou de aprendizagem, todos os jovens conflituosos e agressivos, todos os jovens de todas as culturas marginalizadas. Significa transportar para a escola todos os problemas sociais, que, desse modo, se tornaram problemas escolares (Teodoro, 2011, p. 11).

De acordo com Machado Costa (2014), a infraestrutura adequada tem reflexos sobre as condições de aprendizagem necessárias à permanência com sucesso do estudante do Ensino Médio, pois é preciso um ambiente escolar agradável, oferecendo aos alunos instrumentos favoráveis à aprendizagem, portanto, o investimento

é fator determinante na busca da universalização. Segundo Kuenzer (2010), além do investimento, é preciso um currículo articulado de caráter geral, com professores qualificados e bem pagos, é preciso ainda lembrar da pressão sofrida: “Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação [...]” (Freire, 1996, p. 98).

Com relação aos estudantes, é importante destacar que os tempos atuais são desafiadores, uma vez que há violência inerente à própria escola, mas também há diversos fatores externos que ampliam as dificuldades, como o movimento escola sem partido. Porém, é preciso a parcimônia de Freire (1996), ao dizer que qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. Ele afirma que a boniteza de ser gente acha-se nessa possibilidade e nesse dever de brigar, respeitando a autonomia e identidade do educando estudante.

Para Brandão (2006), a desigualdade é também ditada pelo “fracasso” escolar, pois ele transfere ao estudante toda a responsabilidade, sem considerar que os maiores índices de “fracassados” são de uma determinada “faixa salarial familiar” para baixo. Além disso: “Um simples andar pela cidade revela aquilo que a fala oficial justifica: a educação do povo é deficiente e desvela aquilo que ela oculta: a deficiência aparentemente acidental sustenta a necessidade de que a educação seja desigual [...]” (Brandão, 2006, p. 48).

Por outro lado, há a questão da capacidade de resposta do corpo docente. Conforme Machado Costa (2014), quanto a isso, há limites relacionados à adequada formação do professor do Ensino Médio em Santa Catarina. A presença de 1.863 professores sem formação adequada para lecionar no Ensino Médio demonstra a falta de valorização do professor catarinense, pois o censo escolar de 2007 relativo à formação apresenta que 40,6% dos professores do Ensino Médio não eram habilitados nas disciplinas sob sua responsabilidade.

De acordo com Machado Costa (2014), a maioria dos professores do Ensino Médio, em Santa Catarina, é admitida em caráter temporário, dificultando o estabelecimento entre professores e estudantes de vínculos duradouros. Ainda segundo o autor, a universalização do Ensino Médio com qualidade em Santa Catarina depende da expansão da matrícula e das condições de permanência e aprendizagem melhoradas, diminuindo as taxas de reprovação, abandono e distorção idade/séries.

Ocorre que as perspectivas não são animadoras, visto que a política neoliberal coloca a organização escolar na contramão, pois, segundo Lima (2007), a educação é transformada num espaço da Gestão de Recursos Humanos, orientada para a produção de “vantagens competitivas” no mercado global e funcionalmente adaptada à racionalidade econômica: “Neste contexto, a tradição humanista-crítica e a visão emancipatória e transformativa que caracterizam a educação popular, e alguns casos desde o final do século XIX, encontram-se fortemente obstaculizadas [...]” (Lima, 2007, p.55). Para o autor, a aprendizagem da humanidade, da solidariedade e do bem comum sucumbiram como o estatuto de antiguidades modernistas à luz de uma Pedagogia Contra o Outro.

Isso retrata o avanço neoliberal em Santa Catarina, com reflexos no ensino médio, que sofre as consequências da política educacional que privilegia a dominação, gerando exclusão dos estudantes e desgastes ao corpo docente. Mesmo assim, apelando a Freire (1996), é bom dizer gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que estamos são quase intransponíveis para a nossa tarefa histórica de mudar o mundo, esses são obstáculos que não se eternizam.

OLHARES PARA A POSSIBILIDADE DE MUDANÇAS NO ENSINO MÉDIO

Conforme já expresso, a política educacional relaciona-se diretamente com os governos de plantão. Nos últimos mandatos federais (Temer/Bolsonaro), houve um avanço da política neoliberal, com o “novo ensino médio”, as escolas cívico-militares, o incentivo aos movimentos contrários à ciência e a perseguição aos ideais de uma educação libertadora e transformadora, pautada na preparação para o exercício da cidadania e da solidariedade.

Atualmente, mesmo que não seja um governo revolucionário, houve ao menos um barramento das bárbaries cometidas contra estudantes e educadores progressistas. Uma das medidas necessárias é a revisão da BNCC e a revogação do dito “novo ensino médio”. Porém, essas medidas tendem a não concretizar-se, ficando apenas em algumas reformas.

Além da forma autoritária do envio da MP até a aprovação da Lei Lei 13.415/17, a proposta tem rendido muitas críticas sobre o novo ensino médio: oferta de carga horária na modalidade EaD; redução para 1.800 horas de carga horária

para: Matemática, linguagens, Ciências da natureza e Ciências Humanas e Sociais e outras; destinação de 1.200 horas flexíveis para a formação técnica e profissional; possibilidade de ministração de aulas por pessoas com notório saber; oferta de parte da carga horária fora da escola e outras.

Em Santa Catarina, houve a implantação da proposta logo após a aprovação, com 120 escolas-piloto na experiência inicial, que ocorreu sem a definição da grade curricular para os três anos. No ano de 2022, iniciou-se o processo de implantação em toda a rede. Atualmente, está em discussão a proposta com um percentual de aulas na modalidade EaD, isso provocou contrariedade nas unidades escolares e nos professores, preocupados com tal possibilidade.

Para o ano de 2024, a SED orienta as unidades escolares, por meio do Ofício Circular nº 440/2023/SED/DIEN, do dia 31 de outubro de 2023:

Referente às matrizes curriculares do Ensino Médio que estarão em vigor no ano letivo de 2024, solicita-se atenção quanto à alteração no número de aulas dos componentes curriculares da Formação Geral Básica (FGB), considerando que houve redução na carga horária da 1ª série e aumento na carga horária da 2ª e 3ª série, em comparativo com as matrizes que estavam vigentes até o ano de 2023. Cabe frisar que a Lei Nº 13.415/2017, ainda em vigor, limita a carga horária da FGB a 1800 horas no total (Santa C. SED, 2023).

Também consta no referido ofício a orientação da SED acerca da organização das aulas não presenciais. Referindo que essas aulas serão prioritariamente por meio de plataforma específica para essa finalidade, com atendimento por material impresso para estudantes sem acesso à internet. Portanto, de antemão, a secretaria sabe que parte dos estudantes está excluída da efetiva participação nessa modalidade de ensino.

No entanto, o referido Ofício nº 440/2023 transfere aos professores a responsabilidade sobre as aulas não-presenciais, pois não serão contratados tutores ou algo similar, nem a Secretaria criará material. Além disso, essas aulas serão assíncronas, adequando-se à rotina do estudante trabalhador. O professor do componente curricular com carga horária não-presencial deve realizar seu trabalho presencialmente na escola, enquanto o estudante não. Em síntese, este é o posicionamento do governo de Santa Catarina, nota-se que mantém as aulas à distância, mas altera algumas situações, sinalizando pela necessidade de mudança, como a transformação de aulas da parte flexível em reforço nos componentes obrigatórios.

Por parte do governo federal, apesar da pressão popular pela revogação do “novo ensino médio”, demonstrou não estar apressado na solução do problema, inclusive, não promoverá a esperada revogação, mas optou por mais uma reforma, mantendo em linhas gerais parte da proposta inicial. As reformas devem concentrar-se em alguns pontos específicos, como consta no projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional:

Retomada do mínimo de 2.400 horas de Formação Geral Básica para todos os estudantes cursarem o ensino médio sem a integração com um curso técnico.

Retomada de todas as disciplinas obrigatórias do Ensino Médio, incluindo a língua espanhola.

Permissão excepcional para que as redes ofereçam a Formação Geral Básica em 2.100 horas, desde que articulada com um curso técnico.

Delimitação de 4 possibilidades de “itinerários formativos”, que devem contemplar ao menos 3 áreas do conhecimento.

Proibição da oferta dos componentes curriculares da Formação Geral Básica na modalidade de Educação à Distância.

Revogação da inclusão de profissionais não licenciados como professores (Agência Câmara de Notícias).

É evidente, que, como expresse anteriormente, a atual política educacional guarda diferenças homéricas em relação ao governo passado, no entanto, sem rupturas, optou-se por ajustes. Ademais, para complicar o cenário, o relator do projeto será o ex-ministro da educação, Mendonça Filho, que implantou o novo ensino médio, portanto, imprevisível o resultado. Ainda é indispensável registrar que, no projeto, há previsão de um prazo de anos para implantar as mudanças aprovadas. Dessa forma, mesmo com resultado favorável de aprovação do projeto, até a sua efetivação, o desmonte continuará.

Isso indica a necessidade de a sociedade civil, sindicatos, comunidade escolar e demais defensores da escola pública estatal estar atenta para os próximos passos que serão dados acerca da nova reforma do ensino médio. Em vista da inviabilidade da revogação, é esperar que a reforma seja capaz de diminuir os efeitos nefastos em curso, especialmente para os estudantes das periferias econômica e política, cultural e, inclusive, escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando os desafios propostos no presente artigo, percebe-se a necessidade de aprofundamentos, discutindo detalhadamente as modalidades de ensino médio foi/é/será ofertado no Brasil. No entanto, houve uma abordagem compreensível do processo de mudanças, suas relações com as políticas educacionais e interfaces políticas.

Também foi possível estabelecer as análises propostas dos diversos documentos oficiais que orientam a política educacional e as reformas na educação brasileira, em especial, a lei que cria o “novo ensino médio”, a BNCC, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e outras em nível federal.

Em nível estadual, igualmente, foi possível uma análise das legislações e demais documentos oficiais que permeiam a educação catarinense, permitindo compreender como ocorrem as interfaces entre os entes federados, bem como as relações de poder que se estabelecem, sempre observando as interações da política governamental com a educacional.

O artigo traz uma razoável compilação histórica da educação em Santa Catarina, permeada pelas evoluções internacionais e nacional, na expectativa de demonstrar o quanto as forças de diferentes espaços e espectros impactam a educação.

Da análise, visualiza-se também que há uma pressão em nível nacional e estadual pela mudança na proposta do “novo ensino médio”, ficando evidente que o modelo pensado atenta contra a qualidade do ensino, além de excludente e formentador da concorrência meramente meritocrática entre unidades escolares, colocando as da periferia em situação de vulnerabilidade, prejudicando exatamente os estudantes com maiores necessidades de apoio.

A expectativa de alteração rápida dessa realidade demonstra-se frustrada, seja pela demora de ação/reação do atual governo em encaminhar a solução ou pela ação política das forças hegemônicas no Congresso Nacional. Sendo assim, resta destacar a importância de manter a organização estudantil, social e política para estar vigilante nesse processo.

Por fim, está evidente, na pesquisa realizada, a pressão neoliberal e do capital, no sentido de avançar sobre a educação pública estatal, especialmente, em Santa Catarina, onde os governos sucessivos têm mantido esse alinhamento político com a direita e extremadireita. Isso, inclusive, corroeu processos históricos de pequenos

avanços, seja na política educacional ou na organização curricular e pedagógica do ensino catarinense.

Respeitados os tempos históricos, parece que sempre houve permanentes disputas sobre a hegemonia no processo educacional, em que a igreja, o Estado, as forças políticas e o capital disputam o protagonismo, visando utilizar a educação como instrumento de dominação, de afirmação de projetos políticos ou finalidades religiosas.

Portanto, aos que acreditam na boniteza de uma educação libertadora e transformadora, que empodere os/as estudantes em igualdade de oportunidades e preparação para o exercício da cidadania é hora de unir forças em defesa de uma educação democrática.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA, Câmara de Notícias. Projeto de alteração do novo ensino médio. 2023. Disponível em: <projeto de alteração no novo ensino médio - Pesquisar (bing.com)>. Acesso em: 15/11/2023.

CAMPOS, Antônio Valmor de. Professor integral para uma educação integral. *In* ANDREIS, Adriana Maria e outros (orgs.). **Formação de professores, currículo e aprendizagem na educação**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de. **Brasil e Argentina**: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre educação. Textos para discussão n. 32. Brasília: Consultoria Legislativa do Senado Federal, 2007.

CHAUI, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Organização de Homero Santiago. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense: 2006.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento do Ensino Médio Inovador. **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação

Integral, Coordenação Geral do Ensino Médio – PDE. Documento Orientador, Brasília, 2013.

DAL PIVA, Elisabete, et. al. (Orgs.) **Por uma educação transformadora**: o ensino médio na EEB Tancredo Neves: 10 anos de vivências. Chapecó: Livrologia, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

MACHADO COSTA, Gilvan Luiz. O ensino médio em Santa Catarina: desafios para uma universalização com qualidade. **Roteiro**, vol. 39, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 103-122 Universidade do Oeste de Santa Catarina [UNOESC], Joaçaba/SC, Brasil. Disponível em: Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351961826006>. Acesso em 03/11/2023.

MARINHO, Iasmin da Costa. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Disponível em: [Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova \(1932\) - InfoEscola](#)>. Acesso em 05/11/2023.

PRATA, Hugo Leonardo. JUNIOR, Edmundo de Drummond Alves. Brasil e Argentina: uma síntese histórica da educação colonial as ditaduras civil-militares. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 05, Vol. 11, pp. 134-176. Maio de 2020. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-colonial>>. Acesso em: 12/11/2023.

PINTO, José Marcelino de Rezende. ALVES, Thiago. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica. Como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 211-229, jul./dez. 2010. Disponível em: <observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/4c985ce6-e-487-4073-b6d4-96c049f655a3/>. Acesso em 14/11/2023.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. 21 de nov. de 2005. Anais. Disponível em: <Microsoft Word - 16VeraLuciaGaspardaSilva.doc (historia.art.br)>. Acesso em 04/11/2023.

TEODORO Antônio. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília-DF: Liber Livro, 2011.

VEDANA. Léa Maria Ferreira. A educação em Santa Catarina nos anos 60. **Periódicos UFSC**, 2019. Disponível em: <Vista do A educação em Santa Catarina nos anos 60 (ufsc.br)>. Acesso em 04/11/2023.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.020](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.020)

ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

SANDRA MARIA TAVARES ASSUNÇÃO

Doutoranda pelo Curso em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular da Universidade do Minho- Portugal, sandrahzt@gmail.com.

EMANUELE LOIOLA RODRIGUES

Mestranda pelo Curso de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, manuloiola83@gmail.com;

SOCORRO WALDIANA JUCÁ SOUZA

Especialista pelo do Curso de Mídias na Educação da Universidade Federal - UE, waldianasol12@gmail.com;

RESUMO

Nos últimos anos, constata-se a ampliação de investigações com enfoque em boas práticas de avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, objetiva-se apresentar o resultado de uma pesquisa que identificou práticas avaliativas exitosas utilizadas por professores alfabetizadores de duas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza-Ceará para avaliar os estudantes do 2º. ano do ensino fundamental. O trabalho baseou-se numa investigação qualitativa com o seguinte procedimento metodológico para a coleta de dados: entrevista semiestruturada. No que concerne ao estudo teórico-conceitual são inquiridas questões referentes à alfabetização Moraes(2006),Soares(2013); à avaliação da aprendizagem; Scriven (1991), Vianna(2005),Hoffmann(2000), Hadji (2004) e às práticas avaliativas; Esteban (2002) e Luckesi(2011). Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo. Em suma, a partir da análise dos dados analisados identificou-se que os professores percebem a avaliação da aprendizagem como uma prática permanente no processo de ensino e aprendizagem e relatam fazer uso dos resultados na perspectiva formativa, utilizando diferentes instrumentos avaliativos: observação e registro, teste diagnóstico de leitura e escrita, portfólios, dentre outros. Observou-se ainda a efetivação de espaços formativos no ambiente escolar, com a participação dos professores, no intuito de ampliar as discussões que possibilitam ressignificar as suas práticas, como também de refletir acerca das formas de avaliação, especificamente na alfabetização.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, Avaliação Formativa, Práticas avaliativas.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas têm sido foco constante de investigações científicas no cenário educacional. Entretanto a avaliação da/para aprendizagem seja um assunto bastante pesquisado pela comunidade acadêmica (VILLAS BOAS, 2008), a mesma continua imersa em problematizações que tendem a complexificar-se em conjunto com as demandas apresentadas na contemporaneidade frente aos constantes desafios advindos da prática curricular e didático-pedagógica dos professores no cotidiano da sala de aula.

Nesse cenário, ganha relevância a prática de avaliação existente no município de Fortaleza-Ceará. O município adota uma sistemática de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem por meio da aplicação de avaliações diagnósticas em toda a rede de ensino. Tais avaliações são realizadas de forma censitária para aferir a aprendizagem dos estudantes; em paralelo, os dados obtidos atuam também norteando o trabalho pedagógico dos professores. Por serem processuais, ou seja, ao longo do ano letivo, norteiam atitudes e ações no intuito de contribuir com a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Logo, essa sistemática age na perspectiva de uma avaliação formativa, pois:

[...] uma das tarefas da avaliação formativa é estabelecer o processo e os instrumentos para coleta daqueles dados e, em seguida, coletá-los, pelo menos nas versões preliminares do produto. A avaliação formativa é constituída pelo que ocorre durante a pré-produção, fase de desenvolvimento orientada para aprimoramento, e quem quer que deseje efetuar um produto de qualidade precisará coletar dados de acompanhamento através do período durante o qual se pode esperar significativas mudanças de efeito [...]. (SCRIVEN, 1991, p. 17).

A Rede Municipal conta ainda com o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) que é uma ferramenta que possibilita o cadastramento e a consolidação de dados referentes às Avaliações Diagnósticas de Rede (Mensal e Periódica) aplicadas de forma censitária aos estudantes do Ensino Fundamental e da EJA da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Possui ainda, uma finalidade pedagógica a partir das análises dos resultados produzidos em seus relatórios, nas diversas instâncias: SME, Distritos de Educação, Escola e Comunidade. Por meio deste, implementa-se um sistema de acompanhamento informatizado de suas

escolas mediante a aplicação de avaliações diagnósticas no decorrer do ano letivo, coleta e monitoramento dos dados no sistema, bem como divulgação e discussão dos resultados em suas instituições de ensino, promovendo, com isso, um acompanhamento pedagógico com os envolvidos no processo.

Nesse contexto, a presente pesquisa buscou descrever as práticas avaliativas de professores alfabetizadores atuantes nas turmas do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, em duas escolas pública da rede de ensino municipal de Fortaleza- Ceará.

Diante do exposto, este trabalho está estruturado em quatro seções: na primeira, delineamos a metodologia utilizada. Em seguida delineamos nosso aporte teórico, o qual situa as abordagens a que nos filiamos para o exercício reflexivo do nosso objeto de estudo. Posteriormente, mediados pelos discursos dos sujeitos, apresentamos as análises quanto ao objetivo proposto inicialmente. E, por fim, as considerações frente ao conjunto de sentidos elucidados pelos sujeitos desse trabalho.

METODOLOGIA

O estudo desenvolve-se em dois momentos: primeiro foi realizada uma análise documental da *Sistemática de Avaliação da Aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza*, com o intuito de entendermos as normativas oficiais elaboradas pela Secretaria Municipal de Fortaleza, no tocante ao processo de avaliação. Após essa análise, partimos para o campo da prática: as escolas.

No que diz respeito aos sujeitos, o quadro escolar é composto por quatro professores alfabetizadores atuantes em turmas de 2º anos do ensino fundamental anos iniciais, que constituem os sujeitos desse estudo. Destaca-se que as entrevistas ocorreram através do **Google Meet**, de modo individual com cada professor, no horário escolhido pelo próprio entrevistado, conforme prévio consentimento dos sujeitos participantes da pesquisa.

O roteiro foi composto por 10 (dez) perguntas abertas que abordaram questões referentes à avaliação da aprendizagem e às práticas avaliativas dos professores. Logo, "As perguntas são quase um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir." (Gaskell, 2012, p. 73).

Assim, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa. Essa abordagem de pesquisa “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais [...]” (Flick, 2009, p. 37).

Como procedimento para análise de dados, adotou-se a Análise de Conteúdo, que, de acordo com Bardin (2011, p.31) “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Esse método possibilita um olhar mais completo, adaptável e reflexivo, sendo relevante sobre um domínio tão abrangente, o dos caminhos para os achados da pesquisa.

As categorias de análise foram categorizadas em dois tópicos da seguinte forma: avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas. Com o intuito de resguardar a identidade dos sujeitos participantes, optou-se por identificá-los através das letras do nosso alfabeto A,B, C e D para nomeá-los.

REFERENCIAL TEÓRICO

A implantação do ensino fundamental de nove anos através da Lei nº 11.274/2006 ampliou a possibilidade de inclusão de um maior número de estudantes no sistema educacional brasileiro, bem como ampliou o tempo escolar direcionado para o efetivo desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento.

Nesse ínterim, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 04/2008, os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, devem ser considerados como um ciclo sequencial de ensino. Ainda nesse contexto, segundo o referido documento, a avaliação deve assumir uma função de possibilitar o redimensionamento da prática pedagógica partindo da compreensão de que a alfabetização representa um relevante caminho de construção de conhecimentos e, desse modo, prescindir de instrumentos e procedimentos específicos de uma avaliação diagnóstico-formativa, em proposição de enfrentamento às práticas avaliativas de caráter classificatório.

No Brasil, no que tange à alfabetização, os estudos realizados por Morais (2008) contribuem para que sejam explicitadas as relações entre o trabalho desenvolvido pelas práticas pedagógicas dos professores e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ainda nesse sentido, considerando as práticas de alfabetização e letramento dos professores, Morais (2006) defende que estas devem priorizar, nos anos iniciais do ensino fundamental, tanto a avaliação de atividades, pois garantem a apropriação

da escrita pelas crianças, como as atividades de leitura e a produção de textos, pois a partir dessa avaliação pode-se delimitar e acompanhar as expectativas de aprendizagem para cada ano do ciclo inicial de alfabetização.

Trazendo à discussão a função diagnóstica da avaliação na alfabetização, reiteramos a relevância das práticas avaliativas desenvolvidas nessa perspectiva uma vez que a avaliação formativa [...] leva sempre em conta onde o aluno se encontra em seu processo de aprendizagem, em termos de conteúdos e habilidades [...].(VILLAS BOAS, 2008, p. 181).

Os conceitos de avaliação formativa e somativa foram elaboradas por Scriven, em 1967 (VILLAS BOAS, 2011; FERNANDES, 2005), e contribuíram para diferenciá-las e, conseqüentemente, para promover uma mudança paradigmática referente ao sentido da avaliação educacional: avaliar para classificar versus avaliar para promover aprendizagem.

Dessa forma, a concepção de Scriven (1991), rompe com o modelo tradicional de avaliação, o qual centrava seus objetivos na sala de aula. Para ele, a avaliação é do processo pedagógico, o qual envolve o planejamento e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Contudo, a avaliação compreende desde o projeto curricular, o planejamento das disciplinas, o ensino na sala de aula, bem como a aprendizagem apresentada pelos estudantes.

Para Libâneo (1994) a avaliação cumpre várias funções pedagógico-didáticas, tais como: de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar. Contudo, a aprendizagem é regida de forma processual, pautada na vivência de uma avaliação cotidiana que considera princípios formativos e contribui, assim, para um maior conhecimento e regulação das variáveis que se apresentam e interferem no ensino-aprendizagem, resultando, portanto, na redução das possibilidades de constatação do fracasso escolar ao final de um ciclo de estudo. Corroboramos com a concepção de Vianna (2005) sobre avaliação, que cita que:

[...] a avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos. (VIANNA, 2005, p.16)

Hadji (1994) afirma ainda, que quando é adotada a avaliação formativa é feito um esforço para dar um diagnóstico concreto das dificuldades encontrada pelos estudantes, para que estes possam encontra seus erros, compreende-los e ser capaz de ultrapassá-los. Diante do exposto, a proposição de avaliação formativa envolve todas as áreas da aprendizagem do estudante: cognitiva, afetiva e psicomotora e será viabilizada se todas as dimensões dessa aprendizagem forem transformadas em objetivos, competências, habilidades ou evidências de aprendizagem.

Segundo Hoffmann (2008), " A dinâmica da avaliação efetiva-se, justamente, a partir da análise das respostas do educando frente às situações desafiadoras nas diferentes áreas de conhecimento. Suas perguntas e respostas, suas manifestações, representam tentativas de aprimorar-se das múltiplas relações entre os fenômenos que vivência".(p.182).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise discursiva, aqui desenvolvida, procuramos construir uma rede de sentidos que possibilitassem a compreensão dos discursos proferidos pelos professores sujeitos da pesquisa. Antes de adentrarmos na discussão dos sentidos de avaliação emergidos nos discursos dos professores, faz-se necessário apontarmos o que tomamos aqui por discurso e por sentido, tendo em vista que tais conceitos nos servirão de base para as análises desenvolvidas. Compreendemos o discurso enquanto percurso da palavra, isto é, como palavra em movimento, produzindo sentidos para os sujeitos (ORLANDI, 2020).

Dito isso, como categorias, destacamos as seguintes: i) avaliação da aprendizagem e ii) práticas avaliativas. Na categoria avaliação da aprendizagem, observa-se que todos os sujeitos entrevistados percebem a avaliação como uma ação relevante para averiguar se a aprendizagem está acontecendo, buscando elementos que revelem o desempenho do estudante e ao tratar da importância, para o desenvolvimento das aprendizagens, fica evidente a utilização dos resultados das avaliações para o planejamento de atividades com foco nas dificuldades identificadas. Logo, mediante a recorrência de enunciados presentes nos discursos, buscamos elencar uma sistemática de elementos que sinalizassem e possibilitassem perceber os sentidos de avaliação que fundamentam as práticas avaliativas dos professores alfabetizadores.

Ainda foi possível perceber que suas compreensões acerca do ato avaliativo entrelaçam o ensino e aprendizagem, segundo os professores (P2 e P3), já que apontaram enxergar a avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa, ou seja, enquanto processo que contribui para o desenvolvimento do estudante e destacarem a importância de uma diversidade de instrumentos avaliativos que fazem uso para avaliar habilidades e competências necessárias para alfabetização dos estudantes, conforme os seguintes depoimentos abaixo:

[...] a avaliação é uma ação que me possibilita saber como está o desenvolvimento do meu aluno(P2).

[...] o processo de avaliação é muito importante para o acompanhamento da aprendizagem. Eu avalio aqui constantemente, e através das tarefas, através das avaliações diagnósticas de leitura e escrita e dos relatórios, e assim consigo ter um conjunto de informações sobre os níveis dos alunos(P3).

Os discursos destes professores nos conduzem à reflexão do papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, já que, por muito tempo, a avaliação era vista especificamente como instrumento direcionado à verificação do desenvolvimento do estudante. Para além das compreensões de avaliação dos professores, há outra particularidade em seus discursos que merece destaque. Ressaltamos, contudo, o entendimento do P4 quanto às contribuições da avaliação para o desenvolvimento autoavaliativo da prática docente, conforme pode ser visualizado no enunciado a seguir:

O ato de avaliar e refletir sobre a avaliação, os instrumentos e os resultados dos alunos é também uma forma do professor perceber o que ele pode replanejar... em que aspectos os alunos estão precisando melhorar e como planejar ações que contribuam para essas melhorias (P4).

Destaca-se que os professores alfabetizadores, de forma unânime, em seus discursos, se pautam numa avaliação de caráter formativo, diagnóstico e qualitativo. Destacam que o processo de avaliação é subsidiado por instrumentos diversos tais como portfólios, trabalhos em grupos, avaliação diagnóstica de leitura e escrita, trabalhos com oralidade, fichas, cadernos, entre outros, que são utilizados cotidianamente com o objetivo de diagnosticar os avanços e as dificuldades dos estudantes considerando o processo ensino-aprendizagem.

Com relação às questões abordadas na categoria Práticas avaliativas, identificamos, então, ressignificações, considerando que os sentidos de avaliação emergidos nas práticas avaliativas dos professores têm subjacentes concepções de educação, currículo e conhecimento. Nesse cenário, diante das ressignificações epistemológicas de tais concepções, observa-se uma maior flexibilização dos processos avaliativos para construção e vivência de práticas avaliativas de caráter formativo.

De modo específico, o discurso do professor P2 faz referência a um sentido de avaliação para tomada de decisão, uma vez que as informações advindas das práticas avaliativas contribuíam para as decisões frente às demandas didáticas. Segundo o mesmo:

[...] observo e registro quais são as principais dificuldades de acordo com os diagnósticos de avaliação que realizo. Eu paro para analisar o porquê que ele não está conseguindo acompanhar... a partir de uma análise mais detalhada posso realizar um planejamento mais coerente com as reais necessidades dos meus alunos. (P2).

No referido discurso, evidenciamos que as situações emergidas no cotidiano da sala de aula impulsionaram este professor à realização de uma prática avaliativa investigativa das aprendizagens dos estudantes. Buscou-se também levantar informações sobre as ações que os professores adotam a partir dos resultados das avaliações. Nesse quesito, os entrevistados responderam que utilizam os resultados para uma tomada de decisões e acompanhamento da aprendizagem, pois seguem uma rotina de atividades que são planejadas para o estímulo à leitura e à escrita e a organização de agrupamentos.

Sobre o processo avaliativo dos estudantes, determinadas falas nos chamaram atenção em relação aos instrumentos diagnósticos de leitura e escrita que são aplicados para identificar o nível de alfabetização dos estudantes. Os professores citaram que: é necessário fazer do momento avaliativo um ato onde todos participem, buscando evitar a exclusão; o principal instrumento utilizado é a avaliação diagnóstica, pois através dela é possível identificar os critérios de leitura e escrita dos estudantes; outro instrumento avaliativo é o relatório bimestral que possibilita avaliar alguns aspectos da aprendizagem de cada estudante registrando três dimensões: motora, cognitiva e socioemocional.

Por fim, diante da análise dos dados referente à formação continuada, pode-se inferir que representa um norte para o planejamento das ações dos sujeitos entrevistados e que a mesma contribui significativamente para a ressignificação de suas práticas pedagógicas. Diante das discussões apresentadas aqui, percebemos que as práticas avaliativas construídas pelos professores compreendem a avaliação como instrumento presente no ensino e aprendizagem pois se encontram vinculadas em um processo dialógico entre ensino, currículo e avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou identificar práticas avaliativas exitosas utilizadas por professores alfabetizadores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza-Ceará.

Os dados provenientes desta pesquisa apontaram que as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores apresentam elementos relevantes que se referem às práticas de avaliação na perspectiva formativa, uma vez que fatores como: o desenvolvimento de uma avaliação processual e contínua, a realização de um exercício autoavaliativo, a mobilização de diversos instrumentos para conduzir os processos de avaliação dos estudantes, bem como o uso dos resultados das avaliações que são analisados, e utilizados para redimensionar as ações pedagógicas compreendendo que estas devem contribuir com o ensino e a aprendizagem.

Identificou-se que a prática avaliativa dos sujeitos é concretizada a partir de diversos instrumentos: teste de diagnóstico de leitura e escrita, portfólios, leituras, trabalhos com oralidade, dentre outros. E que, a partir dos resultados obtidos são elaborados planos de intervenções com base nos níveis de leitura e escrita que foram utilizados durante o processo de avaliação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

ESTEBAN, M. T. (2002). **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A

FERNANDES, C. O. Freitas, L. C. (2007). **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

FLICK, U. (2009). **Métodos de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed.

GASKELL, G. (2012). **Entrevistas individuais e grupais**. In: Bauer, M. W. Gaskell, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi - 10. ed. Petrópolis: Vozes.

HADJI, C. (2001). **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora.

HOFFMANN, J. (2003). **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré escola à universidade**. 21. ed. Porto Alegre: Mediação.

HOFFMANN, J. (2008). **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação.

LIBÂNEO, José Carlos. **A avaliação escolar**. In: **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 195-220.

LUCKESI, C. C. (2011). **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez.

LUCKESI, C. C. (2001). **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 11. ed. São Paulo: Cortez.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 20 jul,2023.

MORAIS, A. G. (2008). **Discursos recentes sobre alfabetização no Brasil: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?** In: Silva, Aída Maria Monteiro

da Melo. ORLANDI, P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

PERRENOUD, P (1999). **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

SCRIVEN, Michael. **Evaluation Thesaurus**. Califórnia: Sage, 1991.

SOARES, M. (2013). **Alfabetização e Letramento**. – 7. ed. 2º reimpressão. – São Paulo: Contexto.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional: quase história**. In **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. Pp. 143- 176.

VILLAS, B., B. M. de F. (2001). **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de V. Os trabalhos para e-book não contarão com apresentação no evento – Freitas. **Avaliação para aprendizagem: o que se aprende? quem aprende?** In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 2008.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.021

FUNDEB: POLÍTICA PÚBLICA COMO INSTRUMENTO DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

LUCIANA MESQUITA N. S. NASCIMENTO

Mestranda do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) - São Luís - MA, adv.lucianamesquita@gmail.com;

SEVERINO VILAR DE ALBUQUERQUE

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) – DF. Professor e pesquisador do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), São Luís -Ma, svalbuquerque@uol.com.br;

CHIARA MARIA FERNANDES DA SILVA

Mestranda do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) - São Luís - MA, chiararfs@hotmail.com;

ALBIANE OLIVEIRA GOMES

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) – PA, Professora efetiva da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Qualidade da Educação Básica (GPQe), albiane11@hotmail.com;

RESUMO

O presente trabalho, resultante de pesquisa, em andamento, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), apresenta evidências iniciais sobre a valorização dos profissionais da educação no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) enquanto política pública de financiamento no país. O estudo reveste-se de relevância política, social e acadêmica, tendo em conta a centralidade que ocupa no âmbito das políticas públicas para a garantia do direito constitucional à educação básica democrática e de qualidade socialmente referenciada, especialmente após as mudanças ocorridas no novo FUNDEB. O trabalho, apoiado teórico-conceitualmente em Oliveira (2015), Pinto (2021), Dourado (2016), Farenzena (2006) e Saviani (2016) discute o tema em torno de três eixos: Financiamento da educação no Brasil; Federalismo e regime de colaboração; A política de valorização dos profissionais da educação no âmbito do FUNDEB. A discussão apoia-se, também,

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 e na Lei nº 11.738/2008. A pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), utilizando-se, até o presente, de análise de documentos oficiais que dispõem sobre o financiamento da educação. As primeiras evidências apontadas pelo estudo nos permitem afirmar que, embora o FUNDEB conte com aporte de recursos suplementares da parte da União e, igualmente, destine um percentual maior dos recursos para a valorização dos profissionais da educação básica, o avanço de garantias para tais profissionais, que inclui remuneração, carreira e formação, ainda constituem desafios a serem enfrentados para a materialização deste direito, alertando para a necessidade da União e demais entes federados continuarem a convergir esforços para que a garantia desse direito não somente represente a valorização desses profissionais, mas, também, reflita nos indicadores de qualidade social da educação, com equidade.

Palavras-chave: Políticas de financiamento da educação básica, FUNDEB, Valorização dos profissionais da educação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui-se como um recorte da pesquisa de dissertação do mestrado, em andamento, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA) – Mestrado Profissional em Educação (MPE), que tem como tema central a política de financiamento da educação básica por meio do FUNDEB e sua contribuição na valorização dos profissionais da educação. A discussão trazida neste artigo gira em torno da política de financiamento da educação no Brasil, com foco no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e as dimensões cruciais dessa política para a valorização docente, incluindo carreira, remuneração, formação continuada e condições de trabalho.

A Valorização dos Profissionais da Educação constitui uma demanda histórica, que se insere na defesa da educação e da escola públicas, principalmente a partir dos anos 1990, quando o Estado brasileiro passa por profundas reformas em todos os âmbitos da política e da gestão, particularmente no setor educacional, impulsionadas pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96.

Na esteira das mudanças, ao longo das últimas décadas, o Brasil testemunhou avanços significativos no atendimento educacional público, particularmente no que diz respeito ao financiamento da educação básica, com a implementação de políticas de fundos de natureza contábil, com vistas à garantia do dispositivo constitucional do direito à educação básica para toda a população. Nesse sentido, dá-se início a políticas de financiamento que, além de garantir o acesso à educação básica, promove a valorização dos profissionais do magistério que atuam nesse nível de ensino, primeiro com o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, com duração de 10 anos, seguindo-se pelo FUNDEB em 2007, instituído pela Lei 11.494/2007.

Contudo, e não obstante, embora tais políticas destinem a maior parte dos recursos à valorização dos profissionais da educação, questões como remuneração, formação, carreira e condições de trabalho ainda permanecem como um desafio.

Importante considerar que os profissionais da educação têm se empenhado em prol do reconhecimento e valorização de suas carreiras. Contudo, deparam-se com um cenário contraditório que envolve as garantias estipuladas por leis e

normativas, as quais muitas vezes não são cumpridas na prática ou, em alguns casos, são negligenciadas pelos sistemas públicos de ensino. A progressão ou regressão desses direitos é influenciada por uma variedade de interesses, como ilustrado na discussão em torno do (FUNDEB), aprovado em dezembro de 2020, por meio da Lei nº 14.113/20.

Vale destacar a Constituição Federal de 1988 que define as diretrizes referentes aos planos de carreira destinados ao magistério (BRASIL, 1988). Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em seu artigo 67, que estabelece as obrigações dos sistemas educacionais no intuito de promover a valorização dos profissionais da educação. Esse reconhecimento compreende iniciativas tais como formação continuada, estabelecimento de planos de carreira, implementação de progressão funcional, estipulação de um piso salarial adequado e criação de condições propícias ao exercício do trabalho docente (BRASIL, 1996).

A problemática discutida neste texto fundamenta-se na compreensão das lacunas entre as políticas de valorização dos profissionais da educação previstas pelo FUNDEB e sua aplicação efetiva nos sistemas públicos de ensino. O problema aqui proposto gira em torno da seguinte questão: os sistemas públicos de ensino têm atendido ao disposto no FUNDEB, no que tange à valorização dos profissionais da educação?

A relevância deste estudo consiste na necessidade de compreender como a valorização dos profissionais da educação, impulsionada pelo FUNDEB, tem sido tratada pelos sistemas públicos de ensino, bem como, tendo em conta o papel relevante que tais profissionais desempenham na formação dos cidadãos e no desenvolvimento do país. Embora o FUNDEB tenha representado um avanço no financiamento da educação básica, é essencial analisar a efetividade das políticas de reconhecimento dos educadores.

METODOLOGIA

O estudo decorre de uma pesquisa de mestrado em educação, de natureza qualitativa, considerando que estudos que se enquadram nessa abordagem “[...] incidem sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 90). Adota um olhar dialético na análise do fenômeno para discutir as implicações da política de financiamento da Educação Básica que põe em debate a questão da valorização dos profissionais da educação no âmbito do FUNDEB, na rede pública de ensino de Paço do Lumiar/MA

Assim, ao realizar uma pesquisa social na área educacional, temos o intento de configurá-la conforme declara Trivinos (1987, p. 130) “[...] as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais”.

O referencial teórico-conceitual que apoia a discussão em tela, consiste em convergir estudos, pesquisas, destacando-se para as concepções de políticas de financiamento e valorização do profissional da educação. Na revisão de literatura, entre outros autores, destacam-se: Oliveira (2015), Pinto (2021), Dourado (2016), Farenzana (2006) e Saviani (2016). O tema proposto é discutido em torno de três eixos: Financiamento da educação no Brasil, a partir dos anos 1990; Federalismo e regime de colaboração como base das políticas de financiamento da educação no Brasil; A política de valorização dos profissionais da educação no âmbito do FUNDEB. A discussão apoia-se, também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 e na Lei nº 11.738/2008. Igualmente, o estudo levará em conta a legislação e todo o regramento legal que regulamentam e instituem o FUNDEB, com fulcro na valorização dos profissionais da educação.

FEDERALISMO E REGIME DE COLABORAÇÃO COMO BASE DAS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O arranjo federativo e o regime de colaboração representam elementos fundamentais nas políticas de financiamento da educação no Brasil, influenciando a distribuição de responsabilidades e recursos entre os diferentes entes federativos. Elazar (1987 *apud* ABRUCIO, 2022, p. 130) trata o federalismo como um conglomerado político no qual os diferentes governos constituem um pacto que tem como base a autonomia relacionada a sua interdependência.

Para esse propósito, a função e atuação do governo federal são imperativas, fundamentadas em simples propostas de que as discrepâncias entre as capacidades econômicas e fiscais – fatores que delineiam diferentes âmbitos de serviços públicos – não são passíveis de serem equacionadas pelas administrações subnacionais, dadas como disparidades tanto em termos de arrecadação quanto de oferta de bens e serviços públicos. Daí emerge a imperiosidade de uma ação normativa e redistributiva por parte do governo federal (ELAZAR, 1987 *apud* ABRUCIO,

2022). A implementação dessa intervenção governamental central, naturalmente, está condicionada à dinâmica da transparência de forças entre as entidades federativas, as quais podem acatar ou recusar as medidas de normalização, bem como os mecanismos de redistribuição das receitas (AFFONSO, 1995).

No contexto do federalismo, são estabelecidos os princípios que asseguram a autonomia dos governos locais e a partilha de legitimidade, bem como o processo decisório, entre os diversos níveis de governo (ABRUCIO, 2010). Em termos conceituais propostos por Houaiss e Vilar (2001), esse modelo evoca a concepção de uma aliança formada entre estados independentes, unindo-se para constituir uma única entidade soberana.

Motta (2008), ao considerar o exemplo brasileiro, explica que o cenário se caracteriza pela coexistência de duas categorias de sistemas legais: um central (a União) e múltiplos sistemas parciais ou regionais (os Estados-membros), sendo que o Brasil também registra a existência dos municípios, conforme delineado pelo Art. 18 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A estrutura do federalismo no Brasil está intrinsecamente ligada à sua própria evolução histórica, atravessando questões como disparidades regionais, a segmentação do cenário político, os desafios associados à representatividade, bem como a ambiguidade na configuração e delimitação da ação governamental, e a distribuição de responsabilidades entre os entes federativos (SOUZA; FARIA, 2003).

Importa ressaltar que o federalismo se singulariza pela existência dos inúmeros centros de poder e as divergentes discussões para a tomada de decisão. Desse modo, o poder não se concentra em uma única esfera governamental e nenhuma instância se sobrepõe sobre a outra. Nesse contexto e em outras palavras o federalismo associado ao regime de colaboração surge como pilar fundamental no desenho e na implementação das políticas de financiamento da educação no Brasil contemporâneo. Essa abordagem reflete uma perspectiva compartilhada de responsabilidades e cooperação entre os diferentes níveis de governo, a fim de promover um sistema educacional equitativo e eficaz.

No que tange a nação brasileira, importante notar que as esferas governamentais autônomas exigem uma cooperação eficaz para garantir a convergência das políticas educacionais. Conforme observado por Rezende (2006), a interdependência entre os diferentes entes federativos é um elemento central para a consecução dos objetivos educacionais em um país de dimensões continentais como o Brasil. Essa interdependência é sustentada pelo regime de colaboração, que pressupõe a

construção conjunta de políticas e ações entre União, estados e municípios (PINTO; CORREA, 2020).

Assim, elucida-se que a criação do FUNDEB trouxe uma mudança paradigmática ao consolidar um sistema de financiamento mais equitativo, alinhado com a busca por uma educação de qualidade em todas as regiões do país. Essa estratégia financia a centralização de recursos provenientes das diferentes esferas de governo com a descentralização da tomada de decisões, reforçando a colaboração e a corresponsabilidade na busca por resultados educacionais (FARENZANA, 2020).

Diante disso, o federalismo e o regime de colaboração não são meramente estruturas conceituais, mas sim fundamentos essenciais para a construção e efetivação das políticas de financiamento da educação. Nesse contexto, Costa (2010) enfatiza que essa abordagem tem o potencial de superar desigualdades históricas regionais e garantir a alocação eficiente e equitativa dos recursos educacionais. Dessa forma, a interconexão entre os diferentes níveis de governo, sob a égide do regime de colaboração, fomenta a implementação de políticas mais consistentes e alinhadas com as necessidades das comunidades educacionais em todo o país.

POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DO FUNDEF AO FUNDEB

A transição da política de financiamento da educação no Brasil, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), representa um marco significativo na busca por um sistema educacional mais equitativo e eficaz. Essa transição reflete uma evolução nas políticas públicas externas para a educação, moldando a maneira como os recursos são alocados e distribuídos para promover a qualidade e a equidade educacional em todas as regiões do país.

Desse modo, cabe salientar que a estrutura política destinada a promover a educação no Brasil emergiu à luz das crescentes inadequações dentro de segmentos etários específicos, juntamente com pronunciadas disparidades financeiras regionais, culminando em taxas elevadas de analfabetismo e uma deficiência na qualidade educacional, no tocante ao corpo docente, bem como a gestão (ABRÚCIO; LOUREIRO, 2002).

Nessa perspectiva, por meio de emendas constitucionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a legislação sofreu modificações para delinear competências entre os entes federativos, resultando tanto na convergência quanto na ampliação de suas respectivas esferas de responsabilidades.

Segundo Santana e Monteiro (2021), o FUNDEF, instituído em 1996, representou uma tentativa inicial de equalizar o financiamento da educação básica no Brasil, buscando garantir um valor mínimo por aluno. No entanto, sua abordagem focada apenas no ensino fundamental trouxe limitações quanto à abrangência das políticas e à inclusão de etapas educacionais subsequentes. Com o passar do tempo, ficou claro que uma interpelação mais abrangente e integrada era necessária para enfrentar os desafios educacionais em todas as etapas da educação básica.

No que concerne o FUNDEB, cabe acrescentar que ele se originou essencialmente com o início da implementação do FUNDEF, progredindo com a sua evolução, dado o reconhecimento das suas crescentes deficiências ao longo dos anos. Consequentemente, numerosos esforços foram feitos para revisar o plano traçado, obtendo sucesso limitado, como exemplificado pela PEC nº 112 de 1999, que visava introduzir um fundo substituto que ampliaria o escopo de matrículas na educação básica. Esta iniciativa procurou corrigir a atribuição exclusiva de recursos ao ensino fundamental, aliviando assim as disparidades prevalecentes. Importante destacar o excerto que justifica a proposta de emenda constitucional:

Inúmeros municípios vinham oferecendo, crescentemente, o ensino infantil e a educação de jovens e adultos. A partir da implantação do FUNDEF, não tiveram outra opção, a não ser a oferta do ensino fundamental, em detrimento daqueles níveis de ensino, sob pena de perder recursos para o Fundo. Tem sido generalizada a grita por parte dos estados e municípios por uma distribuição de recursos mais adequada, de tal forma a cobrir as necessidades de atendimento da educação infantil e de jovens adultos do ensino médio. Considerando a importância da educação infantil na formação e desenvolvimento da criança, possibilitando um melhor aproveitamento do ensino fundamental e seguramente evitando a evasão e a repetência, nossa proposta prevê a progressiva universalização deste nível da educação básica, em especial da educação pré-escolar (BRASIL, 1999).

Assim, cabe ressaltar mais uma vez a inegável deficiência na distribuição de recursos, principalmente destinado para o ensino fundamental, necessitando de medidas urgentes de expansão para reestruturar e equalizar as deficiências

educacionais em todo o Brasil. Como consideração adicional, a proposta também abrangia a perspectiva de que o modelo anteriormente estabelecia certa competição entre os entes federativos periféricos na busca por recursos, a título de exemplo a aquisição de matrículas. Essa prática, naturalmente, minou a essência colaborativa das políticas de financiamento e os próprios fundamentos da estrutura federal constitucionalmente estabelecida (NASCIMENTO, 2019).

Nesse contexto, a transição para o FUNDEB, conforme argumenta Oliveira (2021), marcou uma transformação paradigmática ao ampliar a abrangência do financiamento para toda a educação básica, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essa ampliação ajudou uma distribuição mais equitativa dos recursos entre as diferentes etapas, mitigando as desigualdades históricas e contemplando uma visão mais holística da trajetória educacional dos alunos.

A mudança de paradigma também envolveu uma redistribuição de recursos, considerando critérios de equidade e necessidades locais. O FUNDEB atualizou indicadores socioeconômicos para determinar o valor mínimo a ser investido por aluno em cada rede de ensino. Essa abordagem permitiu uma alocação mais justa de recursos, direcionando-os para regiões com maiores carências e demandas educacionais, e flexibilização de disparidades regionais (OLIVEIRA, 2021).

A transição do FUNDEF para o FUNDEB também foi marcada pelo fortalecimento do regime de colaboração entre os diferentes entes federativos. Nesse interim, a criação de um fundo com recursos provenientes de União, estados e municípios incentiva uma cooperação mais eficaz na formulação e implementação de políticas educacionais. Essa cooperação tornou-se fundamental para a gestão eficiente dos recursos, a definição de metas comuns e a promoção de ações alinhadas com os objetivos educacionais nacionais (SALES; CRUZ, 2017).

O FUNDEB, tal como o FUNDEF, apresenta natureza contábil, operando no contexto de cada entidade federativa, além de constitui um instrumento redistributivo de recursos entre o governo estadual e os municípios, caracterizando-se por uma alocação automatizada e periódica de fundos. Nesse campo, a redistribuição engloba uma parcela da receita derivada de impostos à Manutenção e Desenvolvimento da Educação (MDE). Os propósitos subjacentes ao FUNDEB abrangem a manutenção e expansão do setor educacional básico público, bem como a valorização dos profissionais da educação, contemplando um salário condizente (OLIVEIRA, 2021).

Para Nascimento (2019), a valorização dos profissionais do campo educacional concentra-se no magistério, já que 60% dos recursos de cada entidade devem ser direcionados ao pagamento dos docentes no exercício efetivo. Desse modo, o FUNDEB também visa fomentar uma maior equidade na disponibilidade de recursos entre as entidades subnacionais da Federação brasileira. O FUNDEF partilhava objetivos semelhantes, contudo, restringia-se ao ensino fundamental. Adicionalmente, as duas iniciativas se distinguem no tocante aos componentes da receita líquida de impostos que as compõem, bem como nas respectivas proporções de retenção.

Em ambos os casos, há uma contribuição suplementar da União, baseada em diretrizes legais, entretanto, os critérios para a complementação ao FUNDEF nunca foram integralmente observados durante sua vigência. Dessa forma, a contribuição suplementar da União para o FUNDEB sempre se mostrou vantajosa e mais expressiva em relação ao FUNDEF. Embora o FUNDEF partilhasse de objetivos similares, ele restringia-se ao ensino fundamental. Acrescenta-se ainda que as duas iniciativas se distinguem no tocante aos componentes da receita líquida de impostos que as compõem, bem como nas respectivas proporções de retenção (SANTANA; MONTEIRO, 2021).

Em síntese, a transição da política de financiamento da educação no Brasil, do FUNDEF para o FUNDEB, representa uma evolução significativa nas políticas públicas educacionais. Essa mudança de paradigma buscou superar as limitações anteriores, ampliar a abrangência do financiamento, promover a equidade e fortalecer a cooperação entre os entes federativos.

A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN) Nº 9.394/96

A valorização dos profissionais da educação constitui um tema de relevância incontestável, suscitando uma multiplicidade de perspectivas, proposições e debates políticos no âmbito acadêmico e social. Essa discussão é complexa, haja vista a diversidade de concepções que permitem a compreensão do termo “valorização”, assim como as inúmeras percepções sobre como os profissionais da educação reconhecem esse termo como real e factível (CURY, 2007).

Almeida (1989) postulou em sua obra, publicada originalmente em 1889, uma análise premonitória sobre a desvalorização da profissão docente no contexto

nacional. O autor, em um exercício de retrospectiva histórica, tratou sobre diversas questões que contribuíram para a desvalorização do magistério. Nesse sentido, destacou a ausência de estabelecimentos de ensino especializado, como as escolas normais, cuja criação ocorreu de maneira tardia e com escassos investimentos.

Cabe lembrar, que a obra de Almeida (1989) denunciou a falta de regulamentação e valorização da formação de professores, reforçando a urgência de uma reavaliação das políticas educacionais a fim de reverter o quadro de depreciação docente. Assim, o estudo ofereceu uma visão valiosa sobre as origens históricas dos desafios enfrentados pela profissão docente no Brasil.

No que tange a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, torna-se importante relembrar a sua representatividade como o marco legal que delinea as bases da educação brasileira. No contexto da valorização dos profissionais da educação, a LDBEN estabelece princípios e diretrizes fundamentais. O Artigo 67 estabelece que “[...] os sistemas de ensino promovem a valorização dos profissionais da educação, assegurando-os, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público (BRASIL, 1996a).

Nesse contexto, a LDBEN se configura como um instrumento normativo crucial para a promoção da valorização dos profissionais da educação. No entanto, ao analisar a implementação desses dispositivos legais, surgem desafios significativos. Muitas instituições de ensino enfrentam obstáculos na aplicação eficaz desses princípios, como a falta de investimentos em capacitação continuada, a discrepância nos esforços e a ausência de incentivos para a titulação dos educadores.

Importante considerar a reconfiguração normativa contemporânea que permite a gestão, o financiamento e a avaliação do sistema educativo que acarreta impacto significativo sobre o papel do professor. Esse cenário exige uma redefinição do perfil profissional e uma formação que atenda às novas expectativas e funções impostas por essas regulamentações. As demandas emergentes para os educadores são resultado de uma série de variáveis, incluindo transformações nas expectativas em relação ao sistema educativo, o surgimento de fontes alternativas de informação que competem com a escola, uma mutação incessante dos conteúdos curriculares e as mudanças no perfil do docente impostas pelas dinâmicas do mundo do trabalho (MAUÉS; CAMARGO, 2012).

Em vista disso, o professor, agora mais do que nunca, é confrontado com a necessidade de se adaptar a um ambiente educacional em constante evolução, moldando suas práticas pedagógicas e habilidades de acordo com esse novo contexto

regulatório e das demandas multifacetadas da sociedade contemporânea. Contudo, subsistem conflitos diante das políticas externas para a valorização docente, evidenciando a complexidade intrincada e as dificuldades inerentes à sua implementação. Este cenário é marcado pela hesitação do setor público em promover avanços na carreira docente, o que resulta na persistência de disparidades entre as condições e requisitos necessários para o exercício da função docente (BARRETO, 2015).

Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Constituição Federal do Brasil garantirem, em seus dispositivos, os direitos relativos ao desenvolvimento da carreira docente, é observável que cada conquista definida pelo poder público, tem o objetivo de equilibrar não somente os interesses econômicos, mas também suas próprias predileções e essa premissa, muitas vezes, minimiza a importância do reconhecimento docente (GOLFETTI, 2020).

Nesse contexto, inúmeras pesquisas contribuíram significativamente para a valorização dos profissionais de educação. Muitas delas apontam para a questão salarial, como valor significativo, conforme ressalta Rosa (2017, p. 32):

É importante dizer que entendemos aqui que os salários dos docentes se conectam não somente ao processo de precarização do trabalho docente, como comumente é mencionado nas pesquisas, mas também se conecta a conjuntura de intensificação do trabalho docente à medida que leva os professores a aumentarem suas horas trabalhadas, ademais, cria um quadro propício para a implementação de políticas de bonificação por desempenho.

A partir desse cenário, Barcelos (2019) expõe que as políticas de valorização da carreira docente devem incorporar vários elementos, incluindo a oferta de treinamento profissional, pagamentos mais substanciais para os professores que operam em ambientes desafiadores, como comunidades rurais distantes e carentes. Além disso, é crucial estabelecer uma carreira docente bem delineada, oferecendo oportunidades claras de promoção e reconhecimento público, bem como prestígio para os educadores que demonstram excelência em suas práticas pedagógicas. Contudo, vale ressaltar que a valorização do professor não se restringe apenas ao estímulo financeiro. Reconhecer a importância intrínseca da profissão e valorizar os educadores em todos os aspectos que constituem uma dimensão de suma importância nesse processo

Por outro lado, a valorização dos profissionais da educação, à luz da LDBEN, não se limita apenas à esfera salarial; ela engloba um conjunto de condições dignas

de trabalho e desenvolvimento profissional. Entretanto, a disparidade entre a legislação vigente e a sua concretização prática levanta questionamentos pertinentes que devem ser observados. Sobre essa política, importante salientar que a Lei nº 9.424/1996 (BRASIL, 1996b), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), prevê em seu artigo 9º a aplicação de 60% dos recursos para o pagamento efetivo dos professores (FARIA, 2013).

Então, embora a LDBN já tenha mais de 20 anos de promulgação, muitos são os pontos que não foram cumpridos, mesmo estando descritos em leis e decretos. Nesse sentido, é crucial explorar as lacunas existentes entre o texto legal e sua efetiva operacionalização, visando propor estratégias concretas para superar os desafios e promover uma eficácia no que tange a valorização dos profissionais da educação. Esse exame aprofundado se configura como um passo essencial na busca pela melhoria das condições de trabalho e pela promoção de uma educação de qualidade no Brasil (REISDOEFER, 2021).

A proposta de utilização de fundos como instrumento de financiamento para a educação pública, amplamente defendida na contemporaneidade, não constitui uma novidade no contexto educacional brasileiro. A política remonta à década de 1930, período em que os Pioneiros da Educação Nova apresentavam essa ideia como um meio para garantir a independência financeira das instituições educacionais (AZEVEDO, 1932).

A Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008), em consonância com Constituição Federal de estabelece um “piso salarial profissional” vinculado aos planos de carreira. Dessa forma, a definição desse piso ficou a cargo dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, uma vez que essas entidades possuem autonomia para organizar as carreiras dos profissionais que atuam na educação básica pública (ALVES; PIMENTEL, 2015).

A referida lei, conhecida como a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, representa um marco legislativo fundamental para a valorização dos profissionais da educação no Brasil. Essa lei estabelece o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, promovendo uma tentativa significativa de equalizar a capacitação dos educadores em todo o país. No entanto, a implementação efetiva dessa legislação tem sido marcada por desafios e controvérsias (VIEIRA, 2013).

Uma das principais contribuições da legislação é a definição de um piso salarial nacional para os profissionais da educação, estipulando um valor mínimo a ser pago aos educadores em todo o território nacional. No entanto, a disparidade socioeconômica entre as regiões do Brasil permeia dificuldades na aplicação universal desse piso salarial. Regiões com menor capacidade financeira enfrentaram desafios significativos para cumprir os itens determinados pela lei, levantando questões sobre a equidade na valorização dos profissionais da educação (ALVES; PINTO, 2011).

Conforme observado por Vieira (2013), a demanda por um piso salarial nacional que garanta uma remuneração equitativa aos profissionais da educação no Brasil constitui uma reivindicação de longos anos, que permeou os debates educacionais em diferentes períodos históricos do país. Essa questão, por vezes, figurou como uma preocupação latente e, em outros momentos, como um esboço de política pública.

Todavia, somente na Constituição Federal de 1988 foi pela primeira vez introduzida a concepção do termo “piso”. A qualificação “Nacional” foi agregada ao âmbito da educação básica pública por meio da Emenda Constitucional nº 53/06 (BRASIL, 2006), que modificou o Artigo 206 da Constituição, estabelecendo, finalmente, a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) por meio de legislação federal (VIEIRA, 2013).

Além das modificações no Artigo 206, a Emenda Constitucional nº 53/06 também promoveu alterações em outros dispositivos constitucionais relacionados à educação, tais como os Artigos 7º, 23, 30, 211 e 212, juntamente com o Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que resultou na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2006).

Esse fundo foi formalmente regulamentado em 2007 por meio da Lei nº 11.494, introduzindo um aspecto de importância significativa para melhorar a remuneração dos professores. O Artigo 41 dessa lei impõe ao poder público a obrigação de estabelecer, por meio de uma legislação específica até 31 de agosto de 2007, o piso salarial dos educadores. Foi em consonância com essas diretrizes legais que a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional foi promulgada (ALVES; PINTO, 2011).

No que tange as preocupações que impactam a profissão docente, Barbosa (2012) identificou diversas questões cruciais. Em primeiro lugar, destaca-se a baixa atratividade da carreira, destacando a dificuldade em conquistar estudantes

talentosos em um contexto profissional caracterizado por treinamento modestos e perspectivas limitadas de crescimento na carreira. Ademais, surge também o problema do abandono da profissão docente.

Para além das dificuldades de recrutamento de profissionais envolvidos, há uma tendência preocupante de retenção envolvida dos que já se encontram no campo do magistério. Esta tendência é evidenciada pelo número crescente de educadores que abandonam a carreira ou buscam outras oportunidades no campo educacional, como cargos de gestão ou de forma cooperativa, em detrimento da prática pedagógica direta (BARBOSA, 2012).

Nesse sentido, cabe salientar a necessidade de cuidados e intervenções estratégicas para aprimorar a valorização e a sustentabilidade da profissão docente. Apesar de os conceitos de Piso Salarial e de Profissionais do Magistério estarem explicitados no artigo 2º da Lei nº 11.738/08, é essencial ressaltar que esta lei possui alcance nacional. O seu objetivo é promover maior igualdade profissional em todo o país, afetando os profissionais com habilitação em nível médio na modalidade normal que atuam nas redes públicas de educação básica, incluindo aqueles da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal (DAVIES, 2000).

Sob essa perspectiva, estão englobados três elementos fundamentais da carreira profissional: salário, formação e jornada. No entanto, permanece um quarto componente a ser considerado para a plena valorização dos profissionais da educação: as condições adequadas de trabalho. Essas últimas devem ser objeto de reclamação contínua por parte dos sindicatos, tanto a nível estadual quanto municipal, destacando-se como uma preocupação central nas agendas de negociações e reivindicações laborais (BARBOSA, 2012).

O Piso Salarial, em relação ao seu valor, serve como um patamar mínimo de referência para os inícios iniciais de carreira em todo o território nacional. Abaixo desse valor, nenhum prefeito ou governador tem permissão legal para estabelecer disposições iniciais para os profissionais da educação básica pública. Nesse âmbito, necessário se faz compreender as definições precisas de “vencimento” e “carreira”. Conforme definido pela lei, o Piso Salarial refere-se ao salário inicial mínimo de qualquer uma das carreiras dentro do magistério da educação básica, abrangendo tanto as atividades de docência quanto as funções de suporte pedagógico (PINTO, 2014).

Nessa direção, os valores salariais podem e devem variar em conformidade com a capacidade financeira dos entes públicos, permitindo uma remuneração mais robusta para a categoria. Além do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

da Educação Básica (FUNDEB), é essencial levar em conta outros impostos vinculados para determinar tanto a sobrecarga dos profissionais da educação quanto os investimentos destinados à manutenção e ao aprimoramento do sistema educacional. A implementação do Piso Nacional Salarial (BRASIL, 2008), ocorre de acordo com o artigo 3º, descrito abaixo:

O valor de que trata o art. 2º desta Lei passará a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2008, e sua integralização, como vencimento inicial das Carreiras dos profissionais da educação básica pública, pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios será de forma progressiva e proporcional, observado o seguinte:

II – a partir de 1º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2º, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente;

III – a integralização do valor de que trata o art. 2º, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, dar-se-á de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente.

§ 1º A integralização de que trata o caput deste artigo poderá ser antecipada a qualquer tempo pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

§ 2º Até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que a aplicação do disposto neste artigo resulte em valor inferior ao de que trata o art. 2º desta Lei, sendo resguardadas as vantagens daqueles que percebam valores acima do referido na Lei nº 11.738/08.

Na visão de Monlevade (2000), para que o Piso Salarial cumpra sua função de valorização profissional, é imperativo que ele tenha um impacto significativo na trajetória profissional dos educadores. Este impacto deve ser refletido não apenas nas previsões iniciais, mas também nas progressões verticais e horizontais das tabelas salariais, além de exercer uma influência substancial na organização dos sistemas e redes de ensino. Só assim o Piso Salarial poderá verdadeiramente cumprir seu papel como instrumento eficaz de valorização da carreira dos profissionais do magistério.

A valorização efetiva do magistério no Brasil não pode ser compreendida de forma isolada. Pelo contrário, ela emerge de uma intrincada interconexão entre diversas dimensões, cada uma delas desempenhando papel crucial na construção de uma educação de qualidade. A carreira docente, a remuneração, a formação continuada e as condições de trabalho específicas são elementos indissociáveis que moldam a valorização dos educadores no contexto do FUNDEB. Ao analisar

essas dimensões, revela-se não apenas a complexidade do desafio enfrentado, mas também as oportunidades significativas para transformar positivamente a realidade educacional do país.

Contudo, a problemática envolvendo os trabalhadores, a progressão na carreira e as condições laborais dos profissionais do magistério tem sido historicamente interligada com a qualidade do ensino, especialmente no contexto do ensino público, e tem desdobramentos na (des)valorização da profissão docente (GOMES; NUNES, 2020).

Gomes e Nunes (2020) ainda acrescentam que no processo de constituição e organização do sistema educacional brasileiro, a valorização do magistério tem sido moldada por um jogo contraditório de valores inerentes ao ambiente educacional e aos seus agentes, que desempenham um papel crucial na formação cidadã. No entanto, esses princípios muitas vezes não são aceitos pelas políticas públicas, que não oferecem devidamente o reconhecimento necessário quanto aos aspectos de formação profissional, financiamento e incentivos.

Nesse sentido, importante ressaltar que a carreira docente é um pilar fundamental na valorização dos profissionais de educação. Contudo, necessário se faz compreender as realidades locais no Brasil, que exigem entendimento sobre a relação entre Estado, trabalho e luta de classes. Com efeito, a política inerente a carreira e remuneração do professor está 'relacionada com os ideais educacionais influenciados pelas relações sociais. Assim, é notável estabelecer critérios claros de progressão na carreira, com base tanto na experiência quanto na qualificação, que não apenas motiva os professores, mas também promove um ambiente escolar mais estável e orientado para a excelência educacional (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO BRASIL, 2014).

De maneira geral, Cury (2020) destaca que ao considerar a interconexão entre a carreira docente, as remunerações adequadas, a formação continuada e as condições de trabalho, torna-se possível formular políticas educacionais mais abrangentes e eficazes. Investir nessas dimensões não apenas valoriza os educadores individualmente, mas também eleva o padrão da educação brasileira como um todo, criando um ciclo positivo que beneficia estudantes, educadores e a sociedade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da educação brasileira, a política de valorização dos profissionais da educação, inserida no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), emerge como uma questão de relevância e urgência. Ao longo deste estudo, verificou-se as diversas dimensões dessa política, analisando a interconexão entre a carreira docente, os salários, a formação continuada e as condições de trabalho. Nesse processo, ficou claro que a valorização efetiva dos educadores não pode ser alcançada isoladamente, mas requer uma abordagem holística que reconheça e enderece cada uma dessas dimensões de forma integrada.

A implementação do FUNDEB e das legislações subsequentes, como a Lei nº 11.738/2008, representa avanços significativos no caminho da valorização dos profissionais da educação no Brasil. No entanto, os desafios persistem. A disparidade regional na aplicação das políticas salariais, as dificuldades no acesso à formação continuada de qualidade e a falta de condições de trabalho específicas em algumas escolas são obstáculos complexos que instruções precisas e focadas.

Nesse âmbito, a valorização dos profissionais da educação não é apenas uma questão de justiça social, mas também um investimento estratégico no futuro do país. Educadores reconhecidos não apenas inspiram e motivam os estudantes, mas também desempenham um papel fundamental na construção de uma sociedade mais equitativa e educada. Portanto, é imperativo que as políticas públicas levem em conta não apenas os desafios atuais, mas também as necessidades futuras da educação brasileira, dando primazia a políticas que efetivamente valorizem os sujeitos diretamente envolvidos no trabalho educativo que se realiza na escola pública.

Assim posto, recomenda-se uma abordagem colaborativa e participativa, envolvendo educadores, gestores escolares, órgãos governamentais e a sociedade civil. A promoção do diálogo construtivo e da cooperação entre essas partes interessadas é essencial para identificar soluções práticas e sustentáveis que possam superar os desafios existentes.

A valorização dos profissionais da educação no âmbito do FUNDEB não é apenas uma obrigação ética, mas também um imperativo educacional e social. Ao reconhecer e investir nas dimensões interligadas de carreira, remuneração, formação e condições de trabalho, o Brasil não apenas honrará o compromisso com seus educadores, mas também pavimentará o caminho para um sistema educacional

verdadeiramente inclusivo, equitativo e de qualidade social. Essa jornada não é apenas de educadores, mas de toda a sociedade, e requer um comprometimento coletivo para garantir que a valorização dos profissionais da educação seja mais do que um ideal, mas uma realidade tangível e transformadora para o futuro do país.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. *In*: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 39-70. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

ABRUCIO, Fernando Luiz. Federalismo brasileiro e projeto nacional: os desafios da democracia e da desigualdade. **Revista USP**, n. 134, p. 127-142, 2022.

ABRÚCIO, Fernando Luiz; LOUREIRO, Maria Rita. (Org.). **O estado numa era de reformas: os anos FHC**. Brasília: MP, SEGES, 2002.

AFFONSO, R. B. A. A federação no Brasil: impasses e perspectivas. *In*: AFFONSO, R. B. A.; SILVA, P. L. B. **A federação em perspectiva: ensaios selecionados**. São Paulo: Fundap, 1995.

ALMEIDA, José Ricardo Pires. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889): História e legislação**. Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

ALVES, Charles Alberto de Souza; PIMENTEL, Adriana Marinho. O piso salarial profissional nacional dos professores da educação básica pública: desafios atuais e perspectivas. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 6, 2015.

ALVES, Pinto; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, maio/ago. 2011.

AZEVEDO, Fernando de. **A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo. O manifesto dos pioneiros da educação nova.** São Paulo: Editora Nacional, 1932.

BARBOSA, Andreza. **Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros.** *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 2, n. 2, jul./dez. 2012.

BARCELOS, Liuvânia Cristina do A. Políticas públicas de valorização docente. **Revista Eletrônica Calafiori (online)**, v.3, n. 1, ju. 2019. ISSN: 2319-0132.

BARRETO, Elba Siqueira. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos.** *Revista Brasileira de Educação* v. 20 n. 62 jul.-set. 2015.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas/Senado Federal, 1988.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 112 de 1999.** Modifica os arts. 208, 211 e 212 da Constituição Federal e o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas/-legislativas/14399>. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394, de 1996a.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados: Coordenação de Publicação, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996b. Publicada no DOU de 26.12.96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Emenda Constitucional nº 53/2006.** Brasília, DF: 2006.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO BRASIL (CNTE). Disponível em: <http://www.cnte.org.br/>. Acesso em: 30 out. 2023.

COSTA, V. M. F. Federalismo e relações intergovernamentais: implicações para a reforma da educação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, jul./set. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 8-16, 1 sem. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estados e políticas de financiamento em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 831-855, out. 2007. Edição Especial.

DAVIES, Nicholas. **Verbas da educação: o legal x o real.** Niterói: Eduff, 2000.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, v. 1, p. 27-39, 2016.

FARENZENA, Nalu. **A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação brasileira.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 176/177

FARENZENA, Nalu. A política de fundos e as responsabilidades federativas pela oferta de educação básica. **Revista Fineduca**, Porto Alegre, v. 10, n. 21, 2020 2020.

FARIA, Adriana de Jesus Diniz. Políticas públicas educacionais e valorização docente. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 5, n. 10, p. 337-355, jul./

dez. 2013. Disponível em: periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/download/312/pdf. Acesso em: 28 out. 2023.

GOLFETTI, Juliana B. FUNDEB: uma política de financiamento e valorização docente. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 1, n. 2, jul./set. 2020.

GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho; NUNES, Célia Maria Fernandes. A docência e o ensino remoto: retratos dos memes da pandemia do covid-19. *In*: HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine (org.). **Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 398-421.

HOUAISS, Antônio; VILAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MAUÉS, Olgaíses M.; CARMARGO, Arlete M. Monte de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MOTTA, Sylvio. **Direito constitucional: teoria, jurisprudência e questões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

NASCIMENTO, Iracema. “**Direito à Educação começa no berço e é pra toda a vida**”. **A atuação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação na criação do Fundo da Educação Básica**. Brasil, fev. 2009. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/fundeb_AA_portugues.pdf Acessado em: 3 jul. 2019.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e**

Sociedade, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v36n1_32/1678-4626-es-36-132-00625.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

OLIVEIRA, Dalila A. Trabalho docente no Brasil pós-pandêmico: qual o destino dos recursos públicos? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 713-732, set./dez. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 23 ago. 2023.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras?** *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 15, p. 3-12, jan./jun. 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Qual o custo da qualidade? Por que os/as professores/as devem se apropriar da discussão do CAQ. **Retratos da Escola**, v. 15, p. 689-712, 2021.

PINTO, José Marcelino de Rezende; CORREA, Bianca Cristina. Educação infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb? **Fineduca – Revista de Financiamento em Educação**, v. 10, 2020.

REISDOEFER, Deise N. **Da LDB ao Plano Nacional de Educação**: narrativa sobre a (in)eficiência das políticas públicas para a valorização docente. Blumenau/SC, v. 2, n. 2, jan./jun. 2021.

REZENDE, F. **Desafios do federalismo fiscal**. São Paulo: FGV, 2006.

ROSA, Diaico dos Santos. **A valorização da profissão docente na rede estadual paulista de educação básica**: um estudo comparativo. 2017. 138f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2017.

SANTANA, Maria Isabel Bomfim de S.; MONTEIRO, Augusto de O. Um panorama a respeito da política de fundos para o financiamento da educação no Brasil. **Revista de Desenvolvimento Econômico – RDE**, Salvador, BA, ano XXIII, v. 3, n. 50, dez. 2021.

SALES, Luís Carlos; CRUZ, Rosana Evangelista da. O financiamento da Educação no Plano Estadual de Educação do Piauí: inventariando um processo. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO – FINEDUCA, V., Natal, 2017. **Anais [...]**. São Paulo: FINEDUCA, 2017. p. 1-6. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.fineduca.org.br/wp-content/uploads/AnaisV/Políticas/políticas-39.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 379-392, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.717>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia Ciomar Macedo. O processo de construção da educação municipal. *In*: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Org.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003. p. 107-122.

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

VIEIRA, Juçara Dutra. **Piso salarial para os educadores brasileiros**: quem toma partido? Campinas: Autores Associados, 2013.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.022

GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA: A ATUAÇÃO DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, DO CONSELHO CONSULTIVO E DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS – SP

MARCUS VENÍCIUS DE BRITO COELHO

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Letras de Ouro Fino. Especialista em Educação Física Escolar e Gestão Escolar pela Universidade Estadual de Campinas, Especialista em Relações Étnico Raciais pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – SP, Membro do Conselho municipal de meio Ambiente da Prefeitura Municipal de de Campinas. Membro do Conselho de Alimentação Escolar da Secretaria Municipal de Campinas. Membro da Comissão de Heteroidentificação da Secretaria Municipal de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas. Representante Regional do Núcleo de Ação Educativa Descentralizado Sudoeste – NAED – Sudoeste – coelho.marcus@yahoo.com.br

RIZA AMARAL LEMOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Especialista em Educação no Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Ouro Preto. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Diretora Educacional na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Professora da Universidade Padre Anchieta de Jundiá e do Programa de Pós-Graduação da Kroton Educacional. riza.lemos@educa.campinas.sp.gov.br

RESUMO

A gestão democrática e participativa da educação, constitui elemento de fundamental importância para a construção de um sistema educacional que contemple e valorize a contribuição da sociedade nos processos de gestão da escola pública. O envolvimento da equipe das unidades educacionais e da comunidade nessa perspectiva, contribui sobremaneira para a construção de ações que visem a melhoria da qualidade da educação oferecida. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação - SME da Cidade de Campinas-SP, vem discutindo e implementando os princípios e fundamentos da gestão

democrática por meio da Avaliação Institucional e à partir dela, utilizando-se como estratégia para sua efetivação, a constituição de Comissões Próprias de Avaliação no interior das Unidades Educacionais que compõe a Rede, além da criação de Conselhos Consultivos para a co-gestão do Sistema Municipal de Educação, em consonância com o exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – n.: 9.394/1996). Tais Políticas Públicas tem como objetivo horizontalizar poderes de modo que cada autor do processo educacional se perceba como parceiro, agente da ação educativa e assim, protagonista nesse processo. Ressalta-se que na Educação Infantil, o processo de escuta dos bebês e das crianças pequenas necessitou de estratégias específicas, mas que garantiram formas de participação das mesmas nas discussões e implementação de melhorias. A busca pela efetividade da gestão democrática, contou com um amplo envolvimento de setores e departamentos da Secretaria de Educação, que vem consubstanciando a execução de ações e propostas de escuta e de melhoria advindas de cartas coletivas e devolutivas/ encaminhamentos de atendimento às demandas apresentadas. Este material, apresenta um estudo de caso da política de gestão democrática da educação no Município de Campinas a qual tem revelado resultados positivos, sobretudo em relação ao envolvimento e participação ativa dos diversos atores direta e indiretamente relacionados ao fazer educacional.

Palavras-chave: Gestão Democrática, Participação Coletiva, Qualidade da Educação

INTRODUÇÃO

A promoção de uma gestão democrática e participativa da educação constitui elemento de fundamental importância para a construção de um sistema educacional que contemple e valorize a participação efetiva da sociedade nos processos de gestão da escola pública, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade da educação oferecida, conforme preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/1996

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campina/SP, implementou nas escolas do município a Comissão Própria de Avaliação (CPA), que constitui um colegiado das Unidades Educacionais, que congrega gestores (diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos), professores, agentes de educação infantil (Educação Infantil) ou agentes de organização escolar (Ensino Fundamental), agentes administrativos, alunos, pais ou representante legais e comunidade local, instituída pela Resolução SME nº14/2014, que vem se consolidando como política pública por meio dos Conselhos Consultivos previstos na Resolução SME nº015/2021.

A gestão democrática participativa refere-se a um modelo de administração em que as decisões são tomadas de forma coletiva, envolvendo a participação ativa de diferentes sujeitos, em busca de promover a transparência e a efetiva participação de todos nos processos que envolvem a Unidade Educacional.

De acordo com Luck (2008)

A gestão educacional correspondente ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino comum todo e da coordenação das escolas em específico, afnado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas comprometidas com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (Luck, 2008, p. 35)

Desta forma, o presente trabalho apresenta a análise de uma política pública a partir dos princípios fundamentais da LDBEN, em especial na escola pública.

Segundo Ball (2011)

Cada política representa uma tentativa de resolver um problema da sociedade a partir de processos de decisão nos quais participa certo número de atores. Uma política pública é um constructo social e um constructo

de pesquisa. Uma política pública é a expressão do poder público, constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local. (Ball *in* Mainardes, 2011, p. 161).

Tais políticas públicas tem como objetivo horizontalizar poderes de modo que cada autor do processo educacional se perceba como parceiro, agente da ação educativa e assim, protagonista nesse processo.

Ressalta-se que na Educação Infantil, o processo de escuta dos bebês e das crianças pequenas, necessitou de estratégias específicas, mas que garantiram formas de participação das mesmas nas discussões e implementação de melhorias. A busca pela efetividade da gestão democrática, contou com um amplo envolvimento de setores, coordenadorias e departamentos da SME, que vem consubstanciando a execução de ações e propostas de escuta e de melhoria advindas de cartas coletivas e devolutivas/ encaminhamentos de atendimento às demandas apresentadas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio do método de Estudo de Caso, onde os resultados indicam uma melhoria da qualidade da educação oferecida, após a implementação da Comissão Própria de Avaliação como mecanismo de participação coletiva na gestão das Unidades Educacionais.

1. COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO

A formação no contexto escolar permite vislumbrar as possibilidades do exercício da cidadania pelos diversos atores e/ou seguimentos da equipe e comunidade escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996), tem como origem a Constituição Federal de 1988, considerada a Constituição dos Direitos Civis, que traz no bojo da discussão a democracia e a participação de todos, com o Estado Democrático de Direito.

Com base nos pressupostos democráticos emanados da Constituição, a LDBEN busca atender tal demanda na educação por meio da gestão democrática e participativa. Essa é uma temática que contribuiu para a criação de vários colegiados nas Unidades Educacionais como os conselhos de escola, os grêmios estudantis, os parlamentos jovens e as assembleias de classe e de escola. "A função do Estado é garantir outros serviços públicos adequados, dirigidos a instrumentalizar o processo de formação da cidadania, em particular educação básica, promoção de cultura e acesso à comunicação" (Demo, 1994, p. 38).

Em Campinas, cidade localizada no interior do estado de São Paulo, foi constituída no ano de 2014, a Comissão Própria de Avaliação (CPA), que tem como objetivo maior a Avaliação Institucional (AI), promovendo os diálogos necessários entre todos os segmentos da escola como educadores, gestores, servidores, funcionários, comunidade, famílias e/ou responsáveis através da realização de avaliação interna, podendo demandar para os órgãos centrais e descentralizados questões pedagógicas, administrativas, de gestão de pessoas, estruturais, entre outras.

Inicialmente a CPA foi implementada nas unidades educacionais do Ensino Fundamental, consolidando suas práticas nos anos de 2014 à 2019 e, posteriormente, na Educação Infantil, nos anos de 2021 e 2022. A Resolução SME de nº 14/2014, que trata sobre a criação da CPA, trouxe grande contribuição no que refere ao tema planejamento e avaliação na perspectiva de autonomia das unidades educacionais.

Art. 3º A Avaliação Interna é o processo pelo qual a unidade educacional constrói conhecimento sobre sua própria realidade com a finalidade de planejar as ações destinadas ao aprimoramento institucional e à superação das dificuldades identificadas nas dimensões política, pedagógica e administrativa, como uma tarefa de toda a comunidade escolar. (Campinas, 2014).

Desta forma, a construção do conhecimento parte da realidade específica e singular de cada unidade educacional, respeitando a elaboração e implementação do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) por todos os atores envolvidos, ou seja, com a participação efetiva de todos e todas: educadores, educandos e comunidade local. Em Campinas, a lei nº 16.301/2022 estabelece o regimento para a gestão democrática no Sistema Municipal de Ensino. De acordo com o exposto na lei:

Art. 3º A gestão democrática no Sistema Municipal de Ensino tem por finalidade assegurar:

I - a coexistência de instituições públicas e privadas nos termos da legislação em vigor; e

II - às unidades escolares públicas, sua centralidade no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, a gestão e a destinação (Campinas, 2022).

Conferindo maior autonomia às Unidades Educacionais, o dispositivo supracitado apresenta ainda os princípios que regem a gestão democrática no sistema de ensino. Em seu artigo quarto o dispositivo legal apresenta a seguinte redação:

Art. 4º A gestão democrática no Sistema Municipal de Ensino observa os seguintes princípios:

I - participação da comunidade escolar na construção e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras por meio de órgãos colegiados;

II - respeito à pluralidade, à diversidade e aos direitos humanos;

III - respeito ao caráter laico da escola pública;

IV - autonomia das unidades escolares públicas, nos termos da legislação federal e municipal, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;

V - transparência e publicidade da gestão nas unidades educacionais públicas e demais órgãos públicos do Sistema Municipal de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;

VI - garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho;

VII - democratização das relações pedagógicas e de trabalho;

VIII - criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento, em consonância com as Diretrizes Curriculares Municipais; e

IX - valorização do profissional da educação (Campinas, 2022).

Nesse sentido, a CPA constitui uma instância responsável por coordenar e conduzir processos internos de avaliação institucional nas Unidades Educacionais. Ela envolve a coleta e análise de dados sobre diferentes aspectos da instituição, como ensino, pesquisa, extensão, gestão, infraestrutura, entre outros. Essa avaliação é fundamental para o aprimoramento contínuo e para a tomada de decisões estratégicas, garantindo a transparência da gestão pública através da participação de todos e todas, buscando criar espaços acolhedores e seguros, no qual o diálogo seja o eixo norteador do processo de atuação pedagógica.

2. OS CONSELHOS CONSULTIVOS: PARTE INTEGRANTE DAS AÇÕES DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NO MUNICÍPIO

No ano de 2021, nas Unidades Educacionais que compõem a Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP, foram criados os Conselhos Consultivos através da Resolução SME nº 015/2021, que são uma estrutura que reúne representantes de

diversos segmentos, tais como: Gestão Central da SME, Gestores Educacionais, Funcionários, estudantes, famílias e membros da comunidade, com o objetivo de contribuir com diferentes perspectivas na tomada de decisões.

Tendo em vista a diversidade que abarca a Rede de Ensino do Município, que atende às Etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e a modalidade Educação de Jovens e Adultos, o processo de escuta e de participação coletiva foi organizado de modo a compreender as peculiaridades e especificidades de cada contexto. Para tanto, o Conselho Consultivo constitui instância que garante o assento a cada segmento, visando garantir a efetividade do processo democrático de gestão.

No ano letivo de 2021, a SME deu início ao diálogo sobre Reordenamento Curricular do Ensino Fundamental, na busca de se repensar a Educação Básica nos aspectos do ensino regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de pandemia nos anos de 2020 a 2022, momento em que foi necessário trabalhar na perspectiva de ações mitigadoras. A forma de se olhar para esse plano deu-se a partir das avaliações realizadas pelas unidades educacionais por meio das Avaliações Institucionais, trabalho realizado pela Coordenadoria de Educação Básica (CEB) e do Departamento Pedagógico (DP).

A ideia de Gestão Democrática por meio da Avaliação Institucional permite horizontalização de poder por meio das CPAs, bem como auxilia para a construção de políticas públicas que possibilitem o atendimento às demandas sociais específicas de cada segmento. Dentre as políticas implementadas a partir desse movimento, destacamos o Plano da Primeira Infância Campineira (PIC), com a perspectiva de um trabalho intersetorial tendo como prioridade o atendimento à Primeira Infância, demanda considerada de fundamental importância por ter como foco central o diálogo entre todas as secretarias do município de Campinas/SP para a implementação deste plano audacioso no que diz respeito a metas, ações, recursos financeiros e gestão de pessoas.

A partir das reuniões do Conselho Consultivo com os gestores educacionais foi realizado um levantamento de informações das demandas das Unidades Educacionais, em especial as referentes a ordem estrutural, algumas dessas demandas são aguardadas há aproximadamente 10, 20 e/ou 30 anos o que chamamos de Passivo 2022, ou seja, todas as demandas que já haviam sido solicitadas em anos anteriores com suas devidas comprovações, as quais foram apresentadas à gestão central a fim de se elaborar um planejamento financeiro para sua execução.

O conteúdo do levantamento foi analisado e verificado pelos Núcleos de Ação Educativa Descentralizados (NAEDs), Coordenadorias e Departamento de Apoio à Escola (DAE). Algumas dessas demandas foram resolvidas por meio de concessão de aporte financeiro do Departamento Financeiro (DF) por meio do Programa Conta Escola (PCE)¹, respeitando o princípio da autonomia da escola. No entanto, outras demandas exigiram um trabalho próximo da Coordenadoria de Arquitetura Escolar (CAE) com reformas de cozinhas, troca de telhado e rede elétrica, cobertura de quadras poliesportivas, ampliação de salas e demais espaços para a melhoria do atendimento.

3. PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS

O Planejamento Estratégico é um processo que visa estabelecer metas e direcionamentos para o futuro das Unidades Educacionais. Ele envolve a definição de objetivos, a identificação de recursos necessários, a análise de cenários e a formulação de estratégias para alcançar os resultados desejados.

Criado em 2022, o Planejamento Estratégico é parte do compromisso institucional em busca da excelência, principalmente no período pandêmico com a necessidade de superação de uma realidade dura e impactante, exigindo parcimônia, resiliência, resistência em virtude das inúmeras inquietações, momentos de desespero, falta de esperança, causados pela Pandemia de Covid-19.

Esse movimento resultou na criação de um espaço destinado a organização de ações articuladas, contendo representantes de todos os setores e segmentos da Secretaria Municipal de Educação, além de contar com a participação de outros setores da gestão pública no município, que por meio dos processos de escuta realizados nas Comissões Próprias de Avaliação, no Conselho Consultivo, vem equacionando as demandas de modo a construir o planejamento estratégico na Rede Municipal de Ensino.

1 O Programa Conta Escola instituído por meio da Lei Municipal no 11.689 - 06/10/2003 (dispõe sobre o repasse de recursos financeiros às unidades educacionais públicas municipais) Trata-se de uma medida de descentralização dos recursos públicos em conta específica em nome da Pessoa Jurídica das Unidades Educacionais gerenciada pelo Diretor Educacional juntamente com os respectivos Conselhos.

Todas as demandas apontadas, passam por esse colegiado, que constitui uma esfera de discussão das necessidades apresentadas a fim de se garantir a melhoria da qualidade da educação oferecida, por meio de um planejamento estratégico que seja mais assertivo, eficaz e dialogado.

4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Este trabalho apresenta o resultado de um estudo de caso, realizado a partir da análise das políticas de gestão democrática implementada no município de Campinas.

Os dados coletados nos apontam que os processos de escuta e de gestão democráticas instituídos no município vem se revelando e vem se consolidando enquanto espaços de participação coletiva, os quais efetivamente tem reverberado em melhorias no interior das Unidades Educacionais.

Dentre os resultados encontrados destacamos: a liberação de verbas extraordinárias por meio de repasses de recursos do programa Conta Escola, a aquisição de equipamentos para as Unidades Educacionais, reformas de telhados, rede elétrica, cozinhas e quadras poliesportivas, ampliação do número de vagas, construção de escolas, realização de concursos públicos e projetos de lei para criação de novos cargos. Para além de tais ações, a garantia de espaços de escuta desde a Educação Infantil vem se consolidando como um importante instrumento para o exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil, enquanto democracia recente, nem sempre trilhou caminhos que favorecessem o estabelecimento de processos democráticos de gestão e de ocupação dos espaços. Durante longo período da história da educação brasileira, os espaços escolares foram sinônimo de exclusão e de manutenção de status sociais. Dessa forma, o presente trabalho objetivou apresentar a experiência da cidade de Campinas, com a implementação de mecanismos de gestão democrática.

Trata-se de um estudo de caso, de ações específicas, pensadas dentro das condições e da realidade do município, as quais vem sendo avaliadas de forma positiva por parte dos sujeitos envolvidos, que se expressam em seus espaços de escuta a respeito das políticas públicas implementadas.

A análise realizada vêm evidenciando que melhorias têm sido apresentadas desde que as instâncias de escuta e participação coletivas foram instaladas, as quais reverberam diretamente nas localidades em que os educandos se inserem. Trata-se de uma experiência que encontra-se em curso, mas que já aponta evidências de que a participação coletiva tem grande contribuição para a oferta de um serviço público de qualidade que atenda às demandas emanadas da sociedade.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J., MAINARDES, Jeferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

Campinas (SP) RESOLUÇÃO SME Nº 14/2014 Estabelece as diretrizes para a implementação da Avaliação Institucional da Educação Infantil e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Disponível em: <https://portal-api.campinas.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes-dom/dom/850277024.pdf> >. Acesso em: 20/11/2023.

Campinas (SP) RESOLUÇÃO SME Nº 015, DE 28 DE SETEMBRO DE 2021 Dispõe sobre a criação, composição e atribuições de conselhos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, SME, nos termos que especifica. Disponível em: < <https://portal-api.campinas.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes-dom/dom/1475621310.pdf> >. Acesso em: 20/11/2023.

Campinas (SP). LEI Nº 16.301, DE 13 DE OUTUBRO 2022 Dispõe sobre a gestão democrática no Sistema Municipal de Ensino, disponível em: <https://portal-api.campinas.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes-dom/dom/393363780810378083933617.pdf>. Acesso em: 20/11/2023.

DEMO, P. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo, Atlas, 1985.

LUCK, H.. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis- RJ, Editora Vozes, 2008.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.023](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.023)

INCLUSÃO DE PESSOAS COM AUTISMO NO MERCADO DE TRABALHO¹

MÍRIAN CARLA LIMA CARVALHO

Mestra em Psicologia social - Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mirianclcarvalho@gmail.com;

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo levantar estudos cuja temática é o acesso e permanência de pessoas com autismo no mercado de trabalho. Trata-se de uma Revisão Integrativa (RI), de caráter exploratório e qualitativo. Diante da escolha da temática, os descritores foram os seguintes: “Transtorno do Espectro Autista” AND “Mercado de Trabalho” OR “Autism Spectrum Disorder” AND “Job Market” OR “Transtorno del Espectro Autista” AND “Mercado de Trabajo”. Diante do total de 279 artigos encontrados, foram selecionadas 16 publicações, que atendiam aos critérios de inclusão, dentre essas 81,25% (13) na Biblioteca Integrada da UFPB (BI-UFPB), **12,5% (2)** no Capes e **6,25% (1)** nas duas bases de dados concomitante. Após análise integral, 16 artigos foram selecionados e discutidos conforme as seguintes categorias: Empregabilidade de pessoas com TEA; Dificuldades na inclusão de pessoas com TEA no Mercado de Trabalho; Suportes para a inclusão de pessoas com TEA no Mercado de Trabalho. Com isso, o objetivo foi alcançado, sendo encontrado alguns estudos que reforçam o processo inclusivo da pessoa com TEA, englobando abordagens teóricas para essa inserção, assim como artigos práticos de intervenção. Percebeu-se que o mercado de trabalho ainda se encontrava deficitário para receber colaboradores com alguma deficiência, principalmente adultos autistas. Nesse sentido, a educação é uma plausível estratégia para melhorar o processo inclusivo desse público alvo nas suas funções empregatícias e com isso garantir o direito de inclusão e a permanência no mercado de trabalho.

Palavras-Chave: Inclusão no trabalho. Transtorno do espectro autista. Mercado de trabalho.

1 Nota: Emanuelle Pereira Sobrinho teve uma colaboração nesse artigo

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, interesses fixados e comportamentos repetitivos e estereotipados (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.*, 2014).

A vida adulta de pessoas autistas é algo que deve ser considerado no ponto de vista de sua inserção em sociedade, através de oportunidades ao ensino superior e ao mercado de trabalho, porém autores ressaltam que esse período é marcado pelo isolamento social (TALARICO; PEREIRA e GOYOS, 2019; ZANON; BACKES e BOSÁ, 2017).

A inclusão laboral pode estar associada a uma melhor qualidade de vida, como a independência financeira, satisfação pessoal, metas e sobrevivência, possibilitando acesso à cultura, educação e lazer, promovendo a integração social. Porém, em outra vertente a inclusão de autistas no mercado de trabalho estar correlacionada às questões não resolvidas adequadamente no seu desenvolvimento. A complexidade do mercado envolve dificuldades e descontinuidades, questões estruturais e culturais que se apresentam criam obstáculos ao acesso do trabalho (LEOPOLDINO e COELHO, 2017).

Dentre os grandes desafios em relação às pessoas com TEA e o mercado de trabalho, está a dificuldade destes em conseguir emprego, manter-se nele e a obtenção de uma colocação compatível com a sua formação e expectativas (LEOPOLDINO, 2017).

É possível se respaldar sobre a legislação para que mesmo diante de desafios o primeiro passo de inserção seja direito garantido. Dentro desse ponto de vista a lei nº 13.146/15 estabelece diretrizes para a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, no artigo 34 insere que: “A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”.

Outra mais específica é a lei nº 12.764/12, na qual estabelece diretrizes de proteção à pessoa com TEA, enfatizando o direito ao mercado de trabalho, em seu artigo 2º, inciso V, estabelece: “o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades

da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)”.

Nesse sentido, evidencia-se que toda pessoa que é inserida no mercado de trabalho lida com o processo para manter-se, o que envolvem múltiplos fatores, desde os relacionamentos interpessoais ao mecanismo de regulação da atividade, que é a relação entre a tarefa prescrita e a tarefa efetiva (FALZON, 2018).

Salienta-se que mesmo sendo inserido e recebendo tratamento adequado, ainda sim existem dificuldades devido às manifestações características do autismo. Ambientes que não dão suporte e adaptação a essas pessoas, discriminações e perseguições dos colegas e chefes são fatores que não contribuem para a inserção e permanência da pessoa com TEA no mercado de trabalho e isso também é provocativo de problemas na saúde mental (TALARICO; PEREIRA e GOYOS, 2019; LEOPOLDINO e COELHO, 2017).

Conforme Leopoldino e Coelho (2017) existe uma grande escassez de estudos sobre essa temática, assim como cita alguns fatores que podem estar associados, tais como: a inexistência de grupos de pesquisa voltados a área, poucos exemplos brasileiros de instituições que abordam a inclusão de autistas no mercado de trabalho, restrições de financiamento e obstáculos na natureza metodológica.

Em faceta aos grandes desafios de inserção deste grupo ser incluído na sociedade e no mercado de trabalho, questiona-se como tem sido a inserção e a permanência de pessoas com TEA no mercado de trabalho? Portanto a escolha por tal temática tem como objetivo levantar pesquisas que têm como objeto de estudo o acesso e permanência de pessoas com autismo no mercado de trabalho.

MÉTODO

Essa pesquisa trata-se de uma Revisão Integrativa (RI), de caráter exploratório e qualitativo. Esse tipo de estudo, se fundamentou por seu rigor científico e se caracterizou como uma análise da literatura, o que possibilitou uma síntese do estado da arte para encontrar as lacunas do conhecimento (CROSSETTI, 2012; MENDES, SILVEIRA e GALVÃO, 2008).

Neste trabalho adotou-se os procedimentos de Mendes, Silveira e Galvão (2008) que relatam seis etapas para a concretização da pesquisa, as mesmas podem ser: (1) decisão do tema de pesquisa, objetivos hipótese e questão norteadora; (2) estabelecimento dos critérios de inclusão e busca dos artigos nas base de

dados; (3) extração das informações e agrupamento em categorias; (4) análise dos resultados e análise crítica dos estudos; (5) interpretação dos resultados em discussão e propostas de estudos futuros e (6) síntese do conhecimento e descrição detalhada da revisão. Essas etapas podem ser visualizadas na figura 1.

Diante da escolha da temática, os descritores foram calibrados, nos Descritores em ciências da saúde - DeCS/MeSH, foram os seguintes: “Transtorno do Espectro Autista” AND “Mercado de Trabalho” OR “Autism Spectrum Disorder” AND “Job Market” OR “Trastorno del Espectro Autista” AND “Mercado de Trabajo”. Prosseguiu-se a escolha das bases de dados: Capes e na Biblioteca integrada da UFPB.

Os seguintes critérios de inclusão foram selecionados: artigos entre o período de janeiro de 2015 a maio de 2021; estarem tanto nos idiomas português, quanto espanhol como inglês; e relacionados à temática da pesquisa. Os de exclusão são: artigos não disponíveis na íntegra e que não estejam relacionados à temática.

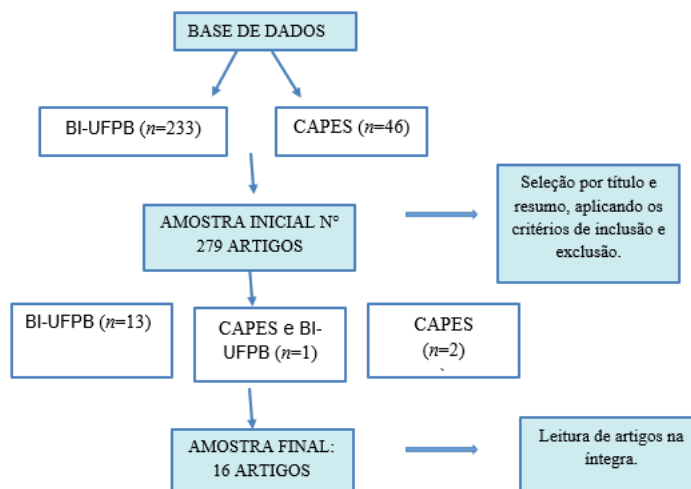


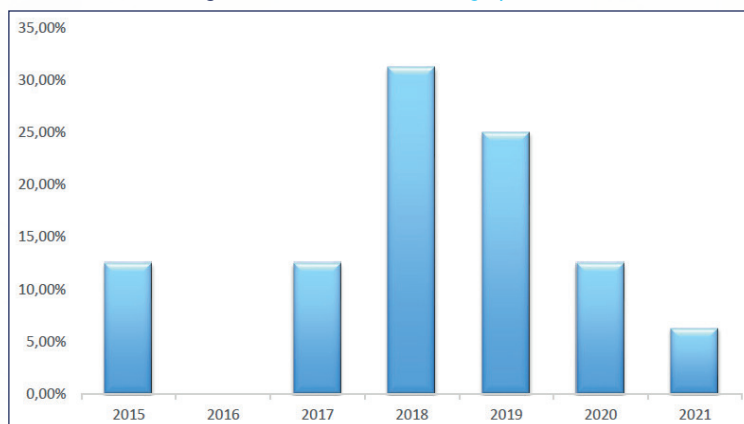
Figura 1. Fluxograma da busca nas fontes eletrônicas, João Pessoa, 2021. Fonte: Adaptado pelo autor.

RESULTADOS

A partir da utilização dos descritores selecionados (“Transtorno do Espectro Autista” AND “Mercado de Trabalho” OR “Autism Spectrum Disorder” AND “Job Market” OR “Trastorno del Espectro Autista” AND “Mercado de Trabajo”) foram encontrados os seguintes resultados: **83,51%** (233) na Biblioteca Integrada da UFPB (BI-UFPB) e **16,49%** (46) no Capes.

Diante do total de 279 artigos encontrados, foram selecionadas 16 publicações que atendiam aos critérios de inclusão da pesquisa, dentre essas **81,25%** (13) na Biblioteca Integrada da UFPB (BI-UFPB), **12,5%** (2) no Capes e **6,25%** (1) nas duas concomitantes. Os artigos foram distribuídos da seguinte forma por ano: **12,5%** ($n = 2$) em 2015, **12,5%** ($n = 2$) em 2017, **31,25%** ($n = 5$) em 2018, **25%** ($n = 4$) em 2019, **12,5%** ($n = 2$) em 2020 **6,25%** ($n = 1$) em 2021.

Figura 2. Quantidades de artigo por ano.



Fonte: dados da pesquisa

Diante das análises pode se observar que o maior percentual de artigo foi publicado no ano de 2018 e a menor quantidade em 2021, não havendo quantitativo em 2016. Esses artigos foram selecionados conforme os critérios de inclusão estão descritos na Tabela 1.

Tabela 1. Descrição dos artigos

N°	TÍTULO	AUTOR/ ANO	BASE DE DADOS	MODALIDADE DE ESTUDO
1	The Costs and Benefits of Employing an Adult with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review	Jacob, Scott, Falkmer e Falkmer (2015).	BI-UFPB	Revisão Sistemática
2	Vocational Rehabilitation Service Patterns and Outcomes for Individuals with Autism of Different Ages	Chen, Sung e Pi (2015).	BI-UFPB	Pesquisa Quantitativa
3	O processo de Inclusão de Autistas no Mercado de Trabalho	Leopoldino e Coelho (2017).	BI-UFPB	Revisão de Literatura

N°	TÍTULO	AUTOR/ ANO	BASE DE DADOS	MODALIDADE DE ESTUDO
4	Predictors of employment status among adults with Autism Spectrum Disorder Employers' perspectives	Ohl et al. (2017). Nitzan e Schreuer	BI-UFPB	Quantitativa e Correlacional Estudo
5	regarding reasonable accommodations for employees with autism spectrum disorder	(2018).	BI-UFPB	fenomenológico qualitativo
6	Education and employment status of adults with autism spectrum disorders in Germany – a cross-sectional- survey	Frank et al. (2018).	BI-UFPB	Transversal
7	Evaluating the Effectiveness of an Autism-Specific Workplace Tool for Employers: A Randomised Controlled Trial	Scott, Falkmer, Falkmer e Girdler (2018).	CAPES	Experimental
8	Differential vocational rehabilitation service patterns and outcomes for transition-age youth with autism	Kaya, Hanley-Maxwell, Chan e Tansey (2018).	BI-UFPB	Correlacional e quantitativa
9	Teaching an Adult With Autism Spectrum Disorder to Use an Activity Schedule During	Sances, Day-Watkins e Connell (2018).	BI-UFPB	Experimental (Delineamento de reversão A-B1-B2-A)
10	Políticas Públicas e o Transtorno do Espectro Autista	Sargento e Lopes (2019).	BI-UFPB	Revisão bibliográfica, pesquisa qualitativa
11	Utilização da realidade virtual como ferramenta para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista no Mercado de Trabalho: Uma revisão sistemática	Monteiro e Adamatti (2019).	BI-UFPB	Revisão Sistemática
12	A Conflict of Interests: A Motivational Perspective on Special Interests and Employment Success of Adults with ASD	Goldfarb, Gal e Golan (2019).	BI- UFPB/ CAPES	Reflexão teórica
13	Training Car Wash Skills to Chinese Adolescents With Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorder in the Community	Lee, Pu, Xu, Lee e Feng (2019).	BI-UFPB	Experimental (sonda múltipla em quatro tarefas)
14	Autism and Employment: Implications for Employers and Adults with ASD	Solomon (2020).	BI-UFPB	Revisão Sistemática

N°	TÍTULO	AUTOR/ ANO	BASE DE DADOS	MODALIDADE DE ESTUDO
15	A descriptive, qualitative study of the challenges that individuals with autism spectrum disorder experience when transitioning from skills training programs into the open labor Market in cape town, South Africa	Soeker (2020).	BI-UFPB	Pesquisa exploratória, descritiva e qualitativa
16	Inclusão pelo trabalho: participação de um indivíduo com Síndrome de Asperger em atividade de uma instituição de ensino	Melo, Garrocho e Guerra (2021).	CAPES	Pesquisa exploratória, qualitativa, estudo de caso

Fonte: próprio autor.

Diante da tabela 1 pode-se perceber que a maioria dos artigos encontrados tinham em seu delineamento características de pesquisa de campo (n = 11; 68,75%), os demais foram estudos de cunho teórico (n = 5; 31,25%).

DISCUSSÃO

A partir das pesquisas desse estudo, três categorias foram encontradas para discussão dos artigos: Empregabilidade de pessoas com TEA; Dificuldades na inclusão de pessoas com TEA no Mercado de Trabalho; Suportes para a inclusão de pessoas com TEA no Mercado de Trabalho.

EMPREGABILIDADE DE PESSOAS COM TEA

O trabalho, antes considerado como fundamental na constituição da identidade e dignidade de um indivíduo, que transformou sua realidade em uma nova oportunidade de sociabilidade, passa a ser considerado uma narrativa instrumental e um bem de consumo, onde o indivíduo deve ser produtivo e eficiente (Sargento, & Lopes, 2019).

Além disso, os autores Jacob, Scott, Falkmer e Falkmer (2015) argumentam, em seu estudo de revisão sistemática, que o emprego passa a ser considerado e analisado como um custo-benefício nos casos de adultos com TEA, já que esse grupo requer um processo de reabilitação profissional que implica investimentos

financeiros altos para a empresa e que parece compensar, visto que eles têm chances de se tornarem empregados.

Realocar adultos com TEA no mercado de trabalho deve constituir uma política pública, que contemple atividades como: preparar os indivíduos para desenvolver suas habilidades sociais e vocacionais, permitindo oportunidades de empregabilidade e autonomia a esses profissionais; o encaminhamento destes para o mercado, no qual torne-se possível reconhecer as potencialidades; o ajuste do ambiente laboral, para que disponibilize suportes materiais e apoio psicossocial; e, por fim, acompanhar o processo que ocorre entre pessoas com TEA, entidades empregadoras, formadoras e encaminhadoras, cujo objetivo é aprimorar a eficiência e a qualidade das práticas adotadas na inclusão dos profissionais com TEA no mercado de trabalho (LEOPOLDINO e COELHO, 2017; OHL *et al.*, 2017). Esse processo de inclusão perpassa pelo processo educacional inclusivo, na qual as crianças começam a desenvolver habilidades necessárias ao trabalho.

A empregabilidade também foi uma variável associada ao diagnóstico da pessoa com TEA. Nesse sentido, Ohl *et al.* (2017) verificaram que um fator que implicou na contratação de pessoas com TEA foi a divulgação do diagnóstico, tendo em vista que aqueles que o fizeram tiveram três vezes mais chances de serem empregados. Uma variável convergente com os resultados dos estudos anteriores é o diagnóstico tardio de pessoas com TEA, tendo em vista que apesar das qualificações formais, esses adultos estavam em desvantagem no mercado de trabalho alemão, principalmente no tocante às taxas de desemprego, aposentadoria precoce e educação excessiva (FRANK *et al.*, 2018). Esse fato pode ser explicado porque as pessoas que divulgaram seu diagnóstico ou tiveram diagnóstico precoce, tiveram mais chances de serem incluídas na reabilitação vocacional, tendo um tratamento adequado, no ambiente de trabalho, conforme o diagnóstico.

Alguns fatores preditivos no tocante a empregabilidade de pessoas com TEA foram encontrados na literatura. Os autores Ohl *et al.* (2017) e Kaya, Hanley-Maxwell, Chan e Tansey (2018) concordaram que o nível de escolaridade alto foi fator preditivo significativo ao status de emprego adquirido. Vale ressaltar que, conforme Chen, Sung e Pi (2015), pessoas com TEA em idade de transição (18 anos ou menos) tiveram condições de emprego mais pobres ao serem comparadas com aqueles em idade adulta (26 anos ou mais).

Outros fatores preditivos também foram encontrados no estudo de Kaya, Hanley-Maxwell, Chan e Tansey (2018), na qual o gênero masculino e estar em menor

período no serviço de reabilitação vocacional estavam associados positivamente ao fato de ser bem-sucedidos no emprego. No entanto, aqueles que permaneceram um longo período de tempo na reabilitação vocacional e receberam benefícios em dinheiro tinham uma menor probabilidade de serem bem-sucedidos nos empregos. O fato de algumas pessoas com TEA passarem menos tempo no serviço de reabilitação, provavelmente, implicou na evolução de habilidades para permanecerem no trabalho.

DIFICULDADES NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA NO MERCADO DE TRABALHO

Dentre as diversas facetas do mercado de trabalho, encontra-se dificuldades para sanar a falta de conhecimento sobre as características do Transtorno do Espectro Autista e para a remoção das barreiras existentes no ambiente de trabalho e na implementação de acompanhamento para com os adultos com TEA, o que está implicado em ações dos empregadores diante das necessidades dos funcionários e das motivações para aprender soluções para os desafios (NITZAN e SCHREUER, 2018).

Essas barreiras podem ser: as percepções dos empregadores sobre os empregados, relativas a um trabalho malsucedido e/ou até de uma dependência dos adultos com TEA; as motivações para contratar um funcionário, com base na valorização do benefício e do valor representativo para o ambiente e os colegas de trabalho; e a acessibilidade do ambiente que são significativas para integração dessa população (NITZAN e SCHREUER, 2018).

Outras perspectivas de barreiras estão associadas: (1) ao preconceito dos empregadores, (2) a falta de preparo vocacional das pessoas com autismo, (3) a ineficácia das cotas para deficientes e (4) a ausência de incentivos ((LEOPOLDINO e COELHO, 2017).

A falta de vagas de boa qualidade é outro contraponto que desestimula o ingresso ao mercado de trabalho das pessoas com deficiência. Nos casos, de pessoas com autismo, estes têm acesso a empregos sub-remunerados, com menos carga horária e sem possibilidade de crescimento (LEOPOLDINO e COELHO, 2017; OHL *et al.*, 2017).

Existem fatores importantes no ambiente de trabalho que inibem ou facilitam a inclusão de pessoas com TEA no mercado de trabalho, tais como características

peçoais, acessibilidade do local de trabalho no contexto da organização, clima de gestão e justiça. Além disso, existem muitas dificuldades e preconceitos no tocante ao ingresso do mercado de trabalho e ao desenvolvimento da autonomia de forma plena (NITZAN e SCHREUER, 2018; MELO, GARROCHO e GUERRA, 2021).

SUPORTES PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA NO MERCADO DE TRABALHO

A inclusão da pessoa com TEA no mercado de trabalho está fundamentada na Lei nº 8.213/91 (Lei das Cotas), a qual prevê de 2% a 5% das vagas para pessoas com deficiências nas empresas com 100 ou mais empregados. Também a Lei nº 12.764/12, denominada popularmente de Lei Berenice Piana e específica para a pessoa com TEA no Brasil, assegura o acesso e o estímulo à inserção da pessoa com TEA ao mercado de trabalho, considerando suas peculiaridades.

Outra política inclusiva é a Lei nº 13.146/2015, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira da Inclusão (LBI), na qual está prevista que a pessoa com deficiência tem direito ao acesso e inclusão no mercado de trabalho, com livre escolha e salários iguais. Também é assegurado que o poder público ofereça serviços de habilitação profissional a pessoas com deficiência. No caso da pessoa com TEA poderia ser através do acesso as terapias multiprofissionais.

Para a efetivação do processo inclusivo de pessoas com TEA e amenização das barreiras encontradas, Leopoldino e Coelho (2017) elencam quatro dimensões de políticas públicas, que são importantes de serem instauradas, tais como: "preparação para atuação profissional; incentivo a contratação; fomentação à produção científica; e aquisição de informações precisas sobre a questão".

Para superar alguns entraves, pode-se explorar as habilidades das pessoas com TEA, visto que parte desse grupo tem facilidades na realização de funções repetitivas e na memorização de detalhes ((LEOPOLDINO e COELHO, 2017). Salienta-se que é importante considerar o nível de autismo e o tipo de emprego que pode se relacionar com as suas habilidades (KAYA; HANLEY-MAXWELL; CHAN e TANSEY, 2018).

Soeker (2020) sugere que seria importante um sistema de apoio mais forte no ambiente de trabalho, aumentando o conhecimento sobre as características da pessoa com TEA entre os empregadores e os colegas de trabalho. Um fator de adaptação poderia ser programas de reabilitação profissional de boa qualidade.

Algumas ferramentas foram encontradas como forma de suporte, sendo uma delas a realidade virtual que gera independência na pessoa com TEA em contexto de trabalho, embora com pesquisas ainda incipientes (MONTEIRO e ADAMATTI, 2019). Outra é a Ferramenta Integrada de Sucesso do Emprego (IEST™), eficaz para uma boa confiança e o conhecimento dos empregadores na modificação do ambiente de trabalho da pessoa com TEA, mas que precisa ser melhor investigada em grupos maiores de empregadores com pouca ou nenhuma experiência anterior (SCOTT; FALKMER; FALKMER e GIRDLER, 2018). Além dessas ferramentas práticas, os horários de atividade implicaram no aumento da independência em diversas tarefas realizadas, resultando em uma porcentagem maior de etapas concluídas corretamente. No entanto, os autores ressaltam que ocorreram limitações que implicaram na confiabilidade do estudo (SANCES; WATKINS e CONNELL, 2018). Com isso, outros estudos se fazem necessários e que considerem as variáveis abordadas.

Vale enfatizar, uma prática de inclusão de pessoas com TEA no mercado de trabalho, que concerne ao treinamento de adolescentes chineses para aquisição, manutenção e generalização de habilidades para a função de lavagem de carros, utilizando-se dos princípios da Análise do Comportamento, cujo procedimento é a videomodelação. Nesse procedimento foram encontradas muitas respostas independentes nas tarefas para todos os participantes, e um alto nível de engajamento pós treinamento em dois dos três participantes (LEE; PU; XU; LEE e FENG, 2019).

Outra abordagem teórica encontrada para utilização na inclusão da pessoa com TEA foi a teoria da autodeterminação da motivação. Salienta-se que não tem pesquisa de aplicação na área, mas inferências de que pode dar certo com esse público. Tendo em vista que eles têm interesses especiais e essa teoria se associa aos interesses especiais com o emprego remunerado, considerando uma perspectiva da motivação extrínseca. Nesse sentido, o que define a autodeterminação são os diversos tipos de motivação extrínseca (GOLDFARB; GAL e GOLAN, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, foram encontrados estudos que explicitaram o que significa o acesso ao emprego e variáveis que influenciavam esse acesso, assim como foram encontrados fatores (dificuldades e suportes) que influenciavam a permanência da pessoa com TEA no mercado de trabalho.

No tocante a primeira categoria (Empregabilidade de pessoas com TEA) os principais aspectos encontrados foram: para a pessoa com Autismo o trabalho tornou-se um meio de transformação que gera autonomia, independência e identidade; um diagnóstico esclarecido influencia na oportunidade de uma reabilitação vocacional no ambiente de trabalho; a escolaridade alta influencia o alto status de emprego; e o período de tempo na reabilitação vocacional influencia a permanência no emprego.

No tocante a segunda categoria (Dificuldades na inclusão de pessoas com TEA no Mercado de Trabalho), as seguintes barreiras foram encontradas: a falta de conhecimento sobre as características do Transtorno do Espectro Autista; as percepções dos empregadores sobre os empregados, de um trabalho malsucedido; a falta de preparo vocacional das pessoas com autismo; a ineficácia das cotas para deficientes; e a ausência de incentivos.

E na terceira categoria (Suportes para a efetiva inclusão de pessoas com TEA no Mercado de Trabalho), as principais perspectivas encontradas foram as seguintes: a inserção de um sistema de apoio mais forte no ambiente de trabalho; aumentar o conhecimento sobre as características da pessoa com TEA e manter a qualidade no programa de reabilitação profissional.

Diante disso, pode-se dizer que essa revisão sistemática contribuiu para a compreensão sobre a inserção e a permanência de pessoas com TEA no mercado de trabalho. As principais limitações desse estudo são: poucos estudos com delineamentos mais robustos e que demonstrem de forma prática a intervenção para inclusão da pessoa com TEA no mercado de trabalho, assim como a variedade de termos relacionada ao TEA.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.* **DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** (5. ed). Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL (2021). **Lei 12764.** Recuperado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 19/06/2021.

BRASIL (2021). **Lei 13146.** Recuperado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 19/06/2021.

CHEN, J.L.; SUNG, C.; PI, S. Vocational Rehabilitation Service Patterns and Outcomes for Individuals with Autism of Different Ages. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v.45, n. 9, pp. 3015-3029, 2015. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2465-y>.

CROSSETTI, M. D. G. O. Revisão integrativa de pesquisa na enfermagem o rigor científico que lhe é exigido [Editorial]. **Revista gaúcha de enfermagem**, v. 33, n.2, pp. 8-9, 2012.

FALZON, P. Ergonomia. FALZON,, P. (Org.). **Natureza, objetivos e conhecimentos da ergonomia: elementos de uma análise cognitiva da prática**. Ed Blucher. (2° ed), 2018. Doi: <https://doi.org/10.4000/laboreal.13400>.

FRANK, F. *et al.* Education and employment status of adults with autism spectrum disorders in Germany - a cross-sectional-survey. **BMC Psychiatry**, v.18, n.1, pp. 1-10, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1645-7>.

GOLDFARB, Y.; GAL, E.; GOLAN, O. A Conflict of Interests: A Motivational Perspective on Special Interests and Employment Success of Adults with ASD. **Journal of autism and developmental disorders**, v.49, n.9, pp. 3915-3923, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04098-7>.

JACOB, A.; SCOTT, M.; FALKMER, M.; FALKMER, T. The Costs and Benefits of Employing an Adult with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. **PloS one**, v.10, n.10, 2015. Doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0139896>.

KAYA, C.; HANLEY-MAXWELL, C.; CHAN, F.; TANSEY, T. Differential vocational rehabilitation service patterns and outcomes for transition-age youth with autism. **Journal Appl Res Intellect Disabil**, v.31, n.5, pp.862-872, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1111/jar.12443>.

LEE, G. T.; PU, Y.; XU, S.; LEE, M. W.; FENG, H. Training car wash skills to Chinese adolescents with intellectual disability and autism spectrum disorder in the community. **The Journal of Special Education**, v.54, n.1, pp. 16-28, 2019. Doi: [10.1177/0022466919852340](https://doi.org/10.1177/0022466919852340).

LEOPOLDINO, C. B.; COELHO, P. F. C. O Processo de Inclusão de Autistas no Mercado de Trabalho. **Revista, Economia & Gestão**, v.17, n.48, pp. 141-156, 2017. Doi: <https://doi.org/10.5752>.

MELO, E.C.; GARROCHO, C.T.B.; GUERRA, F.F. Inclusão pelo trabalho: participação de um indivíduo com Síndrome de Asperger em atividades de uma instituição de ensino. **Research, Society and Development**, v.10, n.2, 2021. Doi: <http://doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12821>.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. D. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & contexto-enfermagem**, v.17, pp. 758-764, 2008. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>.

MONTEIRO, G.; ADAMATTI, D. Utilização da Realidade Virtual como ferramenta para inclusão de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista no mercado de trabalho: uma revisão sistemática. **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**, v.30, n.1, 2019. Doi: <http://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2019.1171>.

NITZAN, M.W.; GAL, E.; SCHREUER, N. Employers' perspectives regarding reasonable accommodations for employees with autism spectrum disorder. **Journal of Management & Organization**, v.25, n.4, pp. 481-498, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1017/jmo.2018.59>.

OHLS, A. *et al.* Predictors of employment status among adults with Autism Spectrum Disorder. **Work**, v.56, n.2, pp. 345-355, 2017. Doi: <https://doi.org/10.3233/WOR-172492>.

SANCES, J.; DAY-WATKINS, J.; CONNELL, J. E. Teaching an adult with autism spectrum disorder to use an activity schedule during a vocational beekeeping task. **Behavior analysis in practice**, v.12, n.2, pp. 435-439, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1007/s40617-018-00306-5>.

SARGENTO, D. C. M.; LOPES, C. N. Políticas públicas e o transtorno do espectro autista o autismo na vida adulta: caminhos para o mercado de trabalho. **Revista Científica Educação**, v.3, n.6, pp. 699-712, 2019. Doi: <https://doi.org/10.46616/rce.v3i6.82>.

SCOTT, M.; FALKMER, M.; FALKMER, T.; GIRDLER, S. Evaluating the effectiveness of an autism-specific workplace tool for employers: A randomised controlled trial. **Journal of autism and developmental disorders**, v.48, n.10, pp. 3377-3392, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3611-0>.

SOLOMON, C. Autism and Employment: Implicações para empregadores e adultos com ASD. **Autism Dev Disord**, v.50, n.11, pp. 4209-4217, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04537-w>.

SOEKER, M. S. A descriptive, qualitative study of the challenges that individuals with autism spectrum disorder experience when transitioning from skills training programs into the open labor market in Cape Town, South Africa. **Work**, v.65, n.4, pp. 733-747, 2020. Doi: <https://doi.org/10.3233/WOR-203127>.

TALARICO, M. V. T.S.; PEREIRA, A. C.S.; GOYOS, A. C.N. A inclusão no mercado de trabalho de adultos com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão bibliográfica. **Revista Educação Especial**, v.32, pp. 1-19, 2019. Doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X39795>.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Diagnóstico do autismo: relação entre fatores contextuais, familiares e da criança. **Psicologia: teoria e prática**, v. 19, n.1, pp.152-163, 2017. Doi: <https://doi.org/10.5935/1980-6906>.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.024

INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: TERMÔMETRO DE QUALIDADE

CHIARA MARIA FERNANDES DA SILVA

Mestranda do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) - São Luís - MA, chiaramfs@hotmail.com;

ALBIANE OLIVEIRA GOMES

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) - PA, Professora efetiva da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Qualidade da Educação Básica (GPQe), albiane11@hotmail.com;

LUCIANA MESQUITA N. S. NASCIMENTO

Mestranda do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) - São Luís - MA, adv.lucianamesquita@gmail.com;

SEVERINO VILAR DE ALBUQUERQUE

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) - DF. Professor do Departamento de Educação de Filosofia e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), São Luís -Ma, svalbuquerque@uol.com.br;

RESUMO

O presente trabalho decorre de estudo, em andamento, realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UEMA, cujo objetivo é analisar a institucionalização do IDEB enquanto indicador de qualidade da educação e instrumento propositor e mobilizador de Políticas Educacionais no Brasil. Em sua especificidade, o texto faz uma breve incursão nas reformas erigidas a partir dos anos de 1990, no Brasil, à égide de orientações de organismos internacionais, tendo como desdobramentos, no atendimento público educacional, políticas de regulação do Estado brasileiro, fazendo emergir a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no âmbito do qual é instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo Decreto 6.094, 24 de abril de 2007. O IDEB, integra o sistema de avaliação nacional, e tem a função de revelar a qualidade da educação de todas as escolas do país, utilizando-se

de avaliação de larga escala. O tema tem expressiva relevância social, política e acadêmica por integrar a agenda das políticas públicas educacionais, bem como pelas implicações e tensionamentos na organização da gestão escolar, formação de professores e no trabalho docente. O estudo assenta-se numa pesquisa de abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), onde a compreensão e a discussão apoiam-se em Oliveira (2015), Chirinéa e Brandão (2015), Bonamino e Souza (2012), Afonso (2009), Comar (2021), Freitas (2018), Ball (2001), Gomes (2016), entre outros autores que tratam dessa questão, além de documentos e legislações que dispõem sobre a temática. Conclui-se que é preciso refletir sobre os desafios que enfrenta a educação básica na busca da qualidade da educação e provocar reflexões tanto no campo acadêmico quanto profissional sobre o papel pedagógico das avaliações externas e os impactos que o resultado do IDEB causa na comunidade escolar, no que tange às demandas postas ao atendimento educativo que se realiza na escola.

Palavras-chave: Política de avaliação da educação básica, IDEB, Qualidade da educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo sinaliza estudos que constituem fundamentos à dissertação de mestrado ainda em construção, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual do Maranhão (PPGE\UEMA) – Mestrado Profissional em Educação (MPE), cujo objetivo é analisar a institucionalização do Ideb enquanto indicador de qualidade da educação e instrumento propositor e mobilizador de Políticas Educacionais no Brasil. Dessa forma, o trabalho faz uma breve incursão nas reformas erigidas a partir dos anos de 1990, no Brasil, à égide de orientações de organismos internacionais, tendo como desdobramentos, no atendimento ao público educacional, políticas de regulação do Estado brasileiro, fazendo emergir a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no âmbito do qual é instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo Decreto 6.094, 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica integra o sistema de avaliação nacional, e tem a função de revelar a qualidade de todas as escolas do país, utilizando-se de avaliação de larga escala nos moldes da prova SAEB em conjunto com os indicadores do fluxo escolar. O tema tem expressiva repercussão no campo da educação básica, pois encontra-se presente no cotidiano da escola, e tem causado uma complexa diversidade de opiniões acerca da sua importância e contribuição para melhoria da qualidade educacional.

Nesse sentido, o tema tem expressiva relevância social, política e acadêmica por integrar a agenda das políticas públicas educacionais, bem como pelas implicações e tensionamentos na organização da gestão escolar, formação de professores e no trabalho docente.

Na implementação das Políticas educacionais no Brasil, destacam-se as avaliações com traços comuns as propostas realizadas em outros países, expressando uma agenda mundial. A avaliação associa-se a promoção da qualidade do ensino, estabelecendo novos paradigmas de gestão dos sistemas educacionais. Independente do seu caráter centralizador ou descentralizador, em relação aos currículos escolares, prevalece a utilização de avaliações focada na mensuração do desempenho escolar dos alunos, conduzindo aos mesmos parâmetros curriculares na perspectiva de que todos alcancem a mesma aprendizagem ou tenha acesso aos mesmos conteúdos.

Segundo Bonamino e Sousa (2012), no Brasil identifica-se três gerações de avaliações em larga escala: a primeira enfatiza a avaliação com caráter de diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para escolas e para o currículo. Na segunda e terceira geração emergem modelos com a finalidade de subsidiar, a partir dos resultados dos alunos políticas de responsabilização com atribuição de consequências para os agentes escolares.

Dentro desse contexto de imposições e alcance de qualidade, temos as políticas de avaliação apontando um instrumento cujo objetivo é medir a qualidade dos trabalhos desenvolvidos nas escolas, a partir de aplicações de testes padronizados, com intuito de responsabilizar e culpar àqueles que não cumpriram suas funções. Em vista a exigências e as mudanças que se processa no contexto educacional, a gestão escolar intenta, em seu próprio caráter formador, estabelecer uma dimensão de qualidade da educação, assume a responsabilidade de promover a organização, a mobilização e a articulação de tal forma que, “a qualquer preço”, atenda aos resultados que lhes são determinados como metas.

Para tanto, adota-se como parâmetro para compreensão e discussão, estudos e pesquisas que produzem evidências sobre o tema, além de documentos oficiais que dão sustentação a sua criação e aplicação.

Diante do exposto, estruturou-se este artigo em 4 seções: introdução, metodologia, discussões teóricas, considerações finais e referências. Na introdução, apresenta-se a justificativa, o objeto de estudo, seu objetivo e relevância. Na metodologia, discorre sobre o caminho percorrido pela pesquisa. As discussões teóricas estão divididos em três momentos: o contexto histórico das Políticas educacionais no Brasil a partir da década de 1990, trazendo o cenário de criação do sistema de avaliação da educação básica; elabora-se um diálogo sobre a criação do IDEB, seu conceito, características e abrangência na educação básica e a qualidade educacional medida pelo desempenho nas avaliações em larga escala. Por fim, são tecidas as considerações finais, finalizando-se com as referências bibliográficas.

METODOLOGIA

O presente estudo assenta-se numa pesquisa de abordagem qualitativa, que segundo Lüdke e André (1986), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos o levantamento de referências teóricas, a fim de compreender o que já foi estudado sobre o assunto, e fornecer subsídios para elaboração do referencial que norteia a construção dos argumentos desse artigo.

Assim posto, a compreensão e discussão teórico-conceitual da temática, bem como à construção da investigação, apoiou-se em: Oliveira (2015), Chirinéa e Brandão (2015), Bonamino e Souza (2012), Afonso (2009), Comar (2021), Freitas (2018), Ball (2001), Gomes (2016), entre outros autores que tratam da temática em tela, além de documentos e legislações que dispõem sobre a temática.

Os referenciais teóricos mencionados abordam a temática em tela uma perspectiva crítica e investigativa alinhada ao olhar histórico-dialético, permitindo apreender a totalidade fenomênica (KOSIK, 2002). Isso permite a análise das contradições constitutivas da vida social que resultam na negação e superação de uma determinada ordem, como é o caso do objeto de estudo deste artigo – o alcance ou não dos resultados e atribuição ou não de culpa. Essa abordagem dialética, considera as categorias da historicidade, totalidade e contradição para analisar os fenômenos em pauta em suas condições objetivas, materiais e concretas, indo além de suas aparências.

CONTEXTO HISTÓRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL A PARTIR DE 1990: O CENÁRIO PARA CRIAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO INDICADOR DE QUALIDADE IDEB

Um aspecto importante na gestão da educação pública e de suas políticas de avaliação é o alinhamento à internacionalização de tendência e standardização dos resultados, numa perspectiva de racionalidade e cientificidade positivista que padroniza resultados, defendendo o ideário ilegítimo de que todos os estudantes brasileiros devem aprender da mesma forma o mesmo conteúdo. Para tanto, segundo Bonamino e Sousa (2012) o investimento tem sido utilizado em um currículo que valoriza a avaliação externa, cria-se nos sistemas de ensino dos estados, municípios e nas próprias escolas expectativas sobre o que ensinar e para que ensinar diante do imperativo de se comprometer politicamente com os resultados.

Nesse sentido, embora se reconheça que há importância em se pensar em uma base de conhecimento e conteúdos mínimos para estudantes de todo o território nacional e das avaliações em larga escala, é fundamental analisar o contexto de formação e cultura do país, suas territorialidades, necessidades e limitações a partir dos resultados, visando ações estratégicas no sentido de concentrar esforços, para além de dados e estatísticas e investir recursos de toda natureza na gestão dos processos avaliativos com coerência e pertinência das diversidades que estes contextos produzem.

Na década de 1980 as conferências do Projeto Principal de Educação¹, trouxeram procedimentos de modernização dos sistemas educacionais dos países latino-americanos, onde a avaliação e controle de qualidade se tornaram temas de debates. Segundo Comar (2021), nesta década, foram realizadas três conferências de atividades desse amplo projeto e os encontros ocorreram no México (1984), Bogotá (1987) e Guatemala (1989). Essas conferências influenciaram expressivamente modificações culturais nas extensões do ensino, especialmente a avaliação, processo que submergiria nos anos de 1990, influenciando os aspectos legais que deram base a criação do sistema de avaliação do Brasil. Dessa forma, a avaliação configura-se em um importante marco, na elaboração e na implementação das políticas educacionais brasileiras, tendo como referência as implementadas em outros países, expressando a agenda global, associando-se à promoção da qualidade da educação e de novos parâmetros de gestão educacional (BONAMINO; SOUSA, 2012).

O tema comum dessas três primeiras conferências do Grande Projeto de Educação em 1980 se movimenta em torno da gestão, descentralização e participação internacional, tendo em vista que converge com o período de redemocratização da sociedade e mudanças em vários setores, promovendo uma nova cultura administrativa, uma nova forma de gerir, administrar e avaliar a educação.

1 O Projeto Principal de Educação-PPE, emergiu dos interesses das comissões envolvidas na oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC) ligada a UNESCO. Somaram-se, ainda, interesses da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e da organização dos Estados Americanos (OEA). O Objetivo principal do Projeto seria a intervenção nas precárias condições referentes à baixa escolaridade, evasão escolar, gestão ineficiente das regiões mais pobres ao que se refere à administração da educação, setor que deveria ser reformulado e modernizado. O ponto comum nas recomendações é a ênfase na qualidade e eficiência da educação, alcançada pela elaboração de indicadores e metodologias para a medição da qualidade da educação. (COMAR, 2021, p. 45-51).

Para Comar (2021), outro ponto em comum das recomendações é a ênfase na eficiência e eficácia da educação alcançada por meio do desenvolvimento de indicadores e metodologias para mensurar a qualidade da educação.

Peroni (2008, p. 7) afirma que, a avaliação como indutora da qualidade, “[...] é uma inversão ao objetivo traçado nas avaliações institucionais”, pois ao invés de tomar o caráter meritocrata, culpando as escolas e especificamente os professores pelo sucesso ou fracasso, isentando-se da responsabilidade das escolas e sua qualidade, deveria oferecer diagnósticos para desenvolvimento de políticas.

Na década de 1990, ao intensificar o foco na qualidade educacional, implementam-se sistemas de avaliação em toda a América Latina. Durante essa década, em diferentes países, as organizações internacionais² implantam bases para a política educacional com intensificação de novas categorias, como: indicadores de qualidade, comparação, controle, agilidade, resultados imediatos, motivação e recompensas.

Nesse percurso, a política educacional brasileira encontra-se nas agendas das organizações internacionais. A conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, comprometeu os países de terceiro mundo com algumas prioridades definidas durante o debate, como a universalização do ensino e a promoção da equidade. Essa conferência foi uma consequência das exigências do Projeto Principal de educação, que buscava alcançar um modelo educativo para a região. Esse acontecimento se tornou a base para importantes documentos elaborados no Brasil, como o Plano Decenal de Educação em 1993, produzido no governo de Itamar Franco como diretriz educacional (COMAR, 2021; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A conferência de Jomtien evidenciou que aproximadamente 100 milhões de crianças estavam fora da escola e mais de 900 milhões de adultos sem escolarização no mundo. Nas hipóteses levantadas para elucidar esses números alarmantes, chega-se a apontar o fracasso de compromissos internacionais anteriores. A Conferência, ao trazer à tona tal situação, colocou a educação no cerne das atenções mundiais, constituindo metas e compromissos para o ano 2000

2 São os seguintes financiadores desta agenda: o Banco Mundial (BM), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a Organização dos Estados Americanos (OEA), Comunidade Europeia (CE), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL). (COMAR, 2021).

(SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Segundo Rubini (2017) nesse contexto, dentro dos países avaliados pelos organismos internacionais, o Brasil ocupa um dos piores indicadores sociais. Apresenta um elevado índice de analfabetismo adulto, com aproximadamente 18 milhões de brasileiros que não sabem ler nem escrever, além das altas taxas de evasão e repetência, que chega a 60% dos ingressos no Ensino Fundamental (Ensino de Primeiro grau, à época) deixavam de frequentar a escola.

Foi nesse contexto, que no governo de Fernando Henrique Cardoso, o modelo de desenvolvimento neoliberal foi consolidado no Brasil. No campo da educação, as ideias neoliberais se fazem sentir mediante diversas reformas estruturais; cada uma com especificidades e intensidades diferentes em cada país, mas visando reduzir a intervenção do Estado na colocação e prestações de serviços educativos.

As políticas de ajuste neoliberal alteraram a redefinição do papel do Estado e afetaram sobremaneira o ajuste das políticas sociais, “[...] especialmente na política educacional, sob a supervisão da lógica de mercado, no processo de subsunção ativa do capital, em que o discurso da qualidade da educação começam a assumir novas nuances” (GOMES, 2017, p. 25).

A Reforma do Aparelho de Estado brasileiro de 1995, buscou estabelecer uma administração mais gerencial e menos burocrática, em resposta a uma crise orçamentária e estrutural, cujo objetivo era reduzir os custos do Estado e tornar sua administração mais eficiente. Entre os princípios do Novo Gerenciamento Público ou *New Public Management* está a necessidade de adequar comportamentos em prol de uma gestão efetiva, voltada para o fortalecimento do Estado, sua regulação e gestão de consequências. Consequentemente, o princípio básico da reforma do Estado foi reorganizar as estruturas da administração pública para melhorar a qualidade e a produtividade dos serviços. Isso inclui descentralização, regulamentação e coordenação do trabalho do estado. Cabe destacar que a reforma do Estado proposta na década de 1990 molda a política educacional brasileira a ponto de propor a avaliação externa como mecanismo de controle e regulação do Estado (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

Para Castro (2009), gestão gerencial constitui um processo administrativo que adota diretrizes de gestão e se baseia na busca de resultados e indicadores de desempenho para promover o sucesso de uma escola. Segundo Gomes e Melo (2018), esse modelo de gestão enfatiza a eficiência, eficácia, autonomia,

descentralização administrativa, desempenho, avaliação de desempenho e produtividade, e visa o bem público.

Para Shiroma (2003), o gerencialismo a fim de debater mudanças, modifica seleção de palavras que os profissionais utilizam, como eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são palavras extraídas do dicionário da administração privada para a educação pública. “Esses vocábulos influenciam não só a linguagem, mas, principalmente, a prática” (SHIROMA, 2003, p. 78).

Em detrimento do saber pedagógico, a valorização das técnicas usadas nas organizações privadas ganha proporção na gestão pública, onde a relevância se encontra focada mais no fator quantitativo em detrimento do qualitativo. O destaque do paradigma gerencial sobressai ao discurso pedagógico, onde o profissional da educação, o gestor, tem suas funções ampliadas ao assumir a responsabilidade de implementar as técnicas desse novo processo. Dessa forma, a gestão escolar, torna-se sujeita a julgamentos, mensurações, comparações e metas, julgam-se suas ações com base na contribuição que dão ao desempenho organizacional e dos resultados obtidos.

Dentro desse contexto, para Ball (2001, p. 108) o gestor é:

O herói cultural do novo paradigma. O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os trabalhadores se sentem eles próprios responsabilizados e simultaneamente comprometidos ou pessoalmente envolvidos na organização. O enquadramento mais rígido do novo gerenciamento permite que um maior leque de comportamento dos trabalhadores se torne público.

Ravitch (2011), responsável pela reforma educacional nos Estados Unidos da América, considera que os processos desenvolvidos não têm servido para melhorar a qualidade da educação, mas conseqüentemente, a responsabilização dos resultados por parte dos profissionais da educação, a fragmentação do currículo, a competição entre escolas, turmas e alunos, o preço como sinônimo de competição e a implementação de eficiência e eficácia nas atividades educacionais, como as empresas.

Em seu tratado sobre a qualidade da educação e o processo de reforma educacional, Gomes e Melo (2018) afirmam que os temas “[...] gestão e avaliação, tornam-se importantes eixos estruturantes da política educacional adotada, substanciados nas diretrizes e nas leis subjacentes – LDBEN 9394/96 e inúmeras

outras legislações nacionais”. Em seguida, é implementado programa de liberalização condizente com as transformações econômicas que ocorria no mundo e ações voltadas para a educação assumi características de administração educacional gerencial, enquanto no Brasil, essas características também têm lugar na agenda da educação (DOURADO, 2007).

Segundo Bruno (1997) uma sociedade globalizada e tecnológica, a busca pela qualidade está mais associada ao desenvolvimento econômico do país e ao acesso ao grupo de países desenvolvidos, sobre essa perspectiva, Afonso (2005, p. 49) declara:

[...] desta ideologia da privatização, ao enaltecimento do capitalismo de livre mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local como ao nível nacional. Neste sentido [...] diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestonária ou gerencialista no setor público, como também induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos.

Nessa lógica de implementação do capitalismo de livre mercado e na criação de mecanismos de controle de responsabilização e da inserção da lógica de privatização do público, que o cenário no Brasil vai tomando forma no primeiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que adota “O Novo Desenvolvimentismo” como forma de governo e que se colocou a responder à necessidade atual do capital, ou seja, obedecer à ordem do mercado. Na perspectiva de Freitas (2007, p. 966) assiste-se nesse período à conversão plena às propostas liberais de “responsabilização” e de “privatização do público”. A política nesse momento apresenta dois sentidos: por um lado, busca garantir o direito de democratizar o acesso à educação consagrado na Constituição Federal de 1988, por outro, propõe “[...] elevar os padrões de desempenho educacional, competitividade internacional e criar o IDEB como referencial de desempenho educacional” (GOMES, 2016).

Nesse contexto, foi lançado em 2007, o PDE (Plano de Desenvolvimento da educação) que segundo Saviani (2009) é considerado “um grande guarda-chuva” contendo uma série de programas que propõem ações para melhorar a qualidade da educação nacionalmente, e o IDEB é uma medida dentro do PDE que está relacionada ao estabelecimento de mecanismos de responsabilização na educação básica, sendo indicador oficial de qualidade no país.

Para Camini (2010, p. 537).

PDE, constitui-se em uma estratégia utilizada para regulamentar o regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal, e com a participação das famílias e da comunidade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. A integração dos entes federados ao Plano é estabelecida através da assinatura de termo de adesão e tal parceria é traduzida 'em compromisso' assumido com a implementação das vinte e oito diretrizes estabelecidas.

No Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Todos pela Educação, que nasce o IDEB como proposta contida no PDE. O Ministério da Educação define, no capítulo II, artigo 3º, que a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP (BRASIL, 2007), a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2022a). Reforça, no Parágrafo único, do capítulo II, que o IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso Todos Pela Educação.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DO IDEB COMO TERMÔMETRO DE QUALIDADE

Como meio de promover o levantamento das condições das escolas no Brasil foi lançado em 2007 o IDEB, um índice que visa demonstrar a situação da Educação Básica do Brasil por meio do levantamento de informações nas diversas escolas do país. Em 2007, através do Plano de Metas Todos pela Educação foi estabelecido 28 diretrizes. O Ministério da Educação define no capítulo II, artigo 3º, no seu parágrafo único que o IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao compromisso, como vemos a seguir:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (Capítulo II, art. 3). (BRASIL, 2022a).

A partir dessas definições de compromisso, o IDEB tornou-se a métrica oficial de avaliação do MEC na educação básica. Nesse sentido, a adesão ao compromisso realizada de forma voluntária, onde cada ente federado compromete-se em promover a melhoria da educação em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento da meta de evolução do IDEB (BRASIL, 2022a).

O Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) é o responsável pela elaboração e divulgação dos resultados. A difusão do Ideb foi realizada pelo Ministro da Educação Fernando Haddad (2007), visando implementar políticas governamentais e nacionais (SAVIANI, 2009).

Sobre o Índice de desenvolvimento da educação básica, afirma o INEP que:

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. (BRASIL, 2022a).

Segundo Haddad (2008) esse indicador, traz como proposta oficial, coibir a reprovação indiscriminada e estabelecer metas para os sistemas de ensino e as escolas, numa mobilização pela qualidade da educação, para que, em 2022, o país atinja a meta de qualidade educacional dos países desenvolvidos.

Nesse sentido, o IDEB reúne, em um único indicador, os resultados de dois conceitos indispensáveis, quando se fala em qualidade na educação, a saber: fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais (SAEB). O indicador, obedece a uma variação de 0 a 10 e define a meta 6,0 como qualidade. Dessa forma, além de propor políticas públicas, torna-se um indutor para a implementação de ações de qualidade nas escolas e nos sistemas educacionais.

As provas destinadas à coleta de dados, ocorrem através do SAEB que a cada dois anos aplica testes e questionários na rede pública e de forma amostral na rede privada, com o intento de refletir sobre os níveis de aprendizagem expresso pelos alunos avaliados, explicando os resultados mediante uma série de informações contextuais. Em 2018, o Decreto nº 9.432, assinado pelo presidente Michel

Temer, dispõem do novo regulamento da política nacional de avaliação e exames da educação básica, que sinaliza mudanças em 2019 (BRASIL, 2018).

O SAEB passa por aprimoramentos teórico-metodológicos, a fim de se adequar às novas matrizes elaboradas conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas mudanças marcam a transição das referências utilizadas desde 2001, com o objetivo de atender as normativas vigentes; a transição se dá de forma gradual, iniciando pelas siglas ANEB e ANRESC que deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome SAEB, e os principais focos de mudanças são:

2019: estudo-piloto para a avaliação da educação infantil; testes de língua portuguesa e de matemática para o 2º ano do ensino fundamental já alinhados à BNCC; testes de ciências humanas e ciências da natureza para o 9º ano do ensino fundamental já alinhados à BNCC.

2021: implementação da avaliação da educação infantil, realizada por meio da aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores de creches e pré-escolas, bem como gestores das redes.

2023: testes de linguagens e matemática para os 5º e 9º anos do ensino fundamental alinhados à BNCC; testes de ciências humanas e ciências da natureza para o 5º ano do ensino fundamental já alinhados à BNCC.

2025: testes para o ensino médio alinhados à BNCC. (BRASIL, 2022b).

Essas mudanças foram pensadas para que não tragam impactos no cálculo do IDEB, porém sua amplitude traz uma nova dimensão a ser pensada e organizada tanto pela gestão escolar, quanto pelas secretarias de educação, provocando um realinhamento na condução das ações pedagógicas e no gerenciamento dos resultados. O SAEB como política de avaliação e Ideb como indicador que mede a qualidade, segundo Fernandes (2007) eles são desejáveis porque permitem a vigilância do sistema educacional de um país, com sua importância para diagnosticar e orientar a ação política voltada para a melhoria dos sistemas de ensino, como identificar escolas e/ou redes de ensino que detectem baixo desempenho dos alunos em termos de desempenho e proficiência e identificar e monitorar o desempenho dos alunos ao longo do tempo nessas escolas e/ou sistemas de ensino.

Dessa forma, a combinação dos dados de fluxo escolar e desempenho permite que os profissionais das instituições de ensino reflitam sobre o processo de ensino, ao invés de enfatizar um ou outro desses indicadores, para melhorar os seus resultados. Dessa forma, se uma escola aprova quando os alunos não estão

estudando, se esses alunos são reprovados em provas padronizadas, esse ato por si só pode não significar aumento do IDEB. Além disso, por exemplo, se a equipe da escola trabalha muito para melhorar o teste e não se preocupa com a evasão, isso também pode levar a notas baixas do IDEB, continua Fernandes (2007).

Embora seja um indicador de resultados e não de qualidade, é com base na combinação desses dados – e na divulgação de seus resultados – que se mobiliza ações para melhorar a qualidade da educação básica. Para Alves e Soares (2013) o IDEB está associado à ideia de um resultado, mas o processo de obtenção do resultado não faz parte de sua lógica. No entanto, é importante destacar as limitações que ele apresenta, despertando críticas entre especialistas e estudiosos, que afirmam e confirmam que esse indicador não considera todos os aspectos que afetam a qualidade da educação, como, por exemplo, a infraestrutura das escolas, a formação dos professores, entre outros. Portanto, ele não pode ser usado como uma medida absoluta da qualidade da educação, já que é influenciado por fatores externos, como o nível socioeconômico dos alunos.

Por fim, percebe-se que nem tudo em avaliação é mensurável ou se destina a estabelecer comparações entre sistemas e escolas. A “obsessão avaliativa” (AFONSO, 2007), tende a hegemonizar-se em uma mera política de testes visando a padronização e *rankings* escolares. No entanto, a relação entre os desempenhos e as realidades no âmbito dos municípios chegam ao limite das imposições ilusórias de uma política educacional que mapeia em função de avanços que rotulam, estereotipam e consolidam retrocessos quanto à avaliação e a qualidade – o que precisa que se refaça um caminho de contramão a essa lógica de ranqueamento, a fim de que se dribla e supere a exclusão (AFONSO, 2007; 2009; FREITAS, 2012; 2014).

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO MEDIDA PELO FLUXO ESCOLAR E O DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Devido à complexidade do próprio termo qualidade, o tema qualidade na educação é um tema muito debatido na agenda educacional brasileira, repleto de divergências entre pesquisadores, especialistas e até mesmo formuladores de políticas, pois compreende-se que a qualidade, a partir do seu conceito enfático, necessita ser construído e reconstruído cotidianamente. Com base nesse entendimento, este tópico inicia trazendo alguns conceitos sobre os termos qualidade,

qualidade educacional e escolas de qualidade, enfatizando e discutindo o conceito de qualidade referenciado pelo IDEB, na sua composição e governabilidade.

Reflete-se que levar em consideração dois elementos para qualificar uma escola como de qualidade não são suficientes diante das dimensões que a envolve, pois faz-se necessário considerar fatores que vão para além do fluxo e desempenho nas avaliações, como bem coloca Chirinéa e Brandão (2015), é importante considerar na análise do conjunto de elementos que define qualidade a “formação de professores, infraestrutura da escola, gestão escolar, nível social e cultural dos alunos, condições materiais, insumos, entre outros”.

A palavra qualidade, etimologicamente, origina-se do latim “qualita, atis”, que significa a essência de uma coisa. Como conotação negativa ou positiva, tem influência no francês. Segundo o dicionário Houaiss (2023), qualidade significa “característica superior ou atributo distintivo positivo que faz sobressair alguém ou alguma coisa; uma virtude. Segundo Gusmão (2013), encontra-se na educação a utilização da palavra qualidade, com indicação positiva ou negativa e como sentido absoluto expressa em algumas frases observadas no cotidiano escolar como: “Precisamos melhorar a qualidade da educação” e “A qualidade da educação é baixa”, “Educação de qualidade para todos”, “A qualidade da educação ainda é um desafio”. São frases que expressam o conceito de qualidade concebido pela comunidade.

Segundo a UNESCO/Orealc (2007) qualidade é um conceito com múltiplos significados, que muitas vezes não são consistentes entre os diferentes atores, pois implica um juízo de valor relativo ao tipo de educação que se deseja formar a pessoa e a sociedade.

As qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta. Trata-se de um conceito com grande diversidade de significados, com frequência não coincidentes entre os diferentes atores, porque implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade. (UNESCO/Orealc, 2007).

A qualidade da educação, nesse sentido, implica um juízo de valor que passa pela construção histórica de uma sociedade, sendo condicionada por fatores ideológicos e políticos de um dado momento e de uma sociedade concreta. Como esclarece Silva (2008, p. 17): “Não se trata de uma propriedade a ser identificada e aprendida na realidade, mas de um ajuizamento de valor a partir da concepção que

se tenha de qualidade”. Dessa forma, a qualidade é entendida não como um termo essencial ou absoluto, nem como um conceito neutro, mas como uma reafirmação de sua ambiguidade.

Ao abordar a qualidade como um desafio nacional, Dourado (2007) afirma que a busca pela melhoria da qualidade requer ações para além da matrícula e da permanência do aluno, exige ações para reverter a baixa qualidade do aprendizado na educação básica, exige ainda identificar as restrições da política de gestão, e refletir sobre a mudança do status quo. Sobre esse aspecto, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 9) declara que:

O conceito de qualidade nessa perspectiva, não pode ser reduzida a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero ranking entre as instituições de ensino. Assim uma educação de qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extraescolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola- professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar.

Dessa forma, Dourado (2007, p. 941) reforça que “a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões [...] é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula [...]”

Hoffmann (2014, p. 17), em seu livro “Avaliação mediadora”, descreve sobre uma escola de qualidade, e afirma que, “não se pode considerar competente uma escola que não dá conta do seu alunado, que recebe, promovendo muitos alunos à categoria de repetentes e evadidos”. A questão de acesso à escola, argumenta ela, pode ser encarada de duas formas: pela oferta de vagas ao ensino público como ingresso e pela permanência do aluno na escola como oportunidade de acesso a outras séries de níveis de ensino por meio de um processo de aprendizagem continuada, que lhe proporcione acesso a outros níveis de conhecimento.

Aumentar o número de escolas, de turmas e de professores não resolve igualmente a questão do acesso dos alunos a melhores condições socioeducacionais. Muitas dessas medidas administrativas não garantem a melhoria na qualidade do ensino, mas apenas a ampliação do número de ofertas. [...] Uma melhoria da qualidade do ensino deve observar os dois níveis de preocupação: escolaridade para todas as crianças e escolas

que compreendam essas crianças a ponto de auxiliá-las a usufruir o seu direito ao Ensino Fundamental no sentido de sua promoção como cidadãos participantes nessa sociedade (HOFFMANN, 2014, p. 18-19).

Com a proposta de controlar e monitorar a relação oferta, acesso, permanência e rendimento escolar, o IDEB surge como um indicador que traz na sua configuração os dois componentes que tem como intuito medir a qualidade do ensino nas escolas, o fluxo escolar e a avaliação nacional em larga escala, que segundo Haddad (2008) traz uma proposta oficial para coibir o insucesso indiscriminado e estabelecer metas para os sistemas de ensino e escolas, em um movimento pela qualidade educacional. Porém, de acordo com Chirinéa e Brandão (2015) a busca da qualidade na educação não é referência para consolidação do direito do cidadão em exercer sua participação política e social, tem mais a ver com o desenvolvimento econômico do país e sua entrada no bloco dos países desenvolvidos, e, portanto, está diretamente relacionada à busca da qualidade educacional à transformação do capitalismo e à dialética da produtividade.

A qualidade nesse sentido, não é uma qualidade que emerge do núcleo formador da escola e dos sistemas de ensino como direito do cidadão, mas uma qualidade concebida por agências multilaterais, com o propósito de diminuir a taxa de pobreza dos países em desenvolvimento e de adequar a educação a uma reestruturação produtiva do capitalismo, no qual a educação ganha papel central, ao ser considerada uma condição geral de produção. (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015. p. 465).

Foi a partir da reforma do Estado nos anos de 1990, que o delineamento das políticas educacionais se dá por meio de mecanismo de controle e regulação do Estado, impostas pela avaliação externa, que molda o conceito de qualidade de ensino a notas e resultados obtidos nas avaliações em larga escala, que tem como objetivo, mensurar habilidades cognitivas dos alunos a conteúdos ligados a disciplinas de língua portuguesa e matemática, com intuito de disponibilizar a gestão escolar, um indicador para subsidiar tomada de decisões.

O objetivo de incorporar o desempenho dos alunos ao fluxo escolar, tem como propósito controlar e verificar o estado do sistema educacional nacional e garantir a qualidade da educação. Para tanto, cria-se um parâmetro balizador de metas a serem alcançadas. Essas mudanças, provocam uma corrida para adequar os processos de gestão escolar do setor público aos modelos de gestão privada, pautados pelo neoliberalismo e pelos parâmetros de eficiência, eficácia e produtividade, de

uma economia de mercado, que levou as escolas a adequar seus objetivos pedagógicos a uma formação com objetivo no mercado. Como afirma Lima (2008, p. 131):

[...] adopta-se uma visão mecanicista da organização escolar, centrada nas operações técnicas, na eficácia e na eficiência". De igual forma, a avaliação segue a mesma lógica com base em indicadores de desempenho, que segundo Castro (2009, p. 31) "mostram-se restritas e inadequadas para medir a qualidade efetiva da educação, pois não ultrapassa o nível instrumental.

Os fluxos são medidos pelo Censo Escolar, principal ferramenta de coleta de informações sobre educação e o mais importante levantamento estatístico do Brasil, segundo o INEP (BRASIL, 2022a). Dessa forma, é coordenado pelo INEP e realizado em cooperação com os ministros da educação nacional, estadual e municipal, envolvendo todas as escolas públicas e privadas de todo o país. Sua abrangência vai desde o ensino regular (ensino fundamental e médio), Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional.

O objetivo do Censo Escolar é informar e monitorar os participantes da educação nos estados, unidades da federação, municípios e Distrito Federal, bem como nas escolas. Ocorre duas vezes ao ano, a primeira no início do ano, para reunir informações sobre instituições de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais de sala de aula. No segundo momento, que ocorre no final do ano letivo, reúnem-se informações sobre a situação do aluno, dados sobre o movimento e rendimento final.

Segundo o INEP (BRASIL, 2022a), a compreensão da situação educacional ocorre por intermédio de um conjunto amplo de indicadores que possibilitam monitorar o desenvolvimento da educação brasileira, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o IDEB, sendo também usado como base para repasse de recursos do Governo Federal e para o planejamento e divulgação de dados das avaliações realizadas pelo INEP.

Nesse movimento de recolhimento de dados, o Inep define responsabilidades e deveres aos gestores escolares, responsabilizando-os pela veracidade das informações declaradas, e seu papel na organização dos instrumentos pedagógicos necessários para sua execução.

Com relação às responsabilidades das escolas relativas aos procedimentos de preenchimento do censo escolar, é importante enfatizar que

os dados declarados pelas unidades escolares deve ter como base os registros administrativos e acadêmicos de cada escola (ficha de matrícula, diário de classe, livro de frequência, histórico escolar, sistemas eletrônicos de acompanhamento, diário do professor, regimento escolar, projeto político pedagógico, documentos de modulação de professores e de enturmação de alunos, dentre outros). Essa exigência é fundamental para a garantia da fidedignidade dos dados declarados (BRASIL, 2022a, n.p.).

Percebe-se, o importante papel da gestão em manter a organização do espaço escolar, a fim de fornecer com propriedade as informações necessárias, e, ao mesmo tempo percebe-se o árduo trabalho na sua rotina, pois como afirma, Paro (2006, p. 43): “o gestor, ao mesmo tempo que é o responsável último por uma administração que tem por objeto a escola, cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona a atividade meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo”. Ressalta ainda que as condições materiais para realização da tarefa não lhes são providas satisfatoriamente nem pelo Estado e nem pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos aqui sinalizados registram que, de fato, é necessária uma discussão em maior amplitude nos meios acadêmicos e institucionais sobre a relevância do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como termômetro de qualidade na educação brasileira cujos contextos são tão diversos e desiguais. Compreender os conceitos básicos aqui explorados é ponto de partida para uma reflexão mais dialógica dos autores em pauta com as políticas e com toda essa complexidade de realidades. Analisando as conjunturas políticas, pode-se perceber que, após a Constituição de 1988, a política educacional brasileira conseguiu universalizar o acesso à educação básica, mas a baixa qualidade do ensino público ainda é um dos maiores desafios que se colocam ao objetivo de alcance de equidade social pela via da educação.

Sobre esse desafio, os gestores da política educacional brasileira têm o IDEB como instrumento balizador das avaliações dos sistemas, órgãos, redes e escolas. Ele é atualmente o principal índice que afere a qualidade das escolas, sendo a principal base para tomadas de suas decisões políticas e curriculares. No entanto, a questão é que especialistas, estudiosos e profissionais da educação, dentre eles os professores levantam críticas por vezes muito procedentes à confiabilidade do

instrumento e o modo como ele vem sendo utilizado, alegando que não promove a melhoria da qualidade educacional quando se trata de aprendizagem. Sustenta-se, portanto que é necessária sim, a implantação de processos avaliativos da Política Educacional, mas que, vá para além de dados que não refletem a realidade local e que estimula ranqueamentos e que ignoram as necessidades institucionais. É urgente recuperar o sentido que se dá a avaliação, ressignificando como ponto de partida e não de chegada.

Conclui-se então, que é preciso refletir sobre os desafios que enfrenta a educação básica na busca da qualidade da educação e provocar reflexões tanto no campo acadêmico quanto profissional sobre o papel pedagógico das avaliações externas e os impactos que o resultado do IDEB causa na comunidade escolar, no que tange às demandas postas ao atendimento educativo que se realiza na escola.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000; 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007.

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**, Lisboa, n. 13, p.13-29, 2009.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações públicas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [S.], v.1.n.2, p.99-116, jul./dez. 2001.

BONAMINO, Alícia; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51>. Acesso em: 20 out. 2022a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Saeb utiliza novas matrizes de referência desde 2019. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/saeb-utiliza-novas-matrizes-de-referencia-desde-2019#:~:text=Na%20edi%C3%A7%C3%A3o%20de%202019%2C%20o,Nacional%20Comum%20Curricular%20\(BNCC\)](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/saeb-utiliza-novas-matrizes-de-referencia-desde-2019#:~:text=Na%20edi%C3%A7%C3%A3o%20de%202019%2C%20o,Nacional%20Comum%20Curricular%20(BNCC)). Acesso em: 20 out. 2022b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96**. Rio de Janeiro: 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018**. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm. Acesso em: 25 out. 2023.

BRUNO, Lúcia Emília Nuevo Barreto. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 15-45.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **RBPAE**, v. 26, n. 3, p. 535-550, set./dez. 2010.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/meta-avaliacao/article/view/51>. Acesso em: 10 out. 2022.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3FwTBZ79fLPRRwHfVgmkP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

COMAR, Sueli Ribeiro. **Política de Avaliação em larga escala no Brasil: das orientações internacionais à prática escolar** (um estudo a partir do projeto principal de educação da América latina e Caribe e projeto regional de educação). Curitiba: CRV, 2021. 138p.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 921- 946, out. 2007. Edição Especial.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP, 2007.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta_l_ideb/o_qu_e_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Apresentação: políticas públicas de responsabilização na educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

GOMES, Albiane Oliveira. **Do plano de escola à escola do plano**: implicações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) na qualidade do ensino nas escolas municipais de São Luís/MA. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), Pará, 2016.

GOMES, Albiane Oliveira. **Políticas educacionais no Brasil no século XXI e o discurso da qualidade da educação. Gestão educacional e formação de professores**: olhares, contextos e vivenciais. São Luís: EDUEMA, 2017.

GOMES, Suzana dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Políticas de Avaliação e Gestão educacional: articulações, interfaces e tensões. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 443, n. 4, p. 11999-1216, out./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/XPR5_pcqL5Zq4P7DQfMRhsxn/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 nov. 2022.

GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8JpqPrntFpL4WVPLZV3gF-6v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2023.

HADDAD, Fernando. **O plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOUAISS dicionário online de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/houaiss/>. Acesso em: 25 out. 2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio Carlos. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 132, set. 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas Públicas e Gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. **Anais...** Associação Nacional de Políticas e Administração, p. 1-17, jul. 2008.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RUBINI, Maria Ângela Oliveira de Sá. **Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola: limites e possibilidades.** 184f. Dissertação (Mestrado) – Presidente Prudente, 2017.

SAVIANI, Demerval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC.** Campinas: Autores associados, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização, aprimoramento, ou desintelectualização do Professor? **Intermeio: Revista do Mestrado em Educação.** v. 9, p. 64-83, Campo Grande, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria C. M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade da educação.** 120f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

UNESCO/OREAL. **Declaración de ciudad de México Conferência Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de America Latina y el Caribe México,** 4-13 de diciembre de 2007.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.025

NOTAS HISTÓRICAS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS INFÂNCIAS NO BRASIL

KARLA DE OLIVEIRA SANTOS

Doutora em Educação (PPGE/UFAL). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) – Campus IV – São Miguel dos Campos/AL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4954-8184>. Email: karla.oliveira@uneal.edu.br

RESUMO

A pesquisa apresentada é um recorte de uma tese de doutorado, defendida em um Programa de Pós-graduação em Educação, de uma universidade federal do estado de Alagoas. A proposta desse estudo possui como objetivo: apresentar um percurso histórico sobre as políticas públicas para as infâncias no Brasil, principalmente mostrando elementos históricos sobre as políticas voltadas para a infância pobre, problematizando esse campo de estudos, a partir de uma revisão bibliográfica, fundamentada nos trabalhos de Arroyo (2018;2019), Bujes (2002), Kramer (2018), Muller (2007), Rizzini (2011), Rizzini e Pilotti (2011) e Sarmiento (2001;2008). A contemporaneidade nos provoca a compreender as crianças enquanto sujeitos de direitos, relacionada ao desenvolvimento de novos paradigmas sobre a concepção de infância, que reconhece a qualidade humana e política desta compreensão, principalmente a disputa por sua presença em espaços sociais e políticos, enquanto direitos de cidadania e dever do Estado. Sendo assim, apesar da promulgação de um ordenamento jurídico avançado, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, destacamos que as políticas públicas para as infâncias pobres são marcadas pela descontinuidade e pelo caráter paternalista e punitivo, sendo criado pelo Estado brasileiro, um aparato jurídico-médico-assistencial e pedagógico, tendo a educação papel importante no controle e na formação dos infantis, para que se tornem sujeitos ajustados, úteis, produtivos, consumidores e educados.

Palavras-chave: Infâncias Pobres; Políticas Públicas; Sujeitos de Direitos.

PRIMEIRAS PALAVRAS

A infância é uma construção social que depende do estatuto geracional e das relações sociais que se dão na sociedade em cada tempo. Para Sarmento (2001), sempre houve crianças, mas não a infância, com suas características identitárias e aspectos geracionais, sendo esse conceito de infância, um projeto inacabado da modernidade. Sua construção no Brasil e sua história têm sido marcadas pelo signo de uma infância muitas vezes atemporal, ingênua e dependente. Algumas destas significações de infância estão tão naturalizadas em todos nós, que não conseguimos problematizar os discursos que a produzem deste modo. (DORNELLES, 2011).

A concepção de infância não é única e universal, mas pertence a uma construção histórica formada por elementos socioeconômicos, políticos e culturais, que foram se transformando ao longo do tempo.

Os discursos acerca da infância e as práticas pedagógicas, produzem, articulam e moldam formas políticas e éticas de governo. A infância é marcada especialmente pelo signo da diferença. As crianças vistas como desiguais, desprotegidas, exploradas, excluídas, nos extratos majoritários da população. Ou ainda, como diferentes, porque inocentes imaturas, tanto do ponto de vista social quanto cognitivo, "seres em falta" cujo "outro" seria o adulto. Uma infância como passagem – um estado até certo ponto indesejável, impróprio, pouco confortável - cujas marcas diferenciadas/diferenciadoras precisavam, no plano individual, ser rapidamente superadas, apagadas, esquecidas. Crianças que dependiam inapelavelmente da proteção e da autoridade dos mais velhos para se aproximarem do ideal de realização humana: seres maduros, equilibrados, produtivos, centrados, coerentes, racionais, no controle de suas emoções. (BUJES, 2002, p.12,13).

Sendo assim, ao observarmos a história das políticas públicas para a infância no Brasil, destacamos a marca da indiferença e do paternalismo assistencial pelo Estado. Era necessário gerir a conduta das crianças, por serem consideradas o futuro da nação e para isso, o controle deveria ser um aliado para esse projeto.

Ao longo da história, a infância sempre foi pensada com traços negativos, desconsiderando suas diversidades e identidades, com reducionismos que apresentam visões genéricas.

A criança pode ser a tábua rasa a ser instruída e formada moralmente, ou o lugar do paraíso perdido, quando somos plenamente o que jamais

seremos de novo. Ela pode ser a inocência (e por isso a nostalgia de um tempo que já passou) ou um demoniozinho a ser domesticado (quantas vezes não ouvimos dizer que “as crianças são cruéis?”). Seja como for, em todas essas ideias o que transparece é uma imagem em negativo da criança: quando falamos assim, estamos usando-a como um contraponto para falar de outras coisas, como a vida em sociedade ou as responsabilidades da idade adulta. E pior, com isso afirmamos uma cisão, uma grande divisão entre o mundo adulto e o das crianças. (COHN, 2005, p.8).

A infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural. Essa posição é condicionada, antes de mais, pela relação com as outras categorias geracionais. Deste modo, por exemplo, a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao **status** social que têm os adultos e as crianças, sendo esta relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta. (SARMENTO, 2008).

Em nome da paz social e no que a infância, em particular a pobre, poderia simbolizar como perigo social, foi criado um complexo aparato médico-jurídico-pedagógico e assistencial para moldá-la a partir das funções de prevenção, educação, recuperação e repressão, visando “salvar” as crianças para transformar o Brasil.

Rizzini (2011, p.26), apresenta a seguinte explicação:

[...] prevenção (vigiar a criança, evitando a sua degradação, que contribuiria para a degeneração da sociedade); educação (educar o pobre, moldando-o ao hábito do trabalho e treinando-o para que observe as regras do bem-viver), recuperação (reeducar ou reabilitar o menor, percebido como vicioso), através do trabalho e da instrução, retirando-o das garras da criminalidade e tornando-o útil à sociedade; repressão (conter o menor delinquente, impedindo que cause outros danos e visando a sua reabilitação pelo trabalho).

Segundo Bert (2013), o controle das crianças funcionava em lugares e espaços fechados e neste sentido, permitiu uma nova demarcação da vida cotidiana

dos infantis por aqueles considerados “juízes da normalidade”, ou seja; professor, médico, educador, assistente social, e outros.

O Estado brasileiro passou a chamar para si a responsabilidade com a educação, a saúde e a punição de crianças como uma forma de reduzir a delinquência e a criminalidade, principalmente dos oriundos de camadas populares. Nesse contexto, foi criado um aparato estatal, que contava com a medicina, a justiça, a educação e a assistência social para a garantia do desenvolvimento da nação, sendo o Estado responsável por educar (moldar), corrigir e reeducar as crianças.

A infância pobre torna-se limitada como objeto de cuidados, proteção e assistencialismo, havendo uma resistência em dar visibilidade para a condição humana e política de direitos para as crianças e o seu reconhecimento social como sujeitos de direitos, pressionando por uma disputa de sua presença em espaços sociais.

Nascimento (2021) acrescenta que temas presentes nas decisões econômicas e políticas são vistos como distantes para as crianças, desconsiderando os efeitos das políticas públicas elaboradas para elas, invisibilizando as infâncias e colocando as crianças em lugares pré-determinados como a escola e a família.

A partir de uma revisão bibliográfica e da apresentação destas primeiras palavras, almejamos nesse estudo, mostrar um percurso histórico sobre as políticas públicas para as infâncias no Brasil, com ênfase na infância pobre, apresentando algumas considerações e problematizações desse campo de estudos.

BREVE HISTÓRIA SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS INFÂNCIAS NO BRASIL

Ao analisarmos o contexto histórico de formulação de políticas públicas, identificamos o aparato estatal, criado pelo governo brasileiro para controlar as infâncias. Segundo Gadelha (2015), o governo da infância (pobre excluída) e seu controle, se exercitam por meio de políticas, programas, projetos assistencialistas, socioeducativos e culturais, de orientação eminentemente biopolítica¹, os quais funcionam em estreita sintonia com um empresariamento generalizado da sociedade e da educação.

1 Foucault (2008), define que Biopolítica é uma nova forma de poder, surgido a partir do século XVIII, no qual o Estado intervém para fazer viver a população, a partir de táticas governamentais e de controle da natalidade, da saúde, da higiene e da longevidade.

Corroborando com a discussão, Gallo (2018), afirma que no Brasil contemporâneo somos todos subjetivados como cidadãos, para que possamos ser devidamente governados, controlados. É nesse contexto que temos a figura do “pequeno cidadão”, um ser de direitos, alvo das ações governamentais, desde a tenra idade.

Partindo desse pressuposto, nos propomos a apresentar uma breve cronologia sobre as políticas públicas para as infâncias ao longo do tempo. Com destaque, para as políticas voltadas às infâncias pobres, como estratégia de controle, disciplinamento e assujeitamento dos infantis.

No período colonial, a Coroa Portuguesa e a Igreja Católica estavam juntos no projeto de colonização e catequização do Brasil. Ao cuidar das crianças indígenas, os jesuítas visavam tirá-las do paganismo e discipliná-las, inculcando-lhes normas e costumes cristãos, como o casamento monogâmico, a confissão dos pecados, o medo do inferno. E ainda, a Igreja Católica, através da Companhia de Jesus, convertiam crianças ameríndias em futuros súditos dóceis do

Estado português e, através delas, exerciam influência decisiva na conversão dos adultos às estruturas sociais e culturais recém importadas.(RIZZINI; PILOTTI 2011).

A escravização negra, da qual lançaram mão os portugueses, formou e modelou as relações econômicas e sociais neste período, bem como, as políticas referentes à infância e adolescência, e cuja influência se fez sentir na história da atenção a esta população no Brasil.(FALEIROS, 2011).

Observando a situação das crianças negras escravizadas no Brasil, pontuamos que sofriam com maus tratos, portanto, morriam cedo. O infanticídio era uma prática comum, como uma estratégia de evitar a escravização dos filhos ou a exploração de sua mão-de-obra ou sexual, abortos por maus tratos e até a falta da própria mãe para sua nutrição, pois muitas mulheres negras escravizadas eram vendidas como amas de leite. Não havia nesta época, a constituição de uma família escravizada, já que seus membros eram separados ou até mesmo mortos. Para os senhores de engenho, não representava vantagem manter as crianças. Após a promulgação da Lei do Ventre Livre em 1871, as crianças continuavam sob a tutela de seus senhores, cabendo a estes, receber uma indenização do Estado ou permanecer com elas até os 21 anos de idade.

No Brasil, ao final do século XIX, é criado um aparato médico-jurídico-educacional-assistencial com o objetivo de prevenir, educar, recuperar e reprimir, já que as

crianças pobres poderiam representar uma ameaça aos interesses do Estado, na garantia da paz social e da salvação da nação.

Segundo Muller (2007), as crianças do século XIX pertencem às instituições. Elas são filhas. Filhas de todos. A responsabilidade por seu cuidado, formação e controle está sob a instituição familiar, as instituições médicas, acadêmicas, religiosas e da justiça.

A legislação desta época dirigida aos menores de idade vinha a legitimar o objetivo de manter a ordem almejada, à medida que, ao zelar pela infância abandonada e criminosa, prometia extirpar o mal pela raiz, livrando a nação de elementos vadios e desordeiros, que em nada contribuiram para o progresso do país.(RIZZINI, 2011). A infância foi judicializada e o termo “menor²” foi naturalmente incorporado na linguagem, para além do campo jurídico.

De acordo com Rizzini (2011), era preciso sanear a família para atingir a sociedade como um todo. E a criança era uma ponte direta de acesso à família. Então médicos e juristas debruçaram-se sobre a criança, produzindo novos saberes que indicavam a consciência da importância da infância para o ideal de nação civilizada almejado pelas elites intelectuais que dirigiam o país. Muller (2007) acrescenta que as famílias estão discretas e indiretamente vigiadas, orientadas pelos aportes higienistas, psicopedagógicos e religiosos da época.

A infância, principalmente a pobre, necessitava ser melhor gerida, já que havia altas taxas de mortalidade e precarização das condições de vida. E a família seria uma figura material para esta organização, como reforça Foucault (2013, p.305): “A família não deve ser mais apenas uma teia de relações que se inscreve em um estatuto social, em um sistema de parentesco, em um mecanismo de transmissão de bens. Deve-se tornar um meio físico denso, saturado, permanente, contínuo, que envolva, mantenha e favoreça o corpo da criança”.

Caberá ao aparato médico o papel de diagnosticar na infância possibilidades de recuperação e formas de tratamento. À justiça, regulamentar a proteção, fazendo prevalecer a educação sobre a punição. E à filantropia, prestar assistência aos pobres e desvalidos.

As mudanças ocorridas no mundo no século XIX, a partir das transformações econômicas sociais e políticas da era industrial capitalista, proporcionaram novos

2 Rizzini (2011), define o termo “menor”, para designar a criança abandonada, desvalida, delinquente, viciosa, entre outras expressões pejorativas.

significados nas concepções de infâncias, principalmente na responsabilização e controle do Estado por seus modos de viver para a garantia da ordem pública. Em especial, a infância pobre, marcada pelo signo do perigo social.

Rizzini (2011, p.325) pontua que:

Esse estereótipo dos pobres como inferiores, viciosos, ignorantes, miseráveis, erradios (vagabundos), promíscuos, turbulentos, pouco operosos e asseados, imprevidentes, conformistas, ressentidos, quiçá, revoltados, foi sempre o pano vermelho dos agentes devotados à vigilância da sociedade e da ordem pública.

O Estado atua como um artefato de intervenção normalizadora das famílias, controlando-as e assujeitando-as aos seus interesses, para serem forças úteis e produtivas.

No século XIX, o Estado, que se interessa cada vez mais pela criança, vítima, delinquente ou simplesmente carente, adquire o hábito de vigiar o pai. A cada carência paterna devidamente constatada, o Estado se propõe substituir o faltoso, criando novas instituições. Surgem no universo infantil novos personagens que, em diferentes graus, têm por função desempenhar o papel deixado vago pelo pai natural. São eles: o professor, o juiz de menores, a assistente social, o educador e, mais tarde, o psiquiatra, detentores cada um de uma parte dos antigos atributos paternos. (BADINTER, 1985, p.287-288).

Para o Estado, era necessário controlar a infância para garantir a paz social, com medidas de eugenismo, vendo esta fase como ameaça para o futuro da nação, em substituição do patriarcado familiar para o patriarcado do Estado. Conforme Rizzini (2011), a criança será o fulcro deste empreendimento, pois constituirá um dos principais instrumentos de intervenção do Estado na família, atingindo os transgressores da ordem no nível mais individual e privado possível. Sendo necessário, moldar a criança para transformá-la em “homem de bem”, investindo e priorizando a criança pobre, moralmente abandonada.

Segundo Silveira (2015, p.61),

No Brasil, até o final do século XIX, as crianças e jovens provenientes de famílias pobres que se encontravam em uma situação de abandono circunstancial ou voluntário eram encaminhadas para instituições religiosas como os orfanatos, onde predominava um regime disciplinar que

seguia o modelo do claustro e da religiosidade, acompanhado de instrumentos de profissionalização que visavam à inserção desses indivíduos nas posições mais baixas do mercado de trabalho. A partir da aplicação de uma disciplina rígida voltada para a transformação de indivíduos considerados incapazes em sujeitos produtivos, os internatos refletem, em grande parte, a lógica de intervenção que orienta os dispositivos disciplinares mencionados por Foucault, com suas técnicas de adestramento corporal e moral.

Na conjuntura da Proclamação da República, omissão, repressão e paternalismo são as dimensões que caracterizam a política para a infância pobre, decorrentes de uma visão liberal, mas da correlação de forças com hegemonia do bloco oligárquico. O desenvolvimento industrial a partir do século XIX acaba criando um conceito novo de ser criança, agora temos a criança trabalhadora. Trabalhavam em fábricas, em condições insalubres e com alta jornada de trabalho, recebendo baixos salários. Sendo a mão-de-obra infantil, usada de forma abundante na indústria, tendo seus salários como complemento para a subsistência de suas famílias. A estratégia de encaminhamento da criança pobre ao trabalho articula o econômico com o político, referindo-se ao processo de valorização ou desvalorização da criança enquanto mão-de-obra, como se a desigualdade social fosse natural. Nessa ótica, aos pobres e dominados caberia trabalhar, aos ricos e dominantes caberia dirigir a sociedade (FALEIROS, 2011).

De acordo com Arantes, a investida médico- higienista a partir de meados do século XIX, com a extinção das Rodas e o início de uma legislação específica sobre a criança nas primeiras décadas do século XX, coloca a criança pobre como objeto de políticas públicas, deixando de ser apenas objeto de caridade.

Desde o início da República, as políticas para a infância foram baseadas na caridade estatal, com políticas descontínuas, desorganizadas e com a mesma tônica anterior, de controle, para prevenir as possíveis desordens. O que não se diferencia tanto dos dias atuais.

Sendo assim, a partir deste breve percurso histórico, precisamos pensar as políticas públicas educacionais que afetaram e afetam as infâncias no século XX e XXI, considerados marcos temporais importantes para a compreensão das crianças enquanto sujeito de direitos, com a promulgação, principalmente, do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990.

Até meados de 1960, o Estado não produzia planos ou programas assistenciais ou educacionais, ou seja, não dimensionavam custos, metas, não planejava a

ampliação de atendimentos em creches. Como afirma Vieira (2016), a discussão da educação da criança de zero a seis anos estava restrita a esfera médica, dos sanitaristas e higienistas, principalmente por parte dos higienistas e pediatras, havia uma preocupação com os primeiros meses de vida das crianças, muito maior que dos próprios educadores. Nas escolas maternas e jardins de infância, além das atividades de desenvolvimento cognitivo, o cuidado com a formação de bons hábitos era uma premissa.

Durante este período, a creche era considerada um mal necessário, pois nas palavras de Vieira (2016), a sua existência revelava desorganização social, desajustamento moral e econômico, obrigando mulheres das classes populares a renunciarem seu lar para garantir meios de sobrevivência.

Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à equiparação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares.(KRAMER, 2006).

A partir da influência dos organismos internacionais, a exemplo do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), defendia-se a ideia de que a pré-escola poderia salvar a educação nacional do problema do fracasso escolar. No entanto, este discurso não obteve êxito sobre o sistema educacional brasileiro, pois era uma forma de invisibilizar a conjuntura sócio-política do período ditatorial e aumentar a confiança de parte da população, demonstrando uma possível aparente normalidade democrática.

Na década de 1980 destacam-se ações importantes no campo da educação pré-escolar. O Ministério da Educação (MEC) inaugura uma nova proposta para a educação da criança pequena, o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado em 1981. O programa tinha como algumas de suas características: o compromisso oficial e formal com a educação da criança de quatro a seis anos; o estabelecimento de metas de atendimento; a alocação de recursos financeiros no orçamento do MEC, a proposição da elaboração de programas municipais e de programas estaduais de educação pré-escolar. (CONCEIÇÃO, 2013).

De acordo com Kramer (2006), as políticas públicas estaduais e municipais implementadas na década de 1980, colocou em questão a abordagem da privação ou carência cultural, apresentadas nos documentos oficiais, que defendiam as crianças como carentes, deficientes, imaturas e defasadas, surgindo propostas

diferenciadas, algumas voltadas à melhoria da qualidade de vida da população. A expansão das creches deu-se na década de 1980, com a pressão dos movimentos sociais (associações de moradores, grupos de luta contra a carestia, entre outros.), no contexto de redemocratização do país.

No final do século XX, novos paradigmas surgiram acerca da creche, colocando seu acesso como direito educacional:

A concepção da creche como direito da criança, direito de trabalhadores mulheres e homens, emerge pela força de movimentos sociais inéditos, como o movimento feminista, os movimentos de luta pela ampliação dos direitos à educação, pelos movimentos de luta pelos direitos das crianças. A criança deixa de ser vista como objeto de cuidados e vítima de um sistema que produz mães “forçadas a trabalhar”, para se inscrever em novos tempos de mudanças sociais, culturais e demográficas, ganhando o *status* de sujeito de direitos. (VIEIRA, 2016, p.201).

As crianças, percebidas como “tábulas rasas” durante a educação do período dos primeiros jesuítas, os expostos e desvalidos da antiga caridade, bem como, os abandonados e irregulares da República, aparecerão como rostos datados, em descontinuidade uns em relação aos outros – perpassados todos, no entanto, pela herança de exclusão que marca a história do Brasil desde sua invasão pelos portugueses.(ARANTES, 2011).

Os estudos contemporâneos da antropologia, da sociologia e da psicologia ajudaram a entender que às crianças foi imposta uma situação desigual. Combater a desigualdade e considerar as diferenças, é tarefa difícil embora necessária se a perspectiva que se objetiva consolidar é democrática, contrária à injustiça social e à opressão. Assim, ao mesmo tempo em que começaram a ter sua especificidade respeitada, as crianças passaram a ser consideradas cidadãs, parte de sua classe, grupo, cultura.(KRAMER, 2006).

A Constituição Federal de 1988 reconhece a criança como sujeito social de direitos, dando visibilidade à infância e colocando-a como um acontecimento do século XX, a partir de estudos teóricos e científicos que possibilitaram uma concepção da criança como sujeito de direitos.

A Convenção Mundial dos Direitos da Criança de 1989, representa um marco jurídico, pois os países signatários se comprometeram a garantir os direitos das crianças na tomada de decisão, dando visibilidade à sua voz nos assuntos que lhe

dizem respeito, fruto das pressões sócio-políticas. A criança passa a ser considerada cidadã, plena de direitos sociais e institucionais.

Contudo, para Nascimento (2021), as políticas para a infância, ainda que evoquem as crianças agentes, participativos e sujeitos de direitos, focalizam principalmente no provimento dos direitos básicos, de saúde e educação, sendo necessário reconhecer as crianças e as políticas voltadas para a infância, para além dos espaços escolares ou das relações familiares.

O Brasil ocupa uma posição de vanguarda no ordenamento jurídico da problemática infanto-juvenil. Aprovou uma das leis mais avançadas – o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - (1990) - fruto de participação popular sem precedentes na história da assistência à infância. A nova lei pretendeu garantir os direitos básicos de crianças e adolescentes de qualquer origem social, com absoluta prioridade.(RIZZINI; PILOTTI, 2011). Ou seja, o ECA, garantiu direitos, principalmente protetivos, para todas as crianças, em um paradigma de proteção integral.

Segundo Cohn (2005), contemporaneamente, os direitos das crianças e a própria ideia de minoridade não podem ser entendidos senão a partir dessa formação de um sentimento e de uma concepção de infância. No entanto, como destaca Gallo (2018, p.68): “A criança é, sem dúvida, um dos últimos a aguardar uma forma de emancipação, certamente difícil de ser adquirida, uma vez que precisamente, seu estatuto na sociedade contemporânea é marcada pela minoridade. O “não emancipado” está, forçosamente, sob tutela.”

A redemocratização do Brasil, entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, com a publicização de princípios democráticos, de liberdade e cidadania e garantia de direitos aos indivíduos, anunciava uma nação nova, entretanto, para as crianças brasileiras das camadas populares, a realidade era outra. Em um país de origem escravocrata, as crianças de origem pobre, não tinham acesso à escola, trabalhavam em situação de risco, sem nenhuma regulamentação e proteção, além de viver em condições desumanas, aflorando ainda mais as desigualdades sociais.

Conforme aponta Arroyo (2018), não existem concepções únicas, universais de humano, de humanidade, de humanização quando o padrão de poder, de saber, de ser, sacrifica os Outros desde a infância como sub-in-humanos. Acrescentamos, que as infâncias pobres no Brasil, muitas vezes não são reconhecidas como humanas.

Passetti (2015, p. 347) afirma que,

Veio um século no qual muitas crianças e jovens experimentaram crueldades inimagináveis. Crueldades geradas no próprio núcleo familiar, nas escolas, nas fábricas e escritórios, nos confrontos entre gangues, nos internatos ou nas ruas entre traficantes e policiais. A dureza da vida levou os pais a abandonarem cada vez mais os filhos e com isso surgiu uma nova ordem de prioridades no atendimento social que ultrapassou o nível da filantropia privada e seus orfanatos, para elevá-las às dimensões de problema de Estado com políticas sociais e legislações específicas.

No século XXI, as crianças são consideradas sujeitos de direitos, conquistando o direito de cidadania legalmente, mas que ainda não foi efetivado, sendo contraditório o lugar que as crianças ocupam no ordenamento jurídico e as condições de restrição para usufruírem de seus direitos sociais, através da implementação de políticas públicas efetivas. Como pondera Arroyo (2019), as políticas públicas do Estado demoraram a reconhecer as infâncias populares sujeitos de direitos.

Segundo Pino (2004), as condições sociais mudaram muito na sociedade nesse longo período, mas os rostos infantis ainda refletem os horrores da realidade social e econômica, e as condições de vida da maioria da população brasileira.

os rostos da infância parecem apresentar as mesmas marcas (de sofrimento, infelicidade, e em muitos casos, horror) produzidas pela desnutrição e a fome, as doenças crônicas ligadas às condições de insalubridade do seu entorno familiar, o trabalho extenuante em idade precoce, as cenas de desespero dos pais pela incapacidade de atender às suas necessidades, o abandono por parte dos pais e a sociedade em geral, os maus tratos de que são frequentemente vítimas fora e dentro da família, a falta de perspectivas na vida, o descrédito na própria capacidade de sucesso escolar ou profissional, refletindo o descrito dos mestres, dos conhecidos e até dos próprios professores na escola, o constante perigo que representa, nos dias de hoje, viver em certos meios das periferias urbanas onde montou seu quartel a violência comandada pelo narcotráfico, etc. (PINO, 2004, p.162-163).

A pobreza, a fome matam, violam o direito à vida. São infâncias pobres, aprendendo a sobreviver com a miséria, com as próprias mulheres, mães, condenadas a um precário, injusto, inumano sobreviver. São infâncias inventando como sobreviver, sem humanidade. (ARROYO, 2019).

De acordo com Muller (2007), quanto mais pobre, menos tempo de infância a criança possui. A criança entra no mundo adulto quando sua sobrevivência ou a de

membros de sua família está de alguma maneira sob sua responsabilidade, isto é, quando sobreviver depende dela.

Destacamos que a infância, inclusive a pobre, é vista como parcela do mercado consumidor, bombardeada de imagens e propagandas, expondo-as à violência e sexualidade precoce, cada vez mais cedo adentrando no mundo adultizado, condicionada muitas vezes ao sistema capitalista, que usa mecanismos de dominação e assujeitamento, através da mídia eletrônica, guiando posicionamentos que se distanciam de uma formação crítica, principalmente para as crianças das camadas populares.

Há um paradoxo da infância na modernidade, ora entendendo as crianças enquanto sujeitos de direitos, ao mesmo tempo que há a predominância da mão-de-obra infantil e o *marketing* pelo viés delas nas publicidades, estimulando o consumo. Neste sistema globalizado, a criança é um ser histórico social e cultural, mas principalmente consumidora. A precarização e marginalização da vida das crianças pobres se distancia da efetiva cidadania infantil e da democratização no acesso aos direitos fundamentais.

Apesar dos avanços no que diz respeito ao arcabouço legal de garantia de direitos às crianças brasileiras, ainda temos marcas profundas de desigualdade, abusos, práticas repressivas e violências contra os infantes, principalmente de origem pobre, a partir de representações negativas sobre estas infâncias, como uma possível ameaça e a forte negligência de políticas públicas efetivas, com destaque para a educação. Chegamos ao século XXI e ainda temos grandes desafios no tocante à garantia de uma educação que promova o sucesso escolar das crianças pobres, que hoje frequentam predominantemente a escola pública no país.

Há uma tensão por disputas de espaço em reconhecer a infância como um tempo de direitos, principalmente a partir de todo ordenamento legal promulgado, que foi determinante para uma nova compreensão da infância, rompendo com a visão de um espaço destinado à proteção, cuidado e assistência e sim, da efetivação de políticas públicas (educação, saúde, cultura, trabalho, justiça, moradia, esporte, direito), ganhando um território público de direitos, assumido pelo Estado.

PALAVRAS FINAIS

Finalizamos este capítulo afirmando que mesmo com todo aparato jurídico e políticas públicas implementadas no Brasil ao longo das décadas, as infâncias ainda

são pensadas como objeto de cuidado, proteção e assistencialismo, havendo uma resistência em reconhecer as crianças como sujeitos afirmativos de direitos.

As políticas públicas ainda são restritas, descontínuas e baseadas em uma perspectiva de assistencialismo limitado, autoritarismo (punições e repressões), clientelismo e intolerância, que segrega e exclui a participação das crianças na elaboração de políticas, desconsidera seus anseios e interesses. Nesse contexto, a infância pobre precisa ser controlada, para tornar-se um adulto ajustado, útil, produtivo e educado às normas e padrões sociais, tendo as políticas educacionais papel primordial neste projeto.

Destarte, defendemos que as crianças não são sujeitos passivos de estruturas, de políticas, de projetos e de processos, vistos como imaturas e carentes, mas sim, sujeitos sociais de direitos, afirmativos e ativos, produtores de cultura, potentes, ou seja; atores na construção de suas próprias vidas e trajetórias sociais.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. *In*: Rizzini, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 153-202.

ARROYO, Miguel G. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. *In*: SANTOS, Solange Estanislau dos [et.al]. **Pedagogias Descolonizadoras e Infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento**. Maceió: EDUFAL: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018, p.27-57.

ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: O Mito do Amor Materno**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1985.

BERT, Jean- François. **Pensar com Michel Foucault**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

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

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. Políticas públicas para a educação da criança pequena: uma análise das décadas de 1970 a 1990. **Jornal de Políticas Educacionais**. Nº 13, janeiro-junho de 2013, pp.37-46. Disponível in: http://www.jpe.ufpr.br/jpe13_pp37-46.pdf Acesso em 14 de junho de 2023.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p.p.345-365.

GALLO, Sílvio. "Ir junto": os desafios de educar uma " Infância Maior". . *In*: SANTOS, Solange Estanislau dos [et.al]. **Pedagogias Descolonizadoras e Infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento**. Maceió: EDUFAL: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018, p.59-69.

FALEIROS, Eva Teresinha Silveira. A criança e o adolescente. Objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. *In*: Rizzini, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 203-222.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. 41. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

KRAMER, Sônia. As Crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial p. 797-818, out. 2006. Disponível in: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 14 de julho de 2022.

MULLER, Verônica Regina. **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedrosa. Crianças sujeitos de direitos: destaques dos estudos da infância. *In*: GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidoros; LEITE, Maria Cristina Stello (orgs.). **Crianças, educação e o direito à cidade: pesquisas e práticas**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021, p.47-61.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2015, p.347-375.

PINO, Angel. Infâncias e Cultura: semelhanças e diferenças. *In*: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria de (orgs.). **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004, p.147-164.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. *In*: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro, DPA editora, 2001, pp 13-28.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In*: Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, 2008, p17-39.

SILVEIRA, Diego Soares da. Governamentalidades, saberes e políticas públicas na área de Direitos Humanos da criança e do adolescente. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p.57-83.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. "Mal necessário": creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970). *In: História social da infância no Brasil*. FREITAS, Marcos Cezar de (org.). 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016, p. 165-204.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.026

O DIREITO À EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES DA(S) POLÍTICA(S) DE UNIVERSALIZAÇÃO E FINANCIAMENTO DO ACESSO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

IOLANDA BARBOSA DA SILVA

Doutora pelo curso de Sociologia da Universidade Federal da Paraíba-UFPA, Professora de Sociologia do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, iolabarbsilva@servidor.uepb.edu.br

RESUMO

Na década de 1970 emerge, tardiamente, uma política educacional que toma a municipalização do acesso ao ensino básico, Lei nº 5.692/71, como “princípio de garantia de direitos”. Contudo, os municípios pequenos e limitados em receitas iniciaram esse processo sem a ajuda do Estado e da União. Com a crescente evasão escolar e a “repetência” de crianças advindas de famílias em situação de pobreza foi oferecida, de maneira compensatória, uma educação pré-escolar de 4 a 6 anos que sequer era prevista na legislação educacional, visando garantir a permanência e a progressão das matrículas para as séries que, hoje, correspondem ao ensino fundamental. Já a oferta desse ensino, etapa obrigatória, seguiu na década de 1980, com o acesso aos 7 anos nas escolas públicas e a oferta do pré-escolar, creches e escolas, de 4 a 6 anos; porém, sem o propósito de universalização desse atendimento; já que, os municípios assumiam integralmente o financiamento e priorizavam o ensino básico (fundamental). O atendimento da criança pequena seguia um modelo assistencialista vinculado à Ação Social, sendo utilizado para justificar a concepção conservadora e separatista – “uma escola para o rico e outra escola para o pobre”. Nessa época não se discutia o regime de colaboração, entre os entes federados, e inexistia financiamento próprio para educação básica pública, conforme pesquisas bibliográficas e documentais. Com o processo de redemocratização, década de 80, diversos segmentos ligados à defesa da educação pública e laica como **direito para todos**, pautaram a Constituinte (1987-1988) e

os planos nacionais, trazendo o debate da universalização e do financiamento para agenda educacional.

Palavras-chave: Direito a Educação, Universalização da Educação Básica, Financiamento, Análise sociológica

INTRODUÇÃO

Na década de 70¹, no Brasil, emerge a partir do princípio da municipalização estabelecido, pelo fundo de participação, com a Lei 5.692/71 a discussão sobre a responsabilidade do financiamento do ensino básico; contudo, os municípios pequenos e limitados em receitas iniciaram esse processo sem a ajuda do Estado e da União e com uma série de dificuldades para garantir o acesso aos estudantes. Com a crescente evasão escolar e a repetência de crianças advindas de famílias em situação de pobreza foi oferecido, de forma compensatória, uma educação pré-escolar para crianças de 04 (quatro) a 06 (anos) que sequer estava prevista na legislação educacional, visando garantir a permanência e a progressão das matrículas nas séries que, hoje, correspondem ao ensino fundamental²; porém, a ação tinha caráter assistencialista e acontecia por meio da oferta de alimentação e cuidados com higiene pessoal, sem profissionais de educação envolvidos no atendimento às crianças e com a presença de voluntários nos espaços das creches e escolas públicas, diferindo do formato das creches particulares que ofertavam atividades educativas às crianças das camadas sociais mais abastadas nesse contexto histórico. Nesse período, registra-se a transferência de recursos públicos para setores privados na área do ensino básico; em alguns municípios, as creches estavam vinculadas administrativamente às Secretarias de Ação Social, sem abordagens pedagógicas e com uma visão assistencial para o atendimento das crianças pequenas.

1 Período que compreende o Regime Militar

2 O processo de municipalização do ensino básico emerge em face de um movimento iniciado com a elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação, por um grupo de educadores liderados por Anísio Teixeira, em 1962 sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação; atendendo a Constituição de 1946 e a LDB n. 4.024, de 1961. No plano foram estabelecidas metas para as matrículas no ensino primário dos 7 aos 11 anos, da primeira à quarta série; de 70% da população escolar de 12 a 14 anos nas quintas e sextas séries (duas primeiras séries do ciclo ginasial); de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginasial; por fim, a matrícula de 30% da população escolar de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial. Observa-se que a legislação estabelecia metas de acesso ao ginásio que necessitavam de cobertura em todo o território nacional por isso a Lei 692/71 é fundamental para essa política educacional, com priorização do intervalo etário que corresponde na atualidade aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Nesse PNE não estava garantido o acesso à educação infantil como etapa da educação básica, sequer o intervalo da infância é considerando no acesso.

A oferta do ensino fundamental³, etapa obrigatória, ao longo dos anos 80 seguia com o acesso, nas escolas públicas, a partir dos 7 (sete) anos, e a oferta do pré-escolar nas creches e escolas com crianças de 4 (quatro) a 6 (anos); porém, sem o propósito de universalização do atendimento pré-escolar, já que os municípios assumiam integralmente, em todas as regiões do país,⁴ o financiamento dessa oferta e priorizavam o ensino básico (fundamental). O atendimento institucional da criança pequena assumia uma concepção antagônica à finalidade social do desenvolvimento integral em suas múltiplas formas de aprender já implementadas no ensino privado.

O uso crescente de creches e do pré-escolar em escolas públicas como estratégia de enfrentamento à pobreza e solução aos problemas de carências alimentares e cuidados configurou-se na política assistencialista que foi utilizada, ao longo da década de 70 e meados dos anos 80, para justificar a sua concepção conservadora e separatista, “uma escola para o rico e outra escola para o pobre”, no que tange ao atendimento de baixo custo, aplicações orçamentárias insuficientes e escassez de recursos materiais e mobiliário, inadequação e insalubridades das instalações físicas, profissionais sem formação pedagógica e distribuição do quantitativo de crianças (aluno/turma) por profissional sem critérios pedagógicos e espaciais.

Nesse momento não se discutia o regime de colaboração entre os entes federados e inexistia financiamento próprio para educação básica pública.

O processo de redemocratização emerge na década de 80 mobilizando diversos segmentos ligados à educação, com ampla e organizada participação popular, arregimentando poder político no processo de luta pela retomada da democracia no país e a defesa da educação como **direito para todos**, trazendo uma nova perspectiva à luta pela universalização da educação básica pública. A mobilização somou força com outros atores políticos empenhados no fim da ditadura militar, contribuindo assim com a instalação da Assembleia Nacional Constituinte (1987-88) que tinha por objetivo elaborar uma nova Constituição Federal.⁵

3 Ver nota 3.

4 Nos municípios do Norte e Nordeste a oferta era muito baixa, devido a situação orçamentária com receitas limitadas ao fundo de participação nos municípios de pequeno porte.

5 A partir de então leia-se CF.

METODOLOGIA

Corroborando com a investigação Minayo (2001) evidencia a importância da pesquisa nas ciências sociais, para indagar a construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e pesquisa. Esta pesquisa buscou compreender, interpretar e explicar, por meio de uma análise sociológica, as contradições que compõem as políticas públicas de universalização e financiamento na educação básica, tomando a pesquisa bibliográfica e documental como caminho metodológico.

Como instrumento de análise dos documentos coletados: normas, resoluções e legislações, tomou-se a análise de conteúdo como técnica de ordenamento e método de interpretação, pois nos permite como técnica: a seleção, classificação e organização de documentos numa análise categorial temática, procedimento da pesquisa documental, e enquanto método a análise do conteúdo nos possibilita inferências sobre as construções textuais, bibliográficas e documentais, que criam modelos explicativos sobre as políticas educacionais. (BARDIN, 2011)

A preocupação de interpretar as contradições nas políticas de universalização e financiamento na educação básica, fortalece o campo de investigação da Sociologia da Educação. O processo de racionalização e burocratização das políticas educacionais e as tensões que marcam a implementação e o debate sobre universalização e financiamento na educação básica tornam-se um objeto cujo,

[...] caráter de fenômeno científico [grifo nosso] não é algo que lhe seja 'objetivamente' inerente. Pelo contrário, ele está condicionado pela orientação do nosso interesse e conhecimento, e essa orientação define-se conforme o significado cultural que atribuímos ao evento em questão e em cada caso particular. [...]. O domínio do trabalho científico não tem base às conexões 'objetivas' entre as 'coisas' mas as conexões conceituais entre os problemas. (WEBER, 1991, p.79-83)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Constituição Federal de 1988⁶ pautou a discussão sobre a **Educação Básica** por meio de uma agenda de disputas políticas e de hegemonia (GRUPPI, 1978) no

6 As Constituições de 1824 e 1891 definem a Educação apenas como instrução, por meio da ação docente e não como instrumento de cidadania. Na Constituição de 1934 os parlamentares republicanos a definiram como "socialização do conhecimento formal" e pela primeira vez ela aparece como direito de todos; enquanto isso, as Constituições de 1937, art.128, 1946, art 149, 1969, art.176

campo das concepções sobre o direito à educação, mobilizadas pela sociedade civil organizada que resultou na definição das responsabilidades e percentuais mínimos⁷ a serem aplicados pelos entes federados no financiamento para manutenção e desenvolvimento do ensino. A vinculação constitucional do financiamento no Art.212 da CF tornou-se um instrumento indutor da universalização do ensino básico. As Constituições anteriores contemplaram o financiamento da educação, estabelecendo percentuais destinados ao investimento; porém, com fontes instáveis e não vinculados ao desenvolvimento e manutenção do ensino; possibilitando que os recursos fossem destinados a outros setores.⁸

A disputa de concepções sobre o que é necessário garantir como direito à educação e de quem é a responsabilidade federativa criou um pêndulo de interesses públicos (escolas públicas) versus demandas de setores privados. Por fim, a carta magna definiu no Art. 205 definiu que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, compreensão semelhante encontra-se no Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Desse modo, a educação torna-se direito de todos e todas, configurando-se enquanto **direito social à educação**, previsto no Art.6 da CF e gerando a condição jurídica para que todas as pessoas possam exigir do Estado a prática educativa e o acesso à escola.

A constituinte (1987-8) surge em meio ao processo de redemocratização⁹ e expressava em suas pautas a pluralidade de debates em torno dos direitos sociais, lutas civis, movimentos feministas, movimentos estudantis e movimentos sociais que pressionavam à ampliação do acesso à escola. A trajetória histórica de fechamento dos terríveis anos de chumbo da ditadura militar (1964-1985) e de reabertura dos processos democráticos no país se tornou o campo de disputas dos

a incumbência de “ministrar” a educação é tarefa a ser “dada no lar” pela família. A constituição de 1988 refere-se à formação escolar, que se dá nas instituições de ensino, concedendo aos cidadãos o direito a educação como serviço público. (PINTO,2018, passim)

- 7 Caberá a União a aplicação de 18% e aos Estados, DF e Municípios a aplicação de 25%, no mínimo, da Receita Líquida dos Impostos.
- 8 A constituição de 1934 em seu art.157 consagra a vinculação e até adota o conceito de “fundos de educação”, porém destinado apenas as obras. [...]. (PINTO, op.cit, p.4)
- 9 Saviani (2013, passim)

movimentos em defesa da educação junto às tensões e disputas entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada. Nesse contexto a luta pelo acesso ao ensino obrigatório e gratuito se consolida na carta magna como direito público subjetivo; porém, num embate entre os interesses públicos e privados. Conforme Demerval Saviani (2013) é possível apontar conquistas para o grupo dos defensores da escola pública é, também, se faz necessário reconhecer que as vitórias das escolas particulares foram ainda maiores, isso porque:

se os primeiros garantiram a gratuidade do ensino público em todos os níveis; o piso salarial profissional com ingresso somente mediante concurso público e regime jurídico único para o magistério da União; a gestão democrática do ensino público; a autonomia universitária; a definição da educação como direito público subjetivo e a manutenção da vinculação orçamentária com a ampliação do percentual da União, os segundos asseguraram o ensino religioso no ensino fundamental; o repasse de verbas públicas para as instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais; o apoio financeiro do Poder Público à pesquisa e extensão nas universidades particulares; a não aplicação do princípio da gestão democrática, plano de carreira, piso salarial e concursos de ingresso para o magistério das instituições particulares (SAVIANI, 2013, p. 215).

Desse modo, a maior ênfase ao **Direito à Educação** formal, presente na CF, oferecida em espaço escolar, especificamente, e a universalização da educação básica cujo conteúdo e objetivo dependem da atuação do Estado tornam a carta constitucional um instrumento que potencializa, em tese, a democratização do acesso em meio as disputas político-ideológicas em defesa da escola pública. Entretanto, cabe ressaltar que não se pode reduzir o direito fundamental apenas a uma dessas etapas de ensino, já que o texto constitucional reconhece a educação como indispensável ao pleno desenvolvimento humano. Entretanto, nesse período histórico as disputas políticas e sociais em torno da universalização da educação básica pública priorizam o **Ensino Fundamental** no campo do financiamento e no regime de colaboração.

A concepção de ensino básico como ensino fundamental emergiu no discurso das políticas públicas a partir da CF e se consolidou no Art.4º, Inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) no qual está disposto a classificação etária para as etapas da educação básica e a definição do **Ensino Fundamental** como etapa de escolarização obrigatória e gratuita e o acesso (Art. 5º da LDB) como direito público subjetivo.

Na década de 90 amplia-se a visão sobre a educação pré-escolar e o direito de todas as crianças à educação, surgem novas concepções de educação infantil¹⁰, amparadas pelo texto constitucional que definiu o intervalo etário de 0 (zero) a 06 (seis) anos com oferta tanto em creches quanto em escolas, cabendo aos sistemas de ensino a organização do atendimento em creches de crianças, pequenas, de 0 (zero) a 3 (três) anos em conformidade com a LDB/96. A ampliação do intervalo etário é incluída na política educacional como **Dever do Estado e Direito da Criança**, seguindo uma concepção pedagógica em sua oferta e se desvinculando de uma visão assistencialista que marcou a oferta do pré-escolar (primário) na década de 70 e meados dos anos 80. Nesse contexto é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) que vem responsabilizar os municípios pela infância e adolescência, emergindo assim uma rede de controle social formada pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos Tutelares e Ministério Público que irão compor uma Rede de Proteção. O Estatuto traz uma definição temporal de infância, seus direitos e o intervalo etário de 0 a 6 anos parametrizando as políticas sociais e educacionais.

A universalização e municipalização, prioritariamente, do **Ensino Fundamental** na agenda administrativa e gerencial do Estado, o regime de colaboração entre os entes federados, a gestão democrática, a descentralização dos recursos, o financiamento da educação e suas responsabilidades serão evidências de um **Estado Democrático de Direitos** que emerge com a Constituição de 88, em meio a um conjunto de tensões e conflitos que marcam a agenda da educação básica no Brasil. Ao traçar políticas públicas visando a universalização do acesso e as condições de permanência no sistema educacional pelos estados e municípios, ao longo da década de 90 e à luz da CF, priorizou-se a oferta do ensino fundamental, da educação infantil e da educação de jovens e adultos pelos municípios, induzida por programas criados pelo poder central que assumiu a descentralização através de políticas educacionais e programas¹¹. Desse modo, o Estado Brasileiro assumiu o papel de agente indutor da política de acesso; porém, apenas o ensino fundamental

10 Os movimentos em defesa da infância e suas múltiplas demandas setoriais, se organizaram em fóruns da sociedade civil e em grupos de pesquisa, acadêmicos, nas Universidades. A discussão da Educação Infantil como etapa da educação básica fundamentada no direito à educação se fortalece a partir desses movimentos.

11 Destacando -se os programas de formação continuada de professores e a ampliação de vagas na formação inicial tanto em instituições de ensino superior públicas quanto privadas; nos formatos: presencial, semipresencial e em polos instalados nos municípios.

foi priorizado, porque não havia financiamento pelo regime de colaboração para as demais etapas da educação básica, ocorrendo a sua expansão às custas de outras etapas. Isso resultou em um desinvestimento dos municípios na ampliação da educação infantil e uma retração dos estados na expansão do ensino médio.

Apesar da Emenda Constitucional de nº14, 12/09/1996 alterar os art.34, 208, 211 e 212 da CF de forma a redefinir as responsabilidades da União em sua função redistributiva e supletiva para equalizar as oportunidades educacionais; como também, as suas responsabilidades na organização dos fundos, distribuição proporcional dos recursos, fiscalização, controle e base de cálculo para o custo aluno ano voltados à garantia e expansão do acesso, isso não resultou no aumento da participação da União e muito menos na definição de um financiamento para **Educação Infantil** e o **Ensino Médio**. Na emenda destacamos a alteração do parágrafo 1º do Art. 211, com a introdução desse fragmento em destaque “[...] padrão mínimo de qualidade do ensino [...]”. O padrão mínimo pautará o **Custo Aluno Qualidade** no debate sobre o financiamento, a partir desse contexto e em meio às muitas tensões causadas pelas políticas neoliberais da era Fernando Henrique Cardoso (1995 -2003)¹² surge o **FUNDEF** (Lei 9424/96). O projeto político administrativo de flexibilização do mercado, eximindo o estado da responsabilidade sobre a educação pública na gestão FHC¹³ com apelativas e sequenciais campanhas de “adote

12 O papel dos sindicatos, a partir de 1994, na articulação das pautas da educação básica pública junto ao Congresso Nacional criou uma agenda de discussões sobre o financiamento, promovendo a apresentação de emendas em 1996 que solicitavam a inclusão das matrículas de educação infantil no financiamento público. Em 1999 a bancada do Partido dos Trabalhadores apresentou a PEC nº12 que propunha o FUNDEB (incluindo a Educação Infantil e o Ensino Médio no financiamento com responsabilidade solidária entre os entes federados).

13 Em 1996 e 1997 aconteceram dois congressos nacionais de educação (CONED I e II realizados em Belo Horizonte, MG) que tiveram uma ampla participação dos segmentos sindicais, entidades estudantis, profissionais da educação e movimentos em defesa da educação pública resultando na construção de uma proposta de PNE, nos primeiros anos da gestão FHC, 2º Plano Nacional de Educação, cujo documento foi protocolado no Congresso pelo Deputado Federal Ivan Valente. A proposta tramitou na casa legislativa por três anos até se tornar a Lei 172/2001, o primeiro PNE após a redemocratização com vigência até 2010. O PNE estabeleceu a organização da oferta e do acesso por níveis ensino, assumindo a educação infantil como uma etapa da educação básica de 0 (zero) a 6 (seis) anos, estabelecendo a oferta da educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de 0 a 3 anos e 60% da população de 4 a 6 anos, em cinco anos, e até o final da década, alcançar a meta de 50% de atendimento de crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 a 6 anos; no entanto, aconteceram vários vetos do Presidente no(s) artigo(s) que tratava(m) do financiamento público e gestão das metas da educação básica em todos os seus níveis e modalidades (EJA, Educação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena) inviabilizando

uma escola”, “amigos da escola”, “padrinhos da escola” e, depois, do “voluntariado” explicitam a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas, conforme Frigotto (2003. p. 115).

O **FUNDEF** como instrumento que viabilizaria a universalização do **Ensino Fundamental** e a valorização salarial do magistério tornou-se um marco no campo do financiamento por garantir a parametrização na distribuição entre cada estado e seus municípios de forma proporcional ao número de estudantes matriculados nas respectivas redes de ensino fundamental e pelo fortalecimento da gestão democrática (descentralizada) por meio do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundef que tinha como propósito supervisionar a aplicação dos recursos e o censo escolar, tornando-se uma importante instância de publicização (transparência) das contas públicas. A vigência, em todo o país¹⁴, desse fundo foi de 1998 a 2006; apesar de sua importância enquanto política de financiamento ele apresentou entraves ao desenvolvimento dos espaços físicos das escolas e creches; no não financiamento do ensino médio pelos estados; nos procedimentos de distribuição favoreceram os municípios mais ricos e ao não estabelecimento de um piso nacional para o magistério; além do valor referência das despesas aluno/ano serem insuficiente.

Em 2007 entra em vigência um novo fundo o **FUNDEB** (Emenda Constitucional nº 53/2006 e Lei nº 11.494/2007) alcançando o preceito constitucional do Art. 211 no qual a educação infantil é de competência do município e o ensino médio é de responsabilidade dos estados e sendo etapas da educação básica¹⁵ precisam se

a ampliação do acesso à educação infantil e o ensino médio. Algumas reformas educacionais foram promovidas no governo FHC, como: a redefinição dos currículos, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); o estabelecimento de um Conselho Nacional de Educação; a projeção de políticas avaliativas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); entretanto, no campo do financiamento a visão neoliberal apregoava o controle dos gastos públicos pautada pela racionalidade de resultados, negando o direito à educação aos sujeitos escolares considerados não produtivos, a exemplo da proposta de contrarreforma da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional na qual o Estado se desresponsabilizou com o atendimento mesmo estando garantido na LDB (Lei 9394/96).

14 O Fundef foi implementado de forma experimental em 1997 no Estado do Pará.

15 A emenda constitucional nº53, de 2006 altera a redação do inciso IV da CF incluindo a nomenclatura Educação Infantil, a definindo dentro de um intervalo etário de 0 a 05 (cinco) anos, anteriormente era até os 06(seis) anos, trazendo a seguinte redação: “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” e nova redação para o inciso VII, trazida pela emenda constitucional nº59, de 2009 “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio

expandir e sem o financiamento não serão garantidas, quiçá universalizadas. O FUNDEB definiu percentual de 10% de complementação para União junto com os 20% das receitas de impostos de estados e municípios que vão compulsoriamente para o Fundo Estadual com retorno dos recursos proporcionais ao número de alunos por etapa de ensino. Logo abrir mais vagas significaria abrir mais receitas e esse foi o fundamento que induziu a expansão do acesso na educação infantil e ensino médio a partir da implementação do fundo; além disso, tivemos nesse período a ampliação do tempo de escolarização no ensino fundamental para nove anos (Lei 11.274/06) com inclusão da Alfabetização (crianças com 6 anos) no primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

Concomitante a implementação do **FUNDEB** que assume o financiamento do acesso e manutenção da educação infantil como etapa obrigatória, a união elabora um política indutora de transferência de recursos para construção de unidades de educação infantil nos municípios, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (**Proinfância**), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007)¹⁶ do Ministério da Educação. Essa ação de assistência financeira da União, no Governo do Presidente Lula, aos municípios visou garantir o acesso de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em a creches e escolas¹⁷, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil já instalada nos viabilizando a política de expansão da educação infantil com adesão via Plano de Ações Articuladas (PAR) e transferências de recursos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Antes de 2009 esse artigo está restrito às garantias junto ao ensino fundamental.

- 16 A CF de 88 e o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), elaborado na era Lula, reconheceram a educação pública como **dever** do Estado e **direito** dos cidadãos e o investimento na educação uma estratégia de desenvolvimento social. A era Lula é marcada pelo recuo das políticas neoliberais e pela implementação de uma agenda desenvolvimentista de nação.
- 17 A emenda constitucional nº53, de 2006 altera a redação do inciso IV da CF incluindo a nomenclatura Educação Infantil, a definindo dentro de um intervalo etário de 0 a 05 (cinco) anos, anteriormente era até os 06(seis) anos, trazendo a seguinte redação: "educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade" e nova redação para o inciso VII, trazida pela emenda constitucional nº59, de 2009 "atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Antes de 2009 esse artigo estava restrito às garantias junto ao ensino fundamental.

Ao integrar as políticas de acesso à educação básica com o financiamento e a valorização dos profissionais do magistério o Estado Brasileiro por meio da Lei 11.738, de 16 de julho de 2008 institui o **Piso salarial** profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica, essa ação se articula à política de universalização do acesso à educação básica em todas as suas etapas e modalidades, com financiamento próprio e política de valorização do magistério. Apesar da agenda neoliberal está presente na pauta econômica do Governo Lula, identifica-se uma flexibilização dessa agenda com o aumento do gasto educacional. O governo Lula direcionou-se a partir de: “[...] três diretrizes gerais “a) democratização do acesso e garantia de permanência; b) qualidade social da educação; c) instauração do regime de colaboração e da redemocratização da gestão”, conforme Libânio (2007. p. 209).

Por outro lado, os modelos de políticas herdados do governo FHC ainda permaneceram entrelaçados nas propostas do governo Lula¹⁸, a exemplo da inclusão social através de programas assistenciais, como: o Bolsa-Escola, Bolsa-Alimentação e Auxílio-Gás, surgidos no governo FHC com intuito de amortecer os impactos da pobreza na economia, com o combate à desigualdade social e educacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13.005/14) viabilizou políticas indutoras de acesso e de financiamento?

O PNE enquanto política pública de educação resiste às contradições, conflitos, crises e descontinuidades dos projetos de poder dos governos que estiveram na transição de sua elaboração à implementação. No entanto, o capital político gerado no processo de sua elaboração, forjado nas pautas das Conferências Nacionais de Educação (CONAE 2010 e CONAE 2014)¹⁹ com ampla participação de todos e todas

18 Os programas se fundiram no Bolsa-família, somando-se à permanência dos organismos internacionais na construção das ações desenvolvidas pelo Estado na educação.

19 A Emenda Constitucional nº59/2009 altera o Art.214 da CF incluindo a expressão Sistema Nacional de Educação. A partir de então o debate sobre o SNE já posto na LDB (9394/96) ganha fôlego nos fóruns de discussão da Educação Básica, incidindo sobre a pauta da CONAE 2010. A CONAE 2010 resultou de uma série de Conferências Municipais, Intermunicipais e Estaduais que aconteceram em todo o território nacional em 2009. Nas conferências foram debatidas as propostas do documento-referência, intitulado: **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação** sendo escolhidos os delegados que representariam a sociedade civil organizada, entidades governamentais e não governamentais, movimentos sociais, representações dos segmentos que compõem a educação pública e privada em todas as suas etapas, representações políticas do legislativo e o controle social. A CONAE 2010 pautou a proposta do novo PNE e a criação do Fórum Nacional de Educação pelo MEC através da portaria nº1.407/2010.

que compõem o campo educacional público e privado e o campo político, ganhando envergadura e capacidade de articulação tanto no monitoramento das metas do PNE quanto na defesa dele enquanto política de estado. No entanto a Emenda Constitucional nº 95/2016 cria um novo regime fiscal para os gastos públicos, tornando-se um obstáculo a efetivação do PNE, com o teto de gastos estabelecido para os próximos 20 anos; inviabilizando o cumprimento das metas e estratégias e por conseguinte a garantia constitucional do direito à educação. A EC nº 95 compõe um conjunto de medidas “ultra neoliberais” trazidas pelo Governo Temer, após a destituição da Presidente Dilma, que visam impedir o fluxo crescente de financiamentos às políticas sociais (educação, saúde e assistência). O propósito era interromper o modelo desenvolvimentista da era Lula/Dilma na gestão do Estado, da economia e das políticas sociais por um modelo conservador nos costumes e ultra neoliberal na economia. O primeiro mandato da Presidente Dilma (2011 a 2014; 2015 a agosto de 2016) foi marcado por uma agenda forte no campo educacional e profícua na discussão de novas fontes de financiamento para educação básica, se configurando como propostas de estratégias na Meta 20 do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014).

O Brasil ainda não conseguiu articular e regulamentar o Pacto Federativo em torno de um regime de colaboração entre União, estados e respectivos municípios por meio de ações coordenadas, integradas e solidárias entre os poderes públicos que congregassem esforços compartilhados e assegurarem a universalização do acesso a todas as etapas da educação básica com permanência, de forma integral, e com financiamento que garantisse a qualidade da educação no sistema público.

O Fórum seria responsável pela organização das Conferências Nacionais de Educação e acompanhamento do debate e sistematização do relatório do PL do novo Plano Nacional de Educação, cuja proposta foi enviada pelo Governo ao Congresso em dezembro de 2010. Já a CONAE 2014 resultou de uma ampla mobilização ocorrida em 2013, articulada e organizada pelo Fórum Nacional de Educação e entidades ligadas aos movimentos populares que o compõe. As conferências municipais, intermunicipais e estaduais ocorreram a partir do documento-referência, intitulado: **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração** que era espelhado pela proposta do novo PNE aprovado pelo Congresso, em 25 de junho de 2014 (Lei 13.005/14) sem vetos pela Presidente Dilma. As conferências de 2013 que resultaram na CONAE 2014 focaram também no debate sobre os Planos Municipais, Estadual e Distrital de Educação ampliando o debate e encaminhando a criação dos Fóruns de Educação em âmbito local com contribuições de diversos segmentos de luta pela defesa da educação pública, gratuita e laica e de qualidade social referenciada. O ano de 2014 e 2015 é marcado pela agenda de elaboração dos planos municipais e estaduais de educação em todo o território nacional, à luz do PNE.

A meta 1b do PNE na cobertura de 0 a 3 anos estabelecida em 50% para o decênio foi inviabilizada em face da redução do financiamento para construção de novas unidades de educação infantil por meio do Proinfância desde 2017²⁰ e a suspensão do Programa Brasil Carinhoso criado em 2012, pela Presidente Dilma, para transferir recursos aos municípios e ao DF visando custear a educação infantil nas creches e escola; sendo substituído em 2018 pelo EI novas turmas de educação infantil (0 a 5 anos). A turma teria que ser formada por 100% de primeira matrícula tanto em creches quanto em escolas com os recursos vinculados ao custeio das demandas específicas da nova turma e não para a totalidade de crianças matriculadas nessa faixa etária na unidade educacional. Em meio as discussões das PECs do **Novo FUNDEF** que tramitavam na Câmara e no Senado, o parecer da Profa Dorinha Seabra (DEM TO) do PEC 15/15 encontrou convergência com o debate público sobre o direito à educação pública de qualidade, a necessidade de um fundo permanente que viabilizasse o PNE, com o custo aluno qualidade (CAQ), atendendo a expansão da educação infantil e com aumento progressivo, no decênio, da participação da União. Evidenciamos uma mudança tênue no Novo Fundeb (Lei 14.113/20) em relação ao anterior; porém merece destaque o aumento de 10% para 23% (no decênio) da destinação percentual da União para o fundo e de valores exclusivos para Educação Infantil. Do total da complementação da União repassada diretamente às redes de ensino mais necessitada, o Valor Aluno Ano Total (VAAT), 50% deste deverá ser destinado pelos municípios a educação infantil de acordo com indicadores de aplicação definidos pelo FNDE.

O avanço tímido no acesso à educação infantil, na população de 0 a 3 anos, tem se dado pelo esforço árduo dos sistemas municipais em garantir financiamento com recursos próprios em face das estratégias definidas na Meta 1 nos planos municipais frente às exigências dos órgãos de controle como o Ministério Público e o Tribunal de Contas dos Estados. Conforme vimos a política de fundos desde o **FUNDEF** se tornou uma estratégia da União para colocar menos recursos na educação básica, complementando apenas nas situações em que o total de matrículas

20 Desde 2017 com o Governo Temer tem sido reduzido ano a ano os gastos destinados ao Programa Proinfância, conferir dados junto ao FNDE. O Governo Bolsonaro desde 2019 segue com uma redução progressiva de gastos destinados ao Proinfância com um percentual aproximado de 50% de redução em relação ao exercício anterior e com estímulo ao Voucher tendo como propósito a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada. A propositura do Voucher foi vencida no debate público no Novo Fundeb pela pressão dos movimentos de defesa da escola pública.

dos municípios no Estado não alcançam o mínimo estabelecido pelo Conselho próprio vinculado ao FNDE como referência para o valor aluno ano.

No **FUNDEF** a participação da União nessa complementação chegou a 3% do total de foi gasto por ano na Educação Básica, os municípios terminam por cooperarem entre si na redistribuição do fundo dentro do Estado. Já no **FUNDEB** a participação da União foi de 10% sobre o gasto total na Educação Básica. Torna-se importante analisar a tendência demográfica de redução da população em idade escolar, observada ao longo dos últimos anos na faixa etária de 0 a 17 anos, o que torna urgente a cobertura escolar e pré-escolar, incluindo o atendimento em creche.

Na educação infantil, a cobertura chegou, em 2018, a 35,7% das crianças de 0 a 3 anos. É preciso incluir ainda cerca de 1,5 milhão de crianças em creche, grande parte delas oriundas de famílias de baixa renda, onde se concentra o maior contingente de crianças não atendidas, conforme o UNICEF. O atendimento prioritário pelos municípios às crianças das famílias mais pobres é necessário para reduzir a desigualdade no acesso à creche no Brasil entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos. Até 2024, “o Brasil não deverá ultrapassar o índice de 45% de cobertura de 0 a 3 anos, ficando aquém do que estabelece os 50% da Meta 1 do PNE” (BRASIL, 2020).

Para a faixa etária de 4 a 5 anos, de matrícula obrigatória, a meta de universalização, prevista para 2016, ainda não foi alcançada. Em 2018, apesar de a cobertura ter chegado a 93,8%, se faz necessário incluir cerca de “330 mil crianças na pré-escola para se atingir a universalização que poderá ocorrer entre 2020 e 2024” (BRASIL, op.cit).

A cobertura no ensino fundamental de nove anos chegou, em 2019, a 98% das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos na escola, tendo praticamente sido universalizada e com desigualdades praticamente inexistentes entre regiões e grupos sociais. O maior desafio está na conclusão do ensino fundamental na idade recomendada, pois somente 78% dos adolescentes aos 16 anos chegaram a concluí-lo. A meta 2 propõe que 95% dos jovens de 16 anos cheguem ao final do ensino fundamental de nove anos até 2024; essa meta não será alcançada.

Esses dados não consideram o período da Pandemia e o aumento considerável de crianças que não acessaram as atividades remotas se evadindo dos sistemas gerando um fenômeno de retração no acesso e a necessidade de novas iniciativas do poder público em âmbito local para garantir o direito a educação de crianças

em situação de pobreza que tem no espaço educacional a garantia da segurança alimentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os marcos legais presentes na CF (1988), na LDB (1996) e no PNE (2014-2024) convergem na compreensão de que o foco do dever do Estado é otimizar a oferta apenas de matrículas obrigatórias. Isto fica evidente, por exemplo, quando a Constituição estabelece que as formas de colaboração quando da organização dos sistemas de ensino por cada ente federado tem como propósito assegurar a universalização do ensino obrigatório (CF/1988, Art. 211). Identificamos isto, também, na previsão de distribuição dos recursos públicos que tem prioridade assegurada quando destinada “ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação”

É importante considerar a concepção de toda a educação básica obrigatória como direito público subjetivo. Entretanto, a LDB/96 torna-se conservadora quando define que o direito seja assegurado aos estudantes que estão entre 4 e 17 anos de idade. Esse marco temporal de vida como idade própria para a efetivação Do Direito à Educação flexibiliza o Dever de Educar por parte do Poder Público e isso é mais uma estratégia que a União se apega para participar com o mínimo dentro do financiamento da educação básica. Dessa forma, para além da limitação da obrigatoriedade limitar-se ao ensino escolar, é preciso acionar o contexto de produção da legislação educacional em favor do movimento de democratização do direito à educação. De forma especial, faz-se necessário levar a efeito “o cumprimento da escolarização básica garantida, formalmente, aos cidadãos, ao contingenciar a matrícula a partir dos 4 anos de idade e ao conceder acesso gratuito ao ensino fundamental e ao ensino médio, a qualquer tempo” (LDB/1996, Art. 4º).

A importância histórica e política da projeção da educação básica como processo de ensino e aprendizagem, organizado por etapas e modalidades de ensino é uma das conquistas da democratização do acesso; entretanto, as contradições que marcam as políticas de financiamento e o direito a educação, perpassam a história da educação pública por meio de reformas educacionais pautadas em visões pedagógicas tradicionais e conservadoras que deslocam do campo educacional o debate sobre as desigualdades de acesso, permanência e aprendizagens a partir

dos lugares de classe, raça, deficiências, gênero e territorialidades dos sujeitos estudantes .

A agenda política que evidencia a garantia de uma base educacional voltada ao enfrentamento das desigualdades com pautas apresentadas pelos segmentos em defesa da educação, fez emergir com a Constituição um campo de produção de saberes e lutas nos fóruns de defesa do **Dever do Estado** com a oferta gratuita da educação básica, laica, inclusiva e para todos, todas e todes com regulamentação do Regime de Colaboração e do Sistema Nacional de Educação a partir do PNE.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3ª reimpressão. São Paulo: Edições 70. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília. 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 11.494/1996. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília: 21 jun. 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 6**, de 20 de outubro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 02.jun.2021.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013.

_____. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação** – 2020. Brasília: INEP, 2020. 568p

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, agosto 2008.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado**. São Paulo: Unicamp, 2003.

GOUVEIA, A. B; SOUZA, Â. R. de. A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 45-65, jan./jun. 2015.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F. de. TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção Docência em Formação).

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVES, Lúcia M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, J. M. de R. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 101-117, jan./jun. 2015.

_____. O Financiamento da Educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.39, n.145, p.846-869, out/dez.2018.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago. 2013.

WEBER, M. **Weber**. Tradução de Amélia Cohn e Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 1991.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.027](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.027)

O FENÔMENO DA DESAGREGAÇÃO E A ARQUITETURA DA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA

PEDRO AUGUSTO ALVES DE INDA

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul - RS, paainda@ucs.br;

NILDA STECANELA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS, nstecane@ucs.br;

RESUMO

Este trabalho procura identificar quanto o fenômeno da desagregação - que permite separar as partes constituintes do ensino superior em todas suas escalas e os estudantes as acessarem do modo que desejarem - está impactando na experiência acadêmica. Procura mensurar e compreender o que é esse fenômeno e a importância da vivência integral para o aprendizado a partir da percepção dos estudantes sobre seus percursos formativos, num cenário onde o avanço das instituições de ensino superior (IES) mercantis têm feito o ensino assemelhar-se cada vez mais a produtos a serem consumidos em prateleiras. Também, como nesse ambiente uma universidade comunitária (ICES) pode oferecer ensino de qualidade e desenvolver sua região competindo com esses grandes grupos mercantis. Objetiva identificar como os estudantes constroem um todo coerente, uma arquitetura da experiência acadêmica, ou não, na sua formação a partir das inúmeras partes hoje oferecidas pela facilidade e incentivo à mobilidade acadêmica entre IES. Consiste num estudo de caso numa ICES - uma investigação empírica para construir dados e apreender a totalidade de um fenômeno num contexto social onde o limite entre eles ainda não está claro e se possui pouco controle sobre os eventos estudados. Trata-se de um estudo particular, descritivo, explicativo e indutivo, tendo o pesquisador como um sujeito implicado auxiliando na pesquisa. Resultados preliminares apontam alta mobilidade acadêmica na ICES - quase 30% dos estudantes constroem seu todo a partir do aproveitamento de partes cursadas em várias IES. A percepção dos estudantes sobre seu percurso formativo aponta para padrões recorrentes onde eles buscam alguma coerência para construção do seu todo e indicam

toda dificuldade que enfrentam até se afiliar ao seu curso e dar sentido à sua formação no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino superior, Fenômeno da desagregação, Experiência acadêmica.

INTRODUÇÃO

É de senso comum que os anos de vivência no ensino superior são marcantes para todos que o conseguem cursar, talvez, porque ao percorrer os caminhos para aprender as habilidades e competências necessárias a sua formação acadêmica, ele precisa vivenciar esse aprendizado, e ao fazer isso, enriquece sua formação integral, pois relaciona o que estuda com o que vive, conhece pessoas novas, futuros colegas de trabalho, talvez um amor, enfim, vivencia emoções únicas.

Apenas ler os livros e fazer as provas não é o que lhe garante esse aprendizado, é o convívio com os colegas e professores, os estudos na biblioteca, os trabalhos em grupo, o caminhar nos corredores, as conversas nos bares, as monitorias, o diretório acadêmico, as festas com os colegas, os estágios profissionais, os intercâmbios e viagens de estudo, as alegrias e tristezas, os momentos de realização e fracasso, tudo isso faz parte dessa experiência que é cursar o ensino superior.

John Dewey (1979) já nos esclarecia na primeira metade do século passado a importância da experiência e o cuidado com a organização e sistematização do conhecimento para o aprendizado, que a continuidade e interação entre os dois que garantiria a implementação real de uma nova filosofia de ensino, e não apenas a negação do ensino tradicional, compartimentado em matérias e rígido em seu formalismo.

Para que esse conjunto de experiências aconteça, primeiro é preciso que o sujeito de fato ingresse nesse mundo novo. Esse período de ingresso e adaptação ao ensino superior é definido por Alain Coulon (2008) como afiliação e inicia em aprender a ser um estudante do ensino superior com a complexidade e autonomia que vem com isso, e que pode ser entendido como um processo contínuo que irá se repetir toda vez que um sujeito se colocar na situação de fazer parte de um novo grupo, assimilando novas funções e desenvolvendo habilidades que não tinha. (SAMPAIO; SANTOS, 2015)

Ou seja, o aprendizado do ensino superior é constituído por uma série de fatores que vão muito além da sala de aula e conteúdos ministrados, e todos esses precisam, em algum momento, fazer sentido para o estudante, ele deve conseguir compreender como conseguiu aprender um todo maior a partir das partes experimentadas, seja nos estudos ou em atividades realizadas e vividas.

Assim, de modo preliminar, a experiência acadêmica no ensino superior pode ser entendida como um conjunto de atividades realizadas por todos espaços das

universidades, e inclusive fora dele, que vão dando essa formação para os estudantes, e que ali que seu aprendizado efetivo acontece, pois é onde compartilha com colegas e precisa colocá-lo em prática.

Pode-se comparar esse ambiente necessário ao aprendizado como uma arquitetura para esse processo aconteça, isso porque a arquitetura é quando construímos algo que além de cumprir sua função primordial, acrescenta ao usuário uma experiência única naquele espaço, seja pela beleza, espacialidade, o conforto, visuais, possibilidade de integração de outras funções, por seu todo ser maior que a soma de suas partes e dar um sentido aquele lugar. Michel de Certeau (1998) define esse acontecimento que a arquitetura traz aos lugares como o espaço praticado.

Assim, a experiência acadêmica só se realiza quando suas partes constituintes fazem sentido de todo para quem vivencia, como a arquitetura só se concretiza quando sua forma, função, estrutura são intrinsecamente relacionados ao seu entorno, e seu todo compreendido pelas suas partes. Em ambos casos, se isso acontece, o todo é maior que a soma das partes e essa experiência se torna única e memorável.

Desse modo, a arquitetura da experiência acadêmica acontece quando se consegue que, independente de como o estudante faça seu percurso pelo ensino superior, ele consiga atribuir, ou dar um sentido maior para tudo que viveu, desenvolvendo as novas competências e habilidades para o ingresso na profissão e grupo social que escolheu.

Este estudo propõe se debruçar em como os estudantes constroem, ou não, essa arquitetura a partir do conjunto de partes que podem ir montando, e que hoje são oferecidas em escala antes nunca vista, num período em que o ensino superior sofre pressões variadas, desde a exploração como mercadoria pelos investidores privados, o impacto da tecnologia no ensino, às mudanças políticas e sociais que colocam em cheque a antes indiscutível hegemonia das universidades, e suas consequências na legitimidade e na própria instituição. (SOUZA SANTOS, 2004)

Dentro desse cenário, as universidades comunitárias, (ICES) que representam quase 10% das universidades do país, são reconhecidas como um modelo entre as instituições públicas e privadas e se identificam como instituições públicas não-estatais, e agrupam as universidades confessionais ou não-confessionais, ou laicas, sem fins lucrativos, e, especificamente, porque as laicas surgiram em lacunas do

território não atendidas pelo estado, tomam esse caráter de pública, atuando em prol do desenvolvimento regional e da sociedade. (LONGO, 2019)

Este conflito entre a natureza de sua origem (privada) e sua atuação (pública), é suficiente para entender que, no cenário atual, ela compete no mercado com instituições privadas mercantis para conseguir sua sustentabilidade econômica e poder prestar seu serviço à sociedade, e a pressão que as IES mercantis fazem concorrendo pelos estudantes nas suas regiões tem imposto dificuldades que não existiam antes da LDB de 1996, principalmente para as comunitárias, que não têm o financiamento público nem de grandes grupos societários privados. (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008) Soma-se a isso o expressivo aumento da oferta em cursos EAD por grandes grupos educacionais.

Também é importante o impacto do mundo digital no ensino tradicional, que tem obrigado as universidades a se atualizarem e inovarem constantemente. Nesse processo de mudança o ensino desagregado ganha espaço, pois permite maior flexibilidade que o tradicional. (MCCOWAN, 2018)

Esses três pontos são os que mais impactam no problema de pesquisa, pois essa pressão sobre o ensino superior pode estar fazendo com que a experiência acadêmica seja cada vez mais desagregada, e como para ter legibilidade é necessário que as partes sejam compreendidas num todo coerente, como define Kevin Lynch (1999), será que os estudantes, nessas condições, conseguem perceber o todo de sua formação?

O acadêmico precisa entender o todo, o curso, e as partes, sua trajetória, onde ele está em relação ao todo, para onde vai e o porquê, pois se ele não tem essa visão do todo e suas partes, ele pode se sentir perdido, podendo ficar desanimado, sem interesse, e inclusive ansioso ou depressivo, pois é um grande esforço que se faz para cursar uma graduação e existe uma expectativa grande da família e sociedade que ele seja bem sucedido nessa sua trajetória.

Compartimentar o conhecimento em disciplinas, organizadas em cursos, departamentos ou áreas de conhecimento e o remontar em currículos, aceitando a lógica analítica que vem do mundo industrial, da linha de montagem, sem considerar muitas vezes as visões que vem da filosofia e artes, que articulam a ideia do todo, o sentido, foi aos poucos construindo um ensino que permite que o todo seja apenas o resultado da soma das partes.

Porém, como até certo momento os estudantes “montavam” todas essas partes dentro de praticamente uma única instituição, no máximo duas, e muitas

vezes a segunda por um intercâmbio, esperava-se conseguir um sentido de todo por seguir basicamente um projeto pedagógico e compor algumas partes de outros.

Não que isso se efetivasse como uma realidade no aprendizado, mas o fato de o estudante pertencer prioritariamente a um ambiente educacional dava a sensação de que havia um sentido de todo nem que fosse pelas vivências e experiências que teriam, que seriam similares, então a preocupação se concentrava mais se os conteúdos e horas estavam sendo cumpridos, ou não, e nas práticas pedagógicas, mas não na experiência do acadêmico como um todo pois o todo era a própria instituição, de certo modo.

Porém, esse modelo de construção do conhecimento por partes somado às políticas neoliberais que ganharam força no final do século XX e tendo, curiosamente, forte justificativa nas pedagogias de ensino mais contemporâneas que buscam dar autonomia ao estudante na busca de um cidadão mais reflexivo criaram um solo fértil para o que se conhece como o fenômeno da desagregação, que permite que se separe as partes constituintes do ensino, em todos os seus níveis e escalas, e que na ponta desse fenômeno o estudante pode acessar os pedaços do ensino superior que lhes é ofertado do modo que lhe convier. (MCCOWAN, 2018)

Desse modo, o todo começou a ser desmontado e vendido por partes em escala nunca antes vista, permitindo que os estudantes possam comprar as partes de instituições diferentes e ir montando sua graduação praticamente de qualquer maneira, bastando atender o número de horas e conteúdo mínimo.

Ou seja, a desagregação não é prejudicial em si, muito antes pelo contrário, ela existe desde há muito tempo e pode ser bem positiva na constituição da autonomia do estudante enriquecendo a experiência acadêmica, mas o fenômeno da desagregação do ensino superior, que é esta mercantilização do ensino, como produtos em "prateleiras", precariza o ensino e possibilita a diminuição da experiência acadêmica, pois o estudante pode simplesmente ir montando seu curso superior com um conjunto de partes desconexas sem a construção de um todo coerente.

Isso porque uma minoria de estudantes teriam conhecimentos prévios necessários para já ingressar no ensino superior com maturidade para lidar com essa situação de poder ir montando o todo por partes num conjunto coerente. De um modo geral, espera-se que ele atinja esse grau de maturidade no ensino superior, não que chegue pronto a ele. E se hoje ele pode ir ingressando e trocando de cursos com muita facilidade, aproveitando as partes que cursa aqui e ali, seja por economia, seja por conveniência, como isso poderia afetar seu percurso formativo?

Assim, seja aquele estudante que ingressa e fica numa instituição apenas e vai “matando as cadeiras” da grade para se graduar, seja o que fica de uma IES para outra para fazer o mesmo, “matar as cadeiras”, buscando alguma facilidade ou benefício nesse processo, como eles dão sentido a tudo isso? O ensino, diferente de outros serviços prestados, vem junto com a experiência do aprender, então, será que eles serão capazes de aprender, de fato?

Se não há aprendizado sem emoção, como nos ensina Paulo Freire (1996), então o ensino precisa vir carregado de sentido, de um todo coerente, e, como se pode fazer isso nesse momento que o fenômeno da desagregação impacta em todos níveis do ensino superior, desde a desagregação dos cursos até as estruturas fundamentais da universidade? Como os docentes podem cumprir seu papel de educador, não de vendedor ou facilitador de disciplinas, nesse cenário?

Desse modo este trabalho busca explorar nesse contexto que se impõe caminhos possíveis: de nada adianta, nós educadores, ficarmos reclamando nas associações de classe, sala dos professores, corredores das instituições, que hoje trabalhamos sem condições e ainda, para piorar, as políticas neoliberais e o mercantilismo depreciam o ensino superior, tratando-o como qualquer outro produto que pode comprado pela internet, fazendo com que os estudantes não deem o valor adequado.

Percebe-se, atualmente, que aqueles que defendem políticas neoliberais na economia andam junto com os que defendem políticas conservadoras nos costumes e, por consequência, na educação. Mesmo que uma onda conservadora venha a vigorar - como tem se apresentado na última década - ela não deverá ser sobre as políticas neoliberais, mas sim, na forma e no conteúdo que deve ser ensinado. Assim, pode-se até retornar a uma universidade tradicional nos projetos pedagógicos e nos conteúdos ministrados, sendo inseridos disciplinas tecnicistas no lugar de humanistas, mas não deverá se retornar a um modelo de educação protegido pelo estado e assim livre da concorrência dos grandes grupos mercantis.

E considerando que essas políticas foram implantadas e cresceram no Brasil ao longo de anos de governos que a princípio defendem pautas progressistas na educação, com o efetivo aumento do financiamento público para grupos privados a partir de renúncia fiscal e outros dispositivos tendo como consequência a expansão do modelo mercantil e formação de oligopólios educacionais (SANTOS FILHO, 2016), não se pode considerar que por alguma razão haja um recuo nesse sentido, seja que tendência política esteja ditando as regras da educação.

Devemos encarar que a possibilidade de ir comprando a sua formação em partes é inevitável, assim, precisamos encontrar as estratégias para acolher os estudantes, desenvolver metodologias de ensino adaptadas a esse cenário, e inclusive, estabelecer os limites que precisam ser impostos para que a experiência acadêmica aconteça e a educação não seja prejudicada, pois como Dewey (1979) já nos alertava no século passado, na sua primeira reflexão sobre as escolas “novas” e “progressistas” em relação às tradicionais, que a questão básica prende-se à natureza de educação sem qualquer adjetivo qualificativo, que aquilo que se busca e é o que se precisa é educação pura e simples.

Assim, precisamos descobrir como fazer educação pura e simples nesse contexto de mercantilização, potencializado pelo fenômeno da desagregação, num mundo onde as variáveis podem e mudam a qualquer momento pela velocidade que a tecnologia incorporada à vida cotidiana impôs.

Ante o exposto, a tese que este estudo propõe-se a defender é que para acontecer o aprendizado efetivo e a formação integral do ser humano, o objetivo intrínseco da universidade como compreendida desde sua constituição moderna, é necessário que uma experiência acadêmica coerente, independente de desagregada, ou não, para que o estudante construa a arquitetura dela, de como se constituiu seu percurso formativo, sentido de afiliação e o aprendizado em si, ou seja, que permita que as partes da sua formação sejam compreendidas no todo da constituição desse ser humano, e não apenas uma coleção de conteúdos ministrados e habilidades e competências adquiridas.

A defesa que para que a formação integral aconteça a partir da experiência acadêmica, não exclui que possa acontecer em cursos EAD ou híbridos, mesmo que não sejam o objeto deste estudo, desde que sejam previstos nos projetos desses cursos que o estudante busque essa experiência de outras formas, e elas sejam parte constituinte do seu todo coerente. Nada impede que num bom curso EAD o estudante tenha orientação humana quanto a sua formação e precise fazer estágios e ir a bibliotecas, e assim se reunir com colegas para que essa experiência seja rica e coerente com sua formação.

O que essa tese, sim, defende, é que independente da possibilidade da mobilidade entre cursos e instituições que o fenômeno da desagregação permite, e as inúmeras modalidades que se pode estudar hoje, é que quando esse estudante ingressar numa instituição, seja pela primeira vez que acessa o ensino superior, ou por que retorna a estudar, seja porque vai enriquecer sua experiência pela mobilidade

ou apenas obter vantagens econômicas, ele não seja tratado como “estoque” de matrículas por esta instituição, que mesmo que saibamos que os aspectos econômicos e a pressão da mercantilização exista, ela não transforme os estudantes em consumidores, o ensino em mercadoria e os professores em vendedores ou facilitadores.

Pelo menos não nas universidades comunitárias, que não têm o lucro como seu objetivo-fim, que se possa encontrar um caminho entre a sustentabilidade financeira dessas instituições frente ao avanço das IES mercantis sem que percam sua identidade, de terem um caráter público, mas não-estatais.

Então, considerando o cenário atual do ensino superior no Brasil com a expansão de IES mercantis e aumento da concorrência, que possibilitam aos estudantes uma mobilidade maior de instituição, ou curso, seja por transferências externas ou reopções internas, aumentando a proporção de estudantes que se graduam aproveitando partes de projetos pedagógicos de mais de uma instituição, ou curso, o objetivo geral deste trabalho é elaborar uma ferramenta de apoio aos coordenadores de curso e professores para que possam orientar os estudantes a uma experiência acadêmica coerente como um todo, uma arquitetura da experiência acadêmica, mesmo construída por partes, ou seja, desagregada, face o cenário atual que permite e potencializa muitas possibilidades de cursar o ensino superior sob pressão do mercado financeiro que o explora com fins lucrativos, e não educacionais.

Para isso antes será necessário compreender o fenômeno da desagregação do ensino superior e como ele se manifesta numa grande universidade comunitária do sul do Brasil, nas dimensões associadas à experiência acadêmica do estudante, especificamente, na possibilidade de ir fazendo seu percurso pela soma de partes oferecidas na mesma IES ou por várias IES, num todo coerente, ou não.

Após, identificar a escala que o fenômeno da desagregação pode estar atuando nesta universidade comunitária a partir do aumento de transferências externas e reopções internas observado na última década, que impactam diretamente no percurso formativo dos estudantes e sua experiência acadêmica.

E identificada a escala, compreender a imagem da experiência acadêmica que os estudantes constroem através da imagem mental do seu percurso formativo, verificando os pontos de convergência entre o percurso proposto nos projetos pedagógicos para o estudante percorrer e o que efetivamente ele percorreu na sua experiência acadêmica, para destes apontar as partes neste percurso que os

acadêmicos usam para montar sua imagem, ou seja, aquilo que mais percebem e valorizam.

Por fim, identificar como os estudantes compreendem sua trajetória e experiência acadêmica através da análise de percurso, que relaciona o mapa mental e o percurso efetivo nos projetos pedagógicos propostos, que poderá apontar com mais exatidão, então, não só o que mais percebem e valorizam - as experiências - mas também o toda a organização destes - os conteúdos - associando os princípios de continuidade e interação, (DEWEY, 1979) efetivando, pura e simplesmente, a educação que teve.

METODOLOGIA

Para responder essas perguntas, o trabalho é um estudo de caso numa grande ICES do sul do país, método indicado para análises que precisam construir numerosos dados para apreender a totalidade de uma situação (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977) como meio estudar objetos sociais preservando o caráter unitário do objeto estudado (GOODE; HATT, 1979), pois é definido como uma investigação empírica de um fenômeno dentro de contexto social onde o limite entre esses ainda não está definido, e o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos estudados, sendo, neste estudo, um objeto de estudo e múltiplas unidades de análise - único incorporado. (YIN, 2001)

É particular, descritivo, explicativo e indutivo e por isso, o pesquisador ser um sujeito implicado, que é o caso, auxilia na pesquisa, pois é o positivismo limita o pensamento científico ao desassociar a subjetividade inerente entre sujeito e objeto em nome da objetividade da ciência, desconsiderando a necessidade do pensamento crítico do construtor e do construído. (MARTINS FILHO; NARVAI, 2013)

A pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovada sob o CAAE nº 69285823.7.0000.5341, uma vez que tem a participação dos estudantes.

Inicia pela revisão de literatura, para que se compreenda o que é o fenômeno da desagregação e seu impacto na educação e no ensino, mas especificamente como impacta na Universidade de Caxias do Sul, o que é experiência acadêmica e sua importância para o aprendizado e uma análise do cenário atual que se enfrenta para poder encontrar caminhos possíveis.

Tendo a compreensão do que é o fenômeno da desagregação o passo seguinte é medir a escala desse impacto dentro da universidade em estudo, e para tal iniciou-se uma coleta e análise de dados da ICES no que diz respeito à mobilidade discente, pois a possibilidade de ir trocando de IES impacta diretamente na experiência acadêmica e tem sido potencializada pelo fenômeno da desagregação e políticas educacionais das últimas décadas.

A metodologia consiste em verificar o que foi definido como IIM (Índice Inicial de Mobilidade), que é a proporção do ingresso no início do curso pelo ingresso por transferência externa, e o IAM (Índice Ampliado de Mobilidade), que é a proporção do ingresso no início do curso pela ingresso por transferência e as reopções.

O IIM mostra a mobilidade entre IES verificando o incremento de transferências para se ter noção da escala do fenômeno da desagregação mais efetivo, que é poder ir trocando de IES para obter vantagens econômicas, (aproveitando as disciplinas) ou seja, ir montando as partes do seu todo motivado principalmente pelos descontos oferecidos pelas IES que concorrem pelas matrículas dos alunos.

O IAM inclui as reopções dentro da IES verificando mobilidade externa e interna, incluindo estudantes que iniciam o curso mas podem aproveitar disciplinas de conhecimento geral e básico, ou mesmo teor formativo, e mostra o impacto que a desagregação permite para os jovens quando ingressam no ensino superior e ainda estão no processo de afiliação, neste período de escolha da carreira, e vão trocando de curso até se decidir. Um aspecto mais sócio-cultural do fenômeno da desagregação na experiência acadêmica, mesmo que também seja econômico, pois pressiona as ICES a terem o máximo de disciplinas compartilhadas e de formação geral para competir com as IES mercantis.

Importante observar que não é apresentado um índice total ou definitivo de mobilidade, ou algo parecido, pois para chegar nele seria necessário a verificação individual do percurso de todos estudantes, pois um mesmo estudante poderá ter feito uma transferência e uma reopção, mas isso não invalida o que se procura identificar neste estudo, que é essa "sensação" que se tem de poder ir trocando de cursos como quem compra produtos.

Salienta-se que para um índice total de mobilidade também deveria ser incluída a mobilidade pelo intercâmbio, mas este tipo de mobilidade não é motivado pelo fenômeno da desagregação, e sim por razões de aprimorar sua experiência acadêmica, sendo assim, não considerado para esses índices de mobilidade.

A universidade em estudo se organiza em seis áreas de conhecimento, assim, procurou-se escolher um curso de cada área, que fosse um dos maiores e mais tradicionais, tendo maior procura e visibilidade, contribuindo mais nos números de transferências e reopções, e por consequência, na percepção de mobilidade. E por serem ofertados a mais tempo, tendo participado de ciclos avaliativos do MEC após a LDB de 1996, foram diretamente impactados diretamente pela pressão da mercantilização do ensino.

Também se incluiu na amostra, além dos bacharelados, que são os maiores cursos, pelo menos uma licenciatura, que foi escolhida da área com maior concentração desse tipo de graduação. Também observou-se que o curso de Medicina, e outros da área da saúde, com enorme procura atualmente se distanciam muito dos demais em muitos aspectos, e precisam de um estudo específico, ficando, então, descartados desta pesquisa.

A definição por levantar os dados de um único curso em cada área leva em conta viabilizar a pesquisa, elaborando uma metodologia simples, que não envolva orçamentos impeditivos e grandes equipes de pesquisadores, para que possa ser aplicada em outras IES, possibilitando um estudo bem amplo do impacto do fenômeno da desagregação no ensino superior, principalmente, nas universidades comunitárias.

Os dados consolidados de toda universidade nos permitirá alcançar um dos objetivos específicos do trabalho, que é compreender o fenômeno da desagregação e mensurar a escala que ele pode estar impactando na ICES, enquanto o detalhamento em cursos por áreas nos permitirá compreender como ele atua mais especificamente nas diferentes partes que compõem a universidade, pois os cursos e áreas têm perfis diferentes, podendo ter impactos distintos.

Definidos os cursos foi feita a coleta para encontrar os índices da universidades e dos cursos escolhidos. Com esses dados se pode avaliar o impacto do fenômeno da desagregação na ICES sob o ponto de vista da mobilidade no ingresso. Finalizada essa etapa, iniciou a seguinte onde foi construído e aplicado o instrumento para identificar como o estudante constrói e percebe sua experiência acadêmica: o mapa mental do percurso formativo.

O mapa mental é uma metodologia importada dos estudos da percepção ambiental construído por Kevin Lynch (1999) para identificar que elementos na cidade os seus usuários guardam memória e utilizam efetivamente para compreender a cidade. Sua riqueza está em trazer, de qualquer entrevistado, os elementos

marcantes no meio urbano, que nas nossas cidades contemporâneas são diversos e muitas vezes desconexos, ou seja, que partes do todo conseguem entender.

A construção desse mapa pode nos dar a percepção do estudante dos momentos onde a aprendizagem foi mais efetiva, com experiências marcantes. Como o objetivo do estudo é identificar a imagem mental que os estudantes fazem do seu percurso formativo, o primeiro passo é efetivamente eles desenharem e descreverem seu mapa mental. Para isso o procedimento é análogo ao para fazer os mapas mentais das cidades, pois a complexidade é bem similar.

Lynch (1999) descreve o procedimento para coleta do mapa mental que consiste que o entrevistado desenhasse um mapa esquemático da cidade em questão e descrevesse alguns pontos marcantes e trajetos ou percursos feitos. Esse procedimento busca na memória as partes mais expressivas e vivas, indicando pontos com maior legibilidade e imaginabilidade.

Isso é feito entregando uma folha em branco com apenas algumas instruções, que consiste em uma sequência de sugestões/perguntas, como roteiros que o entrevistado faz pela cidade, para ajudar na elaboração. Isto porque o entrevistador deve ter a menor interferência possível na elaboração do mapa. Assim ele pode sugerir: “desenhe o caminho que faz de casa até o trabalho”, por exemplo.

Após o entrevistado concluir, o entrevistador pode interagir, mas, apenas para perguntar pontos que não identifica ao ler o mapa, e anotar as respostas, como, por exemplo: “esse ponto que marcou, o que é?”, “essa linha ondulada o que significa?” e anota a resposta para análise posterior, sem interferência no mapa.

Com uma amostra de mapas, o pesquisador pode, então, elaborar um mapa síntese identificando os elementos citados nos mapas mentais, e as vezes que se repetem, para identificar quais padrões e singularidades, identificando como as pessoas se orientam na cidade, e, como compreendem um todo nesse conjunto de partes desconexas que nossas cidades se transformaram.

Esse é o ponto que os dois estudos têm de comum, pois o ensino superior impactado pelo fenômeno da desagregação pode ter um percurso composto de de um grande número de partes desconexas, como a cidade contemporânea, e, então, como o estudante encontra um todo coerente nesse conjunto? Assim, um mapa mental do percurso formativo pode ajudar a identificar vivências comuns aos estudantes, como eles construíram um todo coerente, ou não, a partir do conjunto das partes experimentadas.

Após a aplicação do instrumento, pode ser feita a síntese do que foi representado nos mapas mentais do percurso formativo para identificar, comparando os mapas, experiências marcantes recorrentes que efetivaram a afiliação ao curso, o aprendizado efetivo, e outros, que nos apontará eventuais padrões e as singularidades no percurso para constituir um todo coerente a partir das partes.

Verificado que a metodologia aplicada responde bem aos objetivos propostos, definiu-se a amostra estratificada para aplicação. Dos cinco cursos já selecionados para identificação dos índices de desagregação, com o intuito de viabilizar a aplicação do instrumento em tempo hábil, se definiu escolher três cursos pelos seguintes critérios: um com alto potencial de desagregação (APD); um com médio potencial de desagregação (MPD), e, um com baixo potencial de desagregação (BPD).

Para o estudo será submetida uma amostra dos estudantes com mais de 80% do curso concluído, pois esta é a linha de corte que o MEC utiliza para definir os alunos “possíveis concluintes” que deverão fazer a prova do ENADE, ou seja, os estudantes que já têm uma vivência efetiva no seu curso e podem compartilhar como foi esse percurso. Também será observado na amostra o percentual de estudantes que ingressaram no curso e fizeram todo seu percurso nele, e dos que têm seu percurso constituído por aproveitamento de disciplinas de outros cursos, seja em outra IES seja por reopção interna. Assim, se poderá comparar se existem diferenças significativas, ou não, na percepção do percurso entre estudantes com e sem mobilidade.

O instrumento também será aplicado em alguns egressos para comparação com momentos de menor pressão do fenômeno da desagregação do ensino superior, podendo se ter melhores dados do impacto dele sobre os estudantes e como eles construíram seu percurso.

O estudo está em andamento, tendo sido iniciado em um dos cursos. Após a aplicação do instrumento se procede a análise de percurso do estudante que inicia a partir do estudo de currículo, onde verifica-se como ele cursou cada disciplina prevista, e outras atividades complementares, identificando se houve o aproveitamento das partes de outras IES, relacionando como os estudantes perceberam isso.

Para isso, se analisa o estudo do currículo dos entrevistados, observando o percurso sugerido na “grade curricular” e o que ele de fato cursou, utilizando aproveitamentos, intercâmbios, e as atividades complementares e estágios, e de posse do mapa mental do percurso formativo do estudante, observa-se os pontos que ele citou, podendo então, identificar se foi constituído de modo agregado - numa

mesma instituição, independente de qual instituição - ou se foi construído de partes experimentadas de modo desagregado.

Isso permite identificar os pontos de afiliação, ou seja, onde o estudante indica ter feito sua adaptação ao ensino superior e no seu curso de graduação, principalmente se o fez numa instituição ou em várias, e os pontos ou momentos de continuidade e interação, que é onde a experiência acadêmica se realiza e o estudante começa a dar sentido entre os conteúdos e prática profissional.

Com toda amostra do curso poderá se identificar os padrões que se repetiram nos mapas mentais e registrar num mapa síntese do curso, onde estes ficam identificados como referência para a construção do instrumento de apoio. Já as singularidades nos mapas mentais podem ajudar a orientar mais especificamente os estudantes, pois as experiências dos colegas sempre ajudam os estudantes a se sentirem mais acolhidos.

Então, de posse dos números da escala do fenômeno da desagregação e de como é feita e percebida a construção da experiência acadêmica, se poderá fazer o aprofundamento necessário para a compreensão de quais partes da vida acadêmica impactam mais nos estudantes, identificar padrões que são recorrentes, o que é específico de cada indivíduo nesse percurso, se, como, e quando se constituem um todo para eles.

A partir disso, se poderá construir um instrumento de apoio aos docentes, que é o objetivo principal do trabalho, principalmente para os coordenadores de cursos e professores mentores ou envolvidos com atividades de tutorias, que os auxiliem na elaboração e ajustes dos seus PPC e, principalmente, a orientar os estudantes a construírem uma Arquitetura da sua Experiência Acadêmica, mesmo que constituída a partir de partes até certo momento desconexas, mas que se pode organizá-las de modo a que fiquem coerentes e façam um sentido de todo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os primeiros dados levantados (Fig. 1) já trouxeram números interessantes sobre a mobilidade acadêmica e possível impacto do fenômeno da desagregação na ICES estudada. O IIM de 2010 a 2015 era na média de 10,5%, ou seja, de cada 100 alunos que ingressaram nos cursos, mais de 10 vinham de outras IES. Em 2020 foi de 19,5%, ou seja, em cinco anos o IIM quase dobrou. Já IAM era na média de 13,4%

até 2015, e em 2020 foi de 29,6%, ou seja, quase 30% dos estudantes que ingressaram teriam o curso construído com partes de outros.

Fig. 1: Tabela dos IIM e IAM da ICES e cursos analisados de 2010 até 2021.

ICES		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
IIM	ICES	10,15	10,44	11,12	11,85	10,82	10,69	12,35	16,01	17,00	17,57	21,69	18,27
	ARQ	9,09	9,34	13,46	15,00	6,83	9,35	22,22	20,78	19,06	18,92	44,90	23,91
	ADM	13,97	10,19	21,51	19,39	20,61	18,89	19,53	18,06	18,63	33,33	33,71	25,00
	DIR	10,16	8,43	8,24	9,46	9,89	8,95	11,08	12,50	16,92	15,56	34,09	28,25
	LET	4,35	4,35	3,33	6,28	2,22	11,78	0,00	50,00	0,00	29,57	7,69	0,00
	MEC	7,91	5,75	6,67	6,32	6,88	7,88	11,61	18,75	10,71	15,63	21,88	29,31
IAM	ICES	13,10	12,57	13,66	14,35	13,29	13,69	14,75	16,65	22,94	25,71	29,59	26,14
	ARQ	11,50	10,57	13,95	15,53	8,84	10,00	22,22	21,79	26,09	23,08	50,00	32,69
	ADM	23,41	15,44	28,43	25,54	28,01	27,72	29,19	26,25	27,19	51,18	42,72	36,84
	DIR	11,69	9,33	9,82	13,02	12,11	10,51	11,59	14,63	21,74	25,82	38,52	34,42
	LET	8,33	4,35	12,12	16,67	4,35	18,92	33,33	76,00	5,88	44,44	14,29	5,00
	MEC	10,73	8,97	7,39	7,35	8,37	10,12	13,16	20,00	10,71	20,59	28,57	44,89

Esses dados apontam há um incremento de mobilidade na ICES e ele coincide com o período que a oferta do ensino superior vem aumentando significativamente no setor privado, ampliando de 70,1% (2.760.759 matrículas), em 2003, para 75,7% (6.075.152 matrículas) em 2015 (SANTOS FILHO, 2016:72), que nos permite associar esse aumento de mobilidade pela oferta no mercado, que evidencia o fenômeno da desagregação.

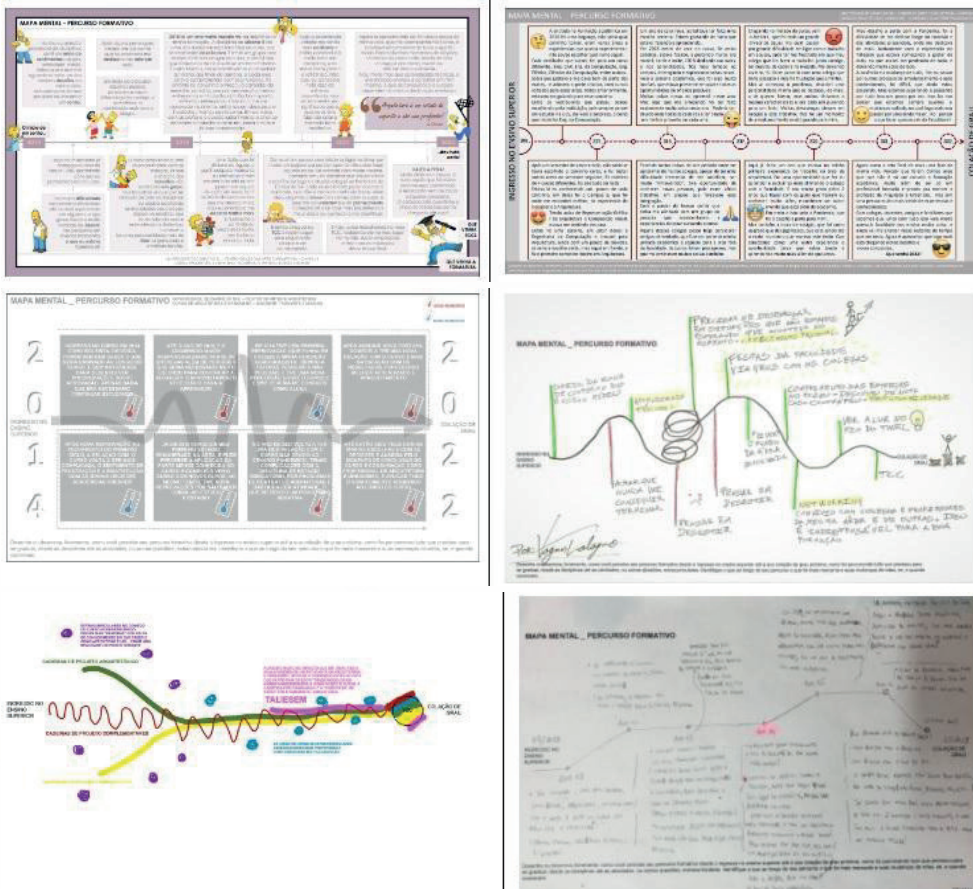
Os cursos analisados demonstram uma desagregação maior nas áreas do conhecimento relacionadas a matriz econômica da área de abrangência da ICES, que se justifica pela forte participação da indústria e tecnologia na geração de empregos regional e a grande procura que se tem na sociedade pelo curso de Direito e Administração, necessários à condução de qualquer empreendimento e serviços públicos.

Observa-se que o curso de Letras flutuou de alto potencial entre 2014 e 2017 para praticamente nulo em 2021, que pode estar relacionado a políticas de incentivo ainda do governo federal entre 2014 e 2016, aumentando a procura, até o fechamento de todas licenciaturas presenciais na região, ficando apenas a ICES em estudo com esta oferta, assim, sem concorrência, mas com reduzido número de estudantes.

Ou seja, é evidente a pressão do fenômeno da desagregação na ICES em estudo, seja por ter que se ajustar para competir com o mercado, seja pela se adaptar as políticas públicas que mudam de governo para governo, que vão incentivando os jovens a irem buscar caminhos para fazer seu curso superior se utilizando da mobilidade facilitada, tanto por dificuldades financeiras ou dificuldade de se afiliar a um curso ou instituição.

No primeiro teste do instrumento (Fig. 2) feito com os estudantes algumas deduções prévias se confirmaram e surgiram novos pontos, ainda precisando do estudo mais amplo para verificação por amostragem, mas se mostrou adequado. Os mapas mentais vieram bem descritivos, com esquemas que organizam o percurso e desenhos representando emoções, o que se mostrou bem rico para compreender a imagem que eles fazem de sua experiência no ensino superior, apontando momentos de dúvida e alegrias, pensando em desistir ou decididos.

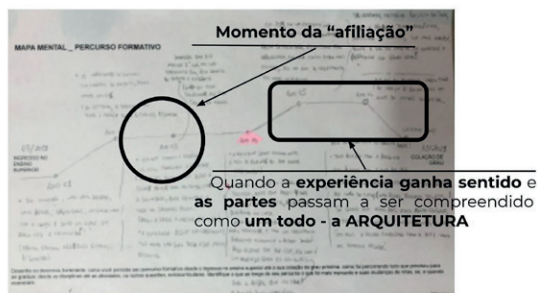
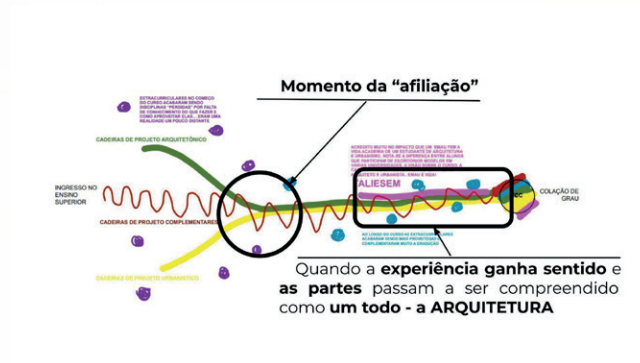
Fig. 2: Primeiros mapas mentais para verificação da metodologia. Todos identificam os estágios, tanto o curricular como os extracurriculares como pontos marcantes, a relação com os colegas e o ganho de autonomia e responsabilidade após um início repleto de dúvidas.



Fonte: autor.

Identificaram pontos comuns marcantes no curso, (Fig. 3) como o estágio curricular e os extracurriculares, disciplinas práticas bem específicas e o trabalho de conclusão, a vivência com colegas e ganho de autonomia e responsabilidade ao longo da jornada. Descreveram, também, momentos das escolhas pessoais e impacto na vivência do curso, passagens por outros cursos, mostrando a riqueza desse momento de vida e adequação do instrumento.

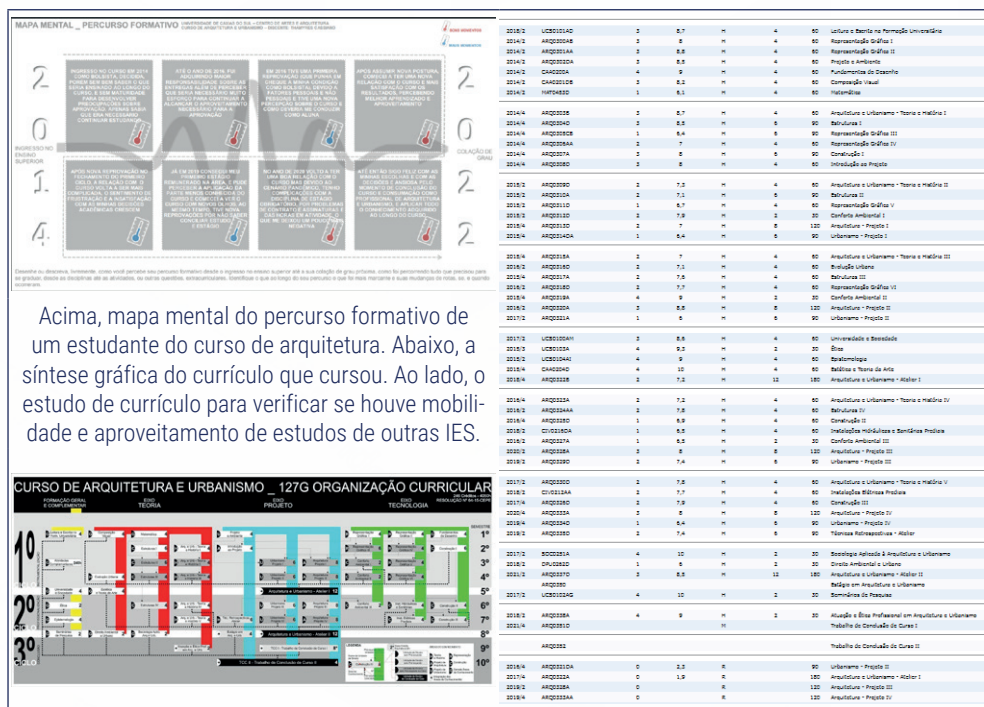
Fig. 3: Exemplo de identificação de padrões recorrentes, onde se identifica o momento de afiliação, continuidades e interação de experiência e conteúdos pelos estudantes.



Assim, com o mapa mental do percurso formativo se pode identificar em que momento os estudantes tiveram sua afiliação ao curso, e onde a continuidade e interação da experiência e dos conteúdos foi efetiva, dando o sentido de todo para eles, que é fundamental para alcançar os demais objetivos propostos neste trabalho.

Em seguida foi feita a análise de percurso, (Fig. 4) onde a partir do estudo de currículo do estudante se verificou o que ele cursou, e quando, se teve aproveitamentos, atividades extracurriculares, e comparando com o mapa mental, foi se identificando os pontos comuns, que indicam padrões onde a vivência foi mais efetiva para a maioria, e pontos específicos, que são das escolhas e dificuldades individuais de cada um.

Fig. 4: Esquema para fazer a análise do percurso relacionando a “grade curricular” com mapa mental.



Fonte: autor.

A análise de percurso permitiu, então, já elaborar os primeiros ensaios da síntese da imagem do curso, pois pode-se perceber onde os estudantes indicam o momento de afiliação no curso, e onde a continuidade e interação entre experiência e

conteúdos se efetiva no currículo ou fora dele, que são os elementos que se procura identificar para a elaboração do instrumento de apoio para os docentes construir e ajustarem os PPCs e, principalmente, orientarem os estudantes quando os receberem de transferências ou reopções, e mesmo os que ingressam no início do curso, mostrando caminhos para que eles possam construir um todo coerente a partir das partes já cursadas ao longo de sua jornada até a colação de grau no curso e instituição que escolheu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho está em fase final, ainda precisando tanto aplicar o instrumento, o mapa mental do percurso formativo, como fazer a análise dos percursos de toda amostra definida para que se tenha conclusões mais precisas, mas, pelos índices de mobilidade já identificados foi possível perceber com bastante clareza o impacto e escala do fenômeno da desagregação na ICES em estudo.

O IAM mostrou que pelo menos em torno de 30% dos estudantes que ingressam no início da década de 2020 terão sua formação com algum tipo de mobilidade impulsionada pela concorrência com IES mercantis, e não efetivamente uma decisão para aprimorar sua formação. Se considerarmos que a ICES mantém uma posição de maior reconhecimento, pode-se supor que as demais IES que atuam na região esse índice seja ainda maior, o que nos dá uma ideia do que o ensino superior está vivendo nos últimos anos.

Ou seja, enfrentar esse cenário propondo alternativas para que as universidades que tem por objetivo oferecer ensino de qualidade possam orientar os estudantes e ajustar os currículos parece ser urgente: ou entendemos como os acadêmicos estão vivendo tudo isso e como podemos melhorar nossos projetos de pedagógicos e o acolhimento nessas circunstâncias, ou a possibilidade do ensino superior se tornar apenas uma mercadoria é real.

Nesse caminho, para que se possa identificar como os estudantes se orientam nesse cenário, os primeiros mapas mentais trouxeram contribuições bem efetivas que apontam que sim, apesar de tudo, pelo menos após ingressar na ICES em estudo, que se propõe a oferecer ensino de qualidade, os estudantes parecem conseguir fazer sua afiliação e efetivar o processo de continuidade e interação. Mas aqui ainda é preciso terminar a aplicação na amostra definida, principalmente para verificar como serão os resultados nos demais cursos.

Enfim, o estudo parece trazer elementos bem interessantes para a discussão da crise que o ensino superior vive, não apenas no Brasil, mas no mundo de um modo geral, pois o fenômeno da desagregação é globalizado, então, identificar como os estudantes percebem sua trajetória pode ser um conhecimento útil desde a concepção de projetos pedagógicos, que consigam articular-se melhor com o cenário atual, a orientação dos acadêmicos, para que tenham uma vivência mais rica e com sentido de todo, para que possam construir a Arquitetura da sua Experiência Acadêmica.

REFERÊNCIAS

BITTAR, Mariluce ; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

LONGO, Isaura Maria. **Identidade das Universidades Comunitárias no Contexto das Políticas Educacionais para Ensino Superior**. Itajaí: Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Curso de Doutorado em Educação, UNIVALI, 2019. Tese

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. 2.ed. São Paulo: M. Fontes, 1999.

MARTINS FILHO, Moacir Tavares; NARVAI, Paulo Capel. **O sujeito implicado e a produção de conhecimento científico**. Rio de Janeiro: Saúde em Debate, v. 37, n. 99, p. 646-654 out/dez 2013.

McCOWAN, Tristan. **A desagregação do ensino superior**. Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 2, p. 464-482, maio/ago. 2018.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgina Gonçalves dos. **A teoria da afiliação: notas para pensar a adaptação de novos públicos ao ensino superior**. Blumenau: Atos de Pesquisa em Educação, v. 10, n.1, p.202-214, jan./abr. 2015.

SANTOS FILHO, João Ribeiro dos. **Financiamento da educação superior privado-mercantil: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais**. Belém: Programa de Pós-graduação em Educação, UFPA, 2016. Tese.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2ª ed., 2005. Coleção questões na nossa época, vol 120.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.028](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.028)

O MODUS OPERANDI NEOLIBERAL NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE GESTÃO EDUCACIONAL MINEIRA SOB O GOVERNO DE ROMEU ZEMA (2019-2022)

LAÍS ALICE OLIVEIRA SANTOS

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU e Professora EBTT do Curso de Pedagogia do IFGoiano - Morrinhos, lais.santos@ifgoiano.edu.br.

MARIA SIMONE FERRAZ PEREIRA

Doutora em Educação pela Unicamp e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFU, msimonefp@ufu.br.

RESUMO

O ingresso do governador Romeu Zema na gestão de Minas Gerais no ano de 2019 trazia os prenúncios de um aprofundamento do viés neoliberal na gestão estatal ao disseminar as ideias de menos Estado, mais mercado. A ênfase, já anunciada na proposta de governo, em desestatização, na lógica de que os serviços públicos não precisariam ser ofertados diretamente pelo Estado e de que a gestão pública tem que se equiparar à gestão privada, traçava os *modi operandi* neoliberal que coadunaria com uma gestão educacional baseada na racionalidade técnica e na descentralização das responsabilidades de gerenciamento. No intuito de compreender o que de fato se consolida e como se consolida sob as influências dos ideais neoliberais nas políticas de gestão educacional mineira, realizamos a pesquisa bibliográfica e documental, que analisou os documentos do partido NOVO, o qual o governador Zema se vincula, políticas de gestão educacional implementadas em governos anteriores (2003-2019), e documentos referente aos programas SOMAR e Gestão pela aprendizagem (programas de gestão educacional implementados no decorrer da primeira gestão do governo Zema). A análise dos documentos em diálogo com os referenciais teóricos da área, como Paro (2012), Freitas (2014, 2018) entre outros, nos permitiu apreender como resultados que: 1. As políticas de gestão educacional implementadas na gestão Zema (2019-2023) só foram possíveis por um histórico de políticas de gestão educacional marcadas sob

o viés neoliberal; 2. O que se consolida na gestão educacional tem fortes influências do modus operandi do partido político "NOVO"; 3. Os programas Somar e Gestão pela Aprendizagem apresentam um modus operandi neoliberal baseado na competitividade, na descentralização de responsabilidades do Estado, na transferência de responsabilidades aos municípios e entidades privadas, com foco na gestão gerencial e na avaliação como mecanismo regulador.

Palavras-chave: *Modus operandi* neoliberal, Governo Romeu Zema, Gestão educacional, Minas Gerais.

INTRODUÇÃO

Em meados dos anos de 1990, presenciamos o desenvolvimento de um Estado neoliberal no contexto brasileiro, o qual se camufla sob o discurso de retomada do Estado liberal clássico (séculos XVIII e XIX), importando princípios, como a diminuição das ações estatais em prol de garantir maior liberdade as ações do mercado. O Estado neoliberal ganha forças na sociedade na década de 1970, após a crise do Petróleo, realizando fortes críticas ao Estado de Bem-estar Social, defendido por Keynes (1883-1946), e consegue terreno sob a defesa das liberdades individuais, livre-mercado e menos Estado. À medida que se exime de suas funções, para dar abertura ao livre-mercado, coloca a Educação – uma política pública social – como uma das vilãs responsáveis por acentuar a crise do capitalismo.

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade (HOFLING, 2001, p. 37).

A Educação ofertada pelo Estado caracteriza-o como interventor e centralizador, o que, na visão dos neoliberais, “constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a reestabelecer o seu equilíbrio” (HOFLING, 2001, p. 37). Desse modo, defendem que a Educação, nas mãos do Estado, torna-se padronizada e universalizada, o que fere a liberdade de escolha aos indivíduos, ao ficarem restritos a um único tipo de Educação fornecido pelo Estado. Por esse motivo, propõem que o Estado divida – inicialmente – e transfira suas responsabilidades com o setor privado, para que cada indivíduo faça a escolha educacional que desejar aos seus. Como também defendem a equiparação do funcionamento do setor educacional ao mercado, incorporando a competitividade, o modelo de gestão gerencial, a responsabilização por meio de instrumentos de avaliação em larga escala.

A partir dessas considerações, podemos enunciar que o neoliberalismo, como uma nova “razão de mundo” (LAVAL, 2004), que tem se difundido em diversos países, com o apoio dos Organismos Internacionais, vai constituindo um *modus operandi*. Essa expressão, oriunda da língua latina e tem como significado literal “modo

de operação”, e é utilizada para expressar como uma instituição, com determinadas características, estabelece um perfil de ação. Assim, o *modus operandi* neoliberal é capaz de organizar um conjunto de características que especifique os processos, funções, princípios que nos ajudam a o identificar como tal. Por isso, de um modo geral, podemos afirmar que o *modus operandi* neoliberal afeta diretamente as funções dos Estados, constituindo-os como reguladores e coordenadores. Mas isso, apenas de um aspecto geral, pois sabemos que o neoliberalismo se efetivou com um diferente *modus operandi* na Inglaterra, sob o comando de Margareth Thatcher, em comparação a como se efetivou nos Estados Unidos, sob o comando de Ronald Regan.

Assim, por mais que haja uma regularidade no *modus operandi* neoliberal nas políticas educacionais, há também as diferenciações que ocorrem à medida que cada governo se faz único no seu modo de conduzir os Estados Neoliberais. Ao delimitar o *modus operandi* do neoliberalismo, como eixo condutor desta pesquisa foi possível perceber o quão grande seria a abrangência desta sem o delineamento de uma região específica de nosso país para a investigação. Por isso, selecionamos o estado de Minas Gerais como um recorte regional para avançar na pesquisa. A escolha se deu por Minas ser um dos estados brasileiros que têm reconhecimento dos Organismos Internacionais, pela efetivação de medidas de cunho neoliberal, e, além disso, recentemente tem sido ocupado por um governo que declara abertamente implementar ações políticas de vertente neoliberal.

Para além do histórico que perpassa o governo de Minas Gerais sendo ocupado por governos de direita, o ano de 2018, marca as eleições mineiras com a vitória nas urnas do então candidato Romeu Zema, herdeiro, bisneto do fundador do Grupo Zema¹, com 71,80% dos votos contra o candidato Antonio Anastasia do PSDB. Os governos “tucanos” eram tradicionalmente os mais propensos a ganharem as eleições, tendo em vista que desde o ano de 2003 até 2014 estiveram a frente da gestão mineira. Porém, Romeu Zema, representando e representado pelo partido NOVO, assume o governo mineiro no ano de 2019.

Considerando as reflexões iniciais e ao estabelecer o estado mineiro como o recorte regional de nossa pesquisa, elencamos como **objetivo geral**: Compreender os *modi operandi* do neoliberalismo nas políticas educacionais de Minas Gerais,

1 O Grupo Zema é composto por uma rede de empresas que atuam em cinco áreas: Varejo de Eletrodomésticos e Móveis; Distribuição de combustível; Concessionárias de veículos; Serviços financeiros; e Autopeças.

com foco na gestão, no decorrer do primeiro mandato do governo de Romeu Zema (2019-2022).

Para atingir o objetivo delimitado realizamos a pesquisa bibliográfica e documental, que analisou os documentos do partido NOVO, o qual o governador Zema se vincula, políticas de gestão educacional implementadas em governos anteriores (2003-2019), e documentos referente aos programas SOMAR e Gestão pela aprendizagem (programas de gestão educacional implementados no decorrer da primeira gestão do governo Zema).

Para compor este capítulo explicitaremos aspectos que marcam a história da educação mineira, sob o viés neoliberal, para que seja possível ao leitor perceber o *modus operandi* que se materializa nas políticas de gestão educacional desde os governos de Aécio Neves até Fernando Pimentel (2018). Como também aspectos que circundam e influenciam a idealização e concretização das ações educacionais nos moldes neoliberais, que foi apreendido pela pesquisa a influência do *modus operandi* do partido “NOVO” nas políticas educacionais na primeira gestão do governo de Romeu Zema (2019-2022). E, por fim, colocaremos em evidência duas ações educacionais, o Projeto Somar e a Gestão pela Aprendizagem que reverberam um *modus operandi* neoliberal baseado na competitividade, na descentralização de responsabilidades do Estado, na transferência de responsabilidades aos municípios e entidades privadas, com foco na gestão gerencial e na avaliação como mecanismo regulador.

Ressaltamos que o que apresentamos neste capítulo é resultado parcial da pesquisa de doutorado, “As políticas educacionais mineira aos *modi operandi* do neoliberalismo: dos governos Aécio Neves ao governo Romeu Zema (2003-2022)”².

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, por possibilitar ao investigador uma maior amplitude do objeto de estudo ao entendê-lo de diferentes aspectos, social, político, histórico, cultural, econômico, seja de modo independente, como interdependentes entre si, de forma complexa e contextualizada. As pesquisas na área educacional, em específico as investigações em políticas educacionais, tem

2 Tese inserida no projeto “A política educacional no Estado de Minas Gerais e a questão da qualidade: avaliação externa e gestão na centralidade da agenda mineira” (pesquisa aprovada na CHAMADA FAPEMIG 01/2021 – DEMANDA UNIVERSAL – PROJETO APQ-01517-21)

utilizado esta abordagem, por dentre tantas outras de suas características, por proporcionar aos investigadores qualitativos um interesse *“mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”* (BOGDAN; BIKLEN, 1993, P. 49, grifos do autor). Portanto, é sob esse viés que construímos esta pesquisa, na pretensão de compreender os *modi operandi* do neoliberalismo na área da gestão educacional nas políticas educacionais de Minas Gerais, no governo de Romeu Zema (2019-2022).

Para atingir nosso objetivo nos respaldamos na pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica, forneceu-nos, através de “[...] pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses [...]” (SEVERINO, 2015, p. 122), um conjunto de referências que contribuem para alargarmos a discussão e o entendimento de temas que são fundantes da pesquisa, como Estado neoliberal, Neoliberalismo e Gestão educacional. Para tal, contamos com a contribuição de autores, como: Hayek (2010); Harvey (2014); Dardot e Laval (2016) para a primeira temática e Cury (2002); Casassus (1990); Freitas (2018); Laval (2004); Speck (2018) para a temática de gestão educacional.

A pesquisa documental, que é um processo metodológico que utiliza técnicas e diversos instrumentos para apreender e compreender o objeto de estudo (FÁVERO; CENTENARO, 2019), mostra-se através do uso do documento escrito como fonte, como uma pesquisa muito rica de compreender e analisar as políticas educacionais. Portanto, os documentos elencados no quadro 1, foram essenciais para que se compreendesse o objeto investigado.

Quadro 1: Documentos analisados na pesquisa

Pesquisa Documental		
1.	Documentos do PSDB	Estatuto do Partido da Social Democracia Brasileira (2017); Ata da 14ª Convenção Nacional do PSDB 92017); Plano de Mário Covas – O desafio de ser presidente: compromisso com a democracia (1989)
2.	Documentos do PT	Manifesto da Fundação (1980); Carta de Princípios (1979)
3.	Documentos do Partido NOVO	Estatuto do Partido (2014); Termo de Compromisso e atuação Legislativa (2014); Termo partidário de Gestão do Poder executivo (2014); endereço eletrônico do Partido.
4.	Documentos Governo Zema	Plano de Governo “Liberdade ainda que tardia” (2018); Projeto Somar (2021); Projeto Mãos Dadas (2021).

O pesquisador qualitativo na área de políticas educacionais vai de encontro aos documentos, com intencionalidade. O conhecimento contido no documento a

ser investigado não está dado. Por isso, o documento precisa ser tratado partindo de uma organização dos elementos que dele são retirados, aspecto que realizamos nos tópicos que se seguem neste capítulo, ao trazer os dados analisados e reflexões sobre o modus operando do neoliberalismo nas políticas de gestão educacional do governo de Romeu Zema.

O NEOLIBERALISMO PRESENTE NA HISTÓRIA DA GESTÃO MINEIRA: DO GOVERNO DE AÉCIO NEVES A FERNANDO PIMENTEL (2003-2018)

As gestões do governo de Minas Gerais sob a condução dos governos do PSDB, em que estiveram à frente Aécio Neves (2003-2010) e Antonio Anastasia (2010-2014), demonstram a concretude do projeto neoliberal nas políticas públicas. Apesar de afirmarem implementar mudanças inovadoras, o *modus operandi* do neoliberalismo do partido PSDB, “herdado” pelo governo Federal de FHC em 1995, esteve mais do que presente, pelo modo que propuseram e colocaram em ação o programa “Choque de Gestão”, que, como o próprio nome sugere, focaliza as mudanças estatais baseadas num modelo de gestão gerencial, incorporando princípios e diretrizes do setor privado à gestão pública. Esse programa passou por três fases, que se complementaram durante os anos de gestão peessedebista e, segundo Augusto (2013), seguiu as seguintes diretrizes:

a) de um estado provedor para um estado regulador e promotor; b) da burocracia como forma de gestão para o enfoque gerencial; c) de uma forma de controle sobre procedimentos para uma forma de controle sobre resultados, tendo por base o comprometimento e alinhamento dos gestores (AUGUSTO, 2013, p. 1273).

O que esse modelo reverberou para a educação, foi um foco na gestão como forma de resolver os problemas educacionais, dissociado dos processos pedagógicos. Assim, o *modus operandi* do neoliberalismo sob os governos peessedebistas colocou a avaliação em larga escala como um meio de alcançar a “qualidade” educacional, sob a perspectiva técnica em que se prezava pelos resultados, em detrimento dos processos. A educação não era tratada e entendida como um direito, mas como um produto no mercado educacional, e que tinha como função formar capital humano para o mercado de trabalho.

No ano de 2008, foi estabelecido um “Acordo de Resultados”, com o compromisso firmado entre Secretarias do Estado e o poder executivo e entre as Secretarias do Estado com os órgãos competentes, que, no caso da Educação mineira, refere-se ao acordo entre as Superintendências Regionais de Ensino e as respectivas escolas estaduais. Assim, elas são atores do “Acordo de resultados”, no qual foram obrigados a firmar o compromisso de alcançar os índices de desempenho estipulados pelas metas do órgão central, tendo como instrumento o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (Simave). Sobre o “Acordo de Resultados”, Augusto (2013) nos esclarece que

A política de resultados, como vem sendo feita em Minas Gerais, é um modelo que coloca sobre os ombros das escolas e professores a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso dos alunos, como se o desempenho acadêmico do aluno dependesse exclusivamente da ação pedagógica do professor, que deve, segundo tal lógica, monitorar resultados, contribuir na economia de despesas, sempre em sintonia com os objetivos mais amplos do governo (AUGUSTO, 2013, p. 1281-1282)

Além da Lei n.º 17.600, de julho de 2008, disciplinar sobre o “Acordo de resultados”, ela também se refere ao “Prêmio por Produtividade”, que “é um bônus a ser pago aos servidores em efetivo serviço” (Art. 23), que realizar a avaliação de desempenho individual e obter um resultado satisfatório, assim como “na avaliação de produtividade por equipe, realizada nos termos definidos em decreto, resultado igual ou superior a 70%” (setenta por cento) (MINAS GERAIS, 2008, Art. 24, II), o Prêmio exclui todos os professores contratados e temporários, mesmo que eles tenham as mesmas responsabilidades que os demais.

Na lógica do viés neoliberal, de uma gestão gerencialista a flexibilização no campo do trabalho repercute maiores possibilidades de adaptação dos que concorrem por uma vaga de emprego no mercado, se adequando ao que o mercado pode pagar e oferecer. As leis trabalhistas e regulamentações que garantem estabilidade, salário-mínimo aos empregados são como freios ao desenvolvimento e crescimento do mercado, sendo desejável a maior flexibilização possível (MISES, 2010). Demonstrando o descaso para com a Educação mineira, os governos do PSDB não implementaram a Lei n.º 11.738/2008, que instituía o Piso Salarial Profissional Nacional e destinava 33,3% da carga horária da jornada total de trabalho dos professores para a realização de atividades extraclasse, como planejamento, formação continuada, correção e elaboração de atividades, entre outras. Essa realidade de

precarização do trabalho docente resultou na contraposição, por parte dos professores, que, organizados junto ao sindicato, realizaram uma greve que durou 112 dias (AUGUSTO, 2013).

A preocupação notória e compromisso firmado pelo estado de Minas Gerais era para com a transformação da educação, tida como um direito para tornar-se educação como mercadoria, por meio da relação próxima com o setor privado e o compromisso firmado com os *rankings* Nacionais e Internacionais, favorecendo a lógica da competitividade. Esse modo de funcionamento, que preza o alcance de dados quantitativos, trouxe à Educação mineira diversas consequências, como as elencadas por Reis (2010) *apud* Linhares e França Jr. (2013),

Na contramão dessa busca por um posicionamento nas estatísticas, observa-se uma série de problemas, agravados no curso dos 8 anos de gestão: a) aprofundamento das desigualdades regionais; b) a falta de investimento e infraestrutura; c) o desestímulo dos profissionais da educação – que têm um dos piores salários do país; d) a preocupação com um número reduzido de escolas e o abandono de milhares; e) a falta de democracia na gestão e na garantia dos conselhos; f) a estigmatização da educação do campo e o abandono da educação indígena e quilombola (REIS, 2020 *apud* LINHARES; FRANÇA JR., 2013, p. 200).

Essa realidade é consequência da adoção de uma política de metas e controle de resultados, na qual a gestão gerencial do Estado repercute na preocupação de alcance dos objetivos quantitativos, em detrimento dos objetivos qualitativos, que envolvem a qualidade, o acesso à educação, A valorização dos profissionais, o comprometimento com infraestrutura, financiamento adequado, entre outros.

A proposta de governo de Fernando Pimentel³, que ingressa no governo mineiro no ano de 2015, vinha na contramão do que havia sido implementado nos governos do PSDB, sob o programa “Choque de Gestão”. O Plano de Governo de Pimentel intitulado, “Minas Gerais: perdendo o bonde da história”. Enfatizava o momento de profunda mudança social que ocorria no Brasil, devido aos anos de gestão dos governos de Lula e Dilma, as quais Minas estaria “perdendo o bonde da história”, em virtude dos 12 anos de gestão do PSDB. O Plano reforçava a busca de um resgate

3 O ingresso de Fernando Pimentel no governo de Minas Gerais, em 2015, marcou historicamente, por dois fatores: primeiramente, por ter sido a primeira vez que o PT elegeu um governador no estado de Minas Gerais; segundo, pela derrota nas eleições, em 2014, contra um partido que era tradição no estado, o Partido da Social-Democracia Brasileira – PSDB, pelo qual concorria Pimenta da Veiga.

da participação popular nas tomadas de decisão de criação e implementação das políticas, de modo que os princípios de gestão democrática se contrapunham à lógica gerencialista que havia se firmado no estado mineiro. Enfatizava a necessidade urgente de modificar o modelo de Estado – “É preciso superar o Estado apenas gerente e **Recriar** o Estado Planejador” (MINAS GERAIS, 2014, p. 3, grifo do autor) –, reforçando a necessidade de se construir um planejamento a longo prazo, em contraposição aos planejamentos de curto prazo realizados pelo PSDB. Assim, defendia “uma nova forma de gestão, descentralizada, participativa e transparente” (MINAS GERAIS, 2014, p. 3) e criticava a incorporação dos mecanismos da rede privada à rede pública.

Portanto, a proposta apresentada pelo governo Pimentel repudiava os mecanismos de gestão utilizados pela gestão passada, e, ao invés disso, encontrava-se, repetidas vezes no plano, palavras como: participação, diálogo, escuta, capacidade de ouvir, interagir, acesso, no decorrer de todo o documento do Plano de Governo de Fernando Pimentel, enfatizando a transparência na gestão e a participação como “valores centrais neste novo modelo de gestão” (MINAS GERAIS, 2014, p. 4). Tentaram colocar em prática a gestão participativa, por meio de Fóruns Regionais de Governo, os quais foram instituídos pelo Decreto n.º 46.774, de junho de 2015.

Os objetivos dos Fóruns estavam em consonância ao modelo de gestão descentralizada, que previa abranger as demandas dos 17 Territórios de desenvolvimento de Minas Gerais⁴, que se subdividiam em 78 microterritórios. Com esse mecanismo de gestão territorial, pretendiam realizar um planejamento que abrangeiria todo o estado de Minas Gerais, utilizando de debates, apresentação de propostas e prioridades, diagnóstico da realidade social, monitoramento e avaliação, com o envolvimento da sociedade nas discussões (MINAS GERAIS, 2015).

O comprometimento do governo de Fernando Pimentel coadunou, em alguns aspectos, com a participação popular para compor os processos decisórios das políticas públicas, na tentativa de “colocar o poder nas mãos do povo”. Porém, não se efetivou, de fato, pois decisões que eram construídas nos Fóruns de discussões não eram levadas a cabo, ou pelas modificações das redações finais das legislações, ou pela inviabilidade de destinação de verbas e recursos para, de fato, se efetivarem. Dessa maneira, o *modus operandi* do neoliberalismo se sobrepôs ao

4 “Fóruns regionais de Governo são: Alto Jequitinhonha; Caparaó; Central; Mata; Mpedio e Braixo Jequitinhonha; Metropolitano; Mucuri; Noroeste; Norte; Oeste; Sudoeste; Sul; Triângulo Norte; Triângulo Sul; Vale do Aço; Vale do Rio Doce; e Vertentes” (MINAS GERAIS, 2015, Art. 9º).

modo de governar do PT em Minas Gerais, se tornou um conjunto de tentativas de construir um governo popular, em especial, uma educação popular, que não se concretizou.

Em grande parte, a não concretização se deu pelas escolhas de colocar o governo mineiro a serviço do capital em benefício da manutenção do poder hegemônico de grupos favorecidos, em detrimento dos trabalhadores da educação e de suas reivindicações. A respeito à característica principal que se assegurava o partido dos trabalhadores em seu surgimento, que criticava a utilização do Estado como mecanismo de perpetuação da estrutura do sistema capitalista, o estado mineiro fere esse princípio ao deixar as classes trabalhadoras (da saúde, educação e segurança pública) com salários atrasados e honrar as dívidas com os bancos.

O *modus operandi* neoliberal do governo Pimentel se mostrou, principalmente, através do Decreto de Calamidade Financeira do estado de Minas Gerais (Decreto n.º 47.101/2016), ao se eximir de suas funções, especialmente com relação à educação, que ficou à deriva do caos. Nos dois primeiros anos do governo de Pimentel, em decorrência da redução do crescimento da China, que fez com que o preço dos *commodities* fossem derrubados, e como Minas “é o maior produtor de ferro do país, um dos principais produtos exportados pelo Brasil”, “afetou o ritmo de alta arrecadação do estado” (VEJA, 2016, s/p.). Desse modo, o estado mineiro decretou estado de calamidade financeira, em dezembro de 2016. E, nesse contexto, explicitou-se as escolhas orçamentárias do estado, que atrasou inúmeras vezes o pagamento dos servidores públicos que atuavam nas áreas sociais, décimo terceiro sem previsão de ser pago e salários mensais fracionados em até três vezes. Nesse sentido, o Decreto de Calamidade Financeira foi utilizado como uma justificativa a estes problemas ocasionados aos servidores, como estipula o art. 1º do citado dispositivo, que “as receitas originárias, derivadas e transferidas têm sido insuficientes dado o severo momento econômico mundial e nacional que compromete a capacidade de investimento e custeio para a manutenção dos serviços públicos” (MINAS GERAIS, 2015, s/p.).

Um dos objetivos em se decretar o estado de calamidade é chamar a atenção da população e da federação quanto à situação financeira do estado, servindo para alarmar a gravidade da situação. O segundo objetivo é de caráter mais prático, que busca a flexibilização orçamentária, que permite aos estados o descumprimento dos limites estabelecidos pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), dando-lhes o “direito” legal de parcelar e/ou atrasar dívidas, suspender alguns gastos. Os dois

objetivos nos auxiliam a compreender a medida de calamidade assumida pelo estado mineiro, como estratégia neoliberal.

O primeiro objetivo se enquadra como estratégia neoliberal, ao chamar as responsabilidades para o fornecimento de serviços básicos da população a ela própria, tirando a responsabilidade do estado, sob o discurso de falta de dinheiro. E o segundo objetivo também é uma estratégia neoliberal, à medida que a flexibilização pode proporcionar a quebra dos direitos adquiridos pelos servidores do estado e da população, seguindo a mesma lógica defendida por Mises (2010), de querer a ausência de um salário-mínimo, para que o mercado pudesse operar a regulação dos salários de acordo com as demandas de empregos disponíveis, para que assim, mesmo em péssimas condições de trabalho, as pessoas estivessem empregadas. E seguindo essa lógica neoliberal, a gestão mineira escolheu parcelar e atrasar salários dos servidores, descumprindo as leis trabalhistas, pela flexibilização que o estado de calamidade financeira lhes proporcionava.

O principal fator que diferencia o governo do PT ao do PSDB, em seu *modus operandi* neoliberal, diz respeito ao princípio democrático e o apreço à participação de um grupo plural que represente a diversidade de interesses para a construção das políticas educacionais, que é marca dos governos petistas e tem sido fator excluído nos governos peessedebistas. E também, na negação de consolidar políticas educacionais que valorizem os professores, rompa com as desigualdades escolares, respeite as diversas “vozes” que compõem a educação que se efetiva o *modus operandi* neoliberal do governo de Fernando Pimentel. É um *modus operandi* neoliberal que mais permite as continuidades dos governos antecessores do PSDB do que as rompe. Sendo assim, faz poucas reformas, que não foram capazes de romper com os modelos de gestão gerencial e avaliação para regulação.

Ressaltamos que esta trajetória de viés neoliberal, concretizada nas ações dos governos mineiros ao longo dos anos de 2003-2018 teve contribuição para que o *modus operandi* neoliberal se aprofundasse na gestão do governo de Romeu Zema (2019-2022). Apresentamos em sequência, mas um dos elementos que contribuíram para que ocorresse esse aprofundamento das políticas de gestão educacional no contexto mineiro, o posicionamento político e ideológico do partido NOVO, o qual se vincula o governador Romeu Zema.

A INFLUÊNCIA DO NOVO NA GESTÃO MINEIRA.

O partido político intitulado NOVO foi criado em 2011, sendo representado pelo número 30 e é o 33º partido em funcionamento. Deste mesmo ano a 2015 (ano em que registraram o partido no Tribunal Superior Eleitoral – TSE), se dedicam à formação de lideranças e à definição do programa partidário, estabelecendo os princípios e regras gerais. No ano de 2016, participaram, em cinco capitais, da primeira eleição municipal, e elegeram quatro vereadores. Em 2018, participaram da primeira eleição nacional, na qual elegeram o Governador de Minas Gerais, Romeu Zema, 8 deputados federais e 12 estaduais. Já no ano de 2020, participaram da segunda eleição municipal, na qual elegeram o prefeito de Joinville e 28 vereadores, em 19 cidades. Isso nos mostra que ao longo destes anos recentes, o NOVO tem se consolidado, divulgado seu nome e sua **marca** e disseminado suas propostas (NOVO, 2022).

O partido NOVO, dentre os aspectos neoliberais que enunciavam em campanhas políticas, destaca-se o estreitamento da gestão empresarial à administração estatal. Para o próprio partido, determinam as funções como se fossem mais uma empresa no “mercado político”: “Sócios: filiados; diferencial: novas lideranças, novas práticas, novas posturas; produto: os mandatos; ativo: a imagem; cliente: o cidadão brasileiro; risco: perder os nossos diferenciais” (NOVO, 2022, s/p.). Nos desafios apresentados pelo partido mencionam “estruturar uma **startup** na política” (idem). A startup se relaciona aos projetos inovadores, um modelo de negócio a ser implementado na política para geração de lucro. Assim, equiparam os termos gerenciais para empregarem ao governo, como entendem o partido como uma empresa, quem fazer dos cargos políticos uma administração gerencial.

Nesse sentido, o NOVO declara, em seu Estatuto do partido, como um dos diferenciais, “suporte ao candidato e ao mandatário”, no qual “é prevista a criação de um órgão de apoio e controle que desenvolverá técnicas, métodos, e padrões de atuação que resultem na maior eficiência de suas atividades” (MINAS GERAIS, 2014, s/p.), assim como no inciso I, do Termo de compromisso partidário, no qual preveem, “Estabelecer metas e planejamento, tão mensuráveis quanto possíveis, para alcançar resultados de curto, médio e longo prazos”. E ainda, podemos encontrar no Estatuto que “para a realização de seus objetivos a Fundação poderá: I – contratar serviços de consultoria de empresas especializadas, de notória reputação”; e “V- desenvolver modelos de gestão eficiente, globais ou setoriais, adequados aos

diferentes territórios, prioridades e orçamentos da administração” (MINAS GERAIS, 2014, s/p.).

Ao assumirem o viés da eficácia como meio de alcançar os objetivos do partido, esta está presente no modo de organizar não só as condutas da administração estatal, como também de administrar a educação. Com a finalidade de reorganizar o modo de funcionamento do setor educacional para que se adeque a lógica da concorrência mercadológica, com o discurso de garantia das liberdades individuais e melhoria dos serviços, a educação, nesse contexto, é entendida como mais um setor do mercado que possui vários produtos a serem comercializados, como o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo etc., assim como vários agentes que queiram produzir, vender ou comprar qualquer um desses produtos educacionais devem ter acesso livre para que assim o possam fazer.

Nesse sentido, o partido NOVO estabelece para a educação: “Programa de bolsas em escolas particulares para alunos do ensino público;” “Universidades com **gestão moderna**, parcerias privadas e com fontes de financiamento alternativas”, entre outras medidas (NOVO, 2022, s/p., grifos nossos). Segundo Laval (2004), essas medidas que utilizam o discurso da modernização nos seduzem por se apresentar como sinônimo de qualidade, porém, não o são. Ao revisitar o dicionário de ciência sociais de 1960, Laval (2004, p. 205, grifos nossos) explicita o verdadeiro significado de modernizar: “converter as sociedades ou setores da sociedade ainda tradicionais à modernidade rompendo os costumes, **eliminando maneiras de ser e de fazer que repugnavam a primazia da eficácia e da racionalidade**”.

A concepção de eficácia que se impôs progressivamente na educação, como foi visto para o caso americano, considera que a eficácia é sempre mensurável, que ela pode ser relacionada a dispositivos, a métodos e técnicas inteiramente definidas, padronizadas e reproduzíveis em grande escala, com a condição, todavia, de uma “formação”, de uma “profissionalização”, de uma “avaliação” e de um controle dos agentes de execução, no caso os professores. Essa concepção supõe, igualmente, a construção de aparelhos de medida, de teste e de comparação dos resultados da atividade pedagógica. Em outros termos, ela é inseparável de uma burocratização da pedagogia (LAVAL, 2004, p. 207)

Desse modo, o *modus operandi* neoliberal do partido NOVO projeta para o campo educacional os mesmos princípios de gerenciamento baseado no alcance de metas quantificáveis, palpáveis as escolas espaços educativos. Também,

entendem a educação, como particularidade das “escolhas individuais” dos sujeitos, por isso, não cabendo ao Estado a tutela dessa área social. Além disso, possuem propostas para educação, que coadunam com que ela cumpra a finalidade de formar sujeitos úteis às necessidades do mundo econômico, assim como as propostas almejam transformar a educação em mais um negócio. Crosso e Magalhães (2016) reafirmam essa crescente lógica mercantil presente na educação, não só no Brasil, mas em toda a América Latina, de modo que tem “fomentado verdadeiras indústrias e negócios que visam fundamentalmente à extração do lucro” (CROSSO; MAGALHÃES, 2016, p. 19).

A GESTÃO EDUCACIONAL PÚBLICA NOS MOLDES PRIVATISTA EM MINAS GERAIS: PROJETO SOMAR E GIDE EM FOCO.

No contexto das propostas do partido NOVO, o governador Romeu Zema se insere na política mineira no ano de 2019, com demonstração de sua proximidade com os ideais neoliberais, que em seu plano de governo sugeriam a defesa das liberdades individuais dos sujeitos na sociedade, pois intitulava-se “Liberdade ainda que tardia” (MINAS GERAIS, 2018). No mesmo documento apresenta a defesa da privatização, pelo discurso de que este é melhor caminho para a melhora da prestação dos serviços, assim focalizava o serviço público ganharia em eficiência quanto mais se assemelhasse a uma empresa privada. Desse modo, as ações educacionais ganham centralidade na área da gestão educacional, salientando que a solução educacional se concentra em esforços que devem ser realizados área técnica, e não necessariamente pedagógica.

E é exatamente sob esse viés, que Romeu Zema seleciona a secretaria de educação que se define como uma secretária técnica, pois nas palavras de Julia Sant’anna, “Vim para este cargo com o compromisso de ter uma **gestão** bem **técnica** e nesse início de atividade é fundamental que se tenha um trabalho bastante ágil” (ESTADO DE MINAS, 2019, s/p., grifos do autor). Assim, nos voltamos a tratar das ações educacionais direcionadas a gestão das escolas, que ganham centralidade no contexto da educação mineira. Destacamos neste capítulo o Projeto Somar e GIDE, lembrando ao leitor que este é um recorte da pesquisa, portanto que fique claro que a primeira gestão do governo Zema é marcada por outras políticas educacionais que constituem o *modus operandi* neoliberal.

O “Projeto Somar” tem como foco compartilhar a gestão das escolas públicas com Organizações da Sociedade Civil (OCS), sob a justificativa de que esse tipo de política pode “melhorar métricas de desempenho e evasão escolar, com novas concepções pedagógicas e administrativas”. Inicialmente, a gestão mineira selecionou apenas três escolas, para que fosse realizada uma experiência piloto do compartilhamento de gestão da escola. As três escolas participantes do Projeto⁵ continuariam sendo públicas e gratuitas, com toda infraestrutura e maquinário pertencentes ao Estado, mas com a diferença de que a gestão dessas escolas não seria responsabilidade do estado mineiro e de seus servidores, pois, ao selecionar uma Organização da Sociedade Civil (OSC) para compartilhar a gestão da escola, haveria a permanência do diretor da escola, atuando juntamente com um gestor da OSC, e a eles caberia a escolha dos profissionais que atuariam na escola. Desse modo, seria gerada a remoção de todos os servidores das escolas do projeto.

A intenção da SEE-MG é de que, ao estabelecer o compartilhamento da gestão, as escolas possam ser contempladas com os benefícios de um novo olhar para as juventudes, oriundo de OSC, com experiência e novas propostas pedagógicas. O foco é na implementação do Novo Ensino Médio. A partir de editais, foi selecionado o Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (CETEB), por este se destacar no que se refere à compatibilidade do currículo oferecido com o currículo almejado pela reforma do Ensino Médio. A CETEB constrói sua proposta pedagógica a partir de temas como Plano de Carreira, Empreendedorismo, Projeto de Vida, entre outros, o que coaduna com habilidades e competências expostas na proposta curricular do Novo Ensino Médio.

Oliveira (2022, p. 5) destaca que esse projeto se ancora na percepção de que as OSC têm mais condições de “implementar uma gestão de resultados, gerando uma performance melhor nas avaliações em larga escala e também, na satisfação das comunidades”. Assim, a “necessidade” de compartilhar a gestão com as OSC, na verdade se efetiva como a intenção de modificar a estrutura de gestão escolar, que, segundo a LDB (1996), deve ser pautada no princípio de gestão democrática, para ser uma gestão de resultados. Isso se comprova no modo como estabelecem etapas e metas para acompanhar o andamento e alcance do projeto, baseados na eficácia e eficiência como parâmetros:

5 “Três escolas mineiras que atendem exclusivamente o Ensino Médio integram a iniciativa: E.E Francisco Menezes Filho, em Belo Horizonte; E.E Maria Andrade Resende, também na capital; e E.E. Coronel Adelino Castelo Branco, situada em Sabará, na Região Metropolitana” (SEE-MG, 2021, s/p.).

Os indicadores de desempenho são medidos semestralmente e anualmente da seguinte forma: Eficácia – semestral: Carga horária executada (curricular e extra); percentual de estudantes que participaram das avaliações de rede realizadas pela SEE e das avaliações externas (PROEB e SAEB); atualização tempestiva dos sistemas de informação, entre outros. Efetividade – anual: Desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa (PROEB); desempenho dos estudantes em matemática (PROEB); taxa de aprovação; taxa de reprovação; taxa de abandono; satisfação da comunidade escolar medida por meio de pesquisa (SEE-MG, 2021, s/p.)

Desse modo, a gestão compartilhada deve funcionar, para ser eficaz (ao comprovar o alcance das metas semestrais) e eficiente (ao comprovar o alcance das metas anuais), demonstrando boa performance nas avaliações externas. Para o alcance das metas, a gestão compartilhada contou com a abertura de edital, em janeiro de 2022, para a seleção de servidores de carreira do estado de MG, para se candidatarem à gestão das três escolas participantes do projeto. Os candidatos foram avaliados em relação ao currículo apresentado e realizaram entrevistas que tinham como foco avaliar as competências de: “gestão de pessoas, gestão de conflitos, gestão de lideranças, gestão de problemas, gestão pedagógica e gestão administrativa-financeira” (OLIVEIRA, 2022, p. 6).

Também foi publicado edital para contratação dos demais profissionais que iriam trabalhar na escola, como funcionários administrativos, serviços de cozinha, limpeza, professores e supervisão e outros. Todos esses profissionais foram contratados em regime CLT sem nenhum vínculo empregatício com o estado mineiro. Os professores foram selecionados por meio de análise de títulos, experiência profissional, entrevista e prova escrita e prova didática (que previa reconhecer as competências práticas dos professores através de uma aula de cinco minutos).

O citado projeto está ainda em sua fase inicial, tendo em vista seu pouco tempo de implementação. Porém, ele já traz a concretização dos *modi operandi* do neoliberalismo nas políticas educacionais. As características do *modus operandi* neoliberal que mais são ressaltadas no Projeto Somar (que se assemelha à fase inicial das “Charters Scholl”) são: a competitividade como elemento essencial para gerar a qualidade do ensino; o desempenho dos estudantes por meio de avaliações padronizadas como mecanismo de regulação; a gestão por resultados, entre outros.

Todas essas características pertencem à lógica de funcionamento mercadológica que vem sendo aplicada à educação e que cada vez mais tem colocado o

desempenho dos estudantes em evidência como fator determinante para averiguar a qualidade. No caso do Projeto Somar, ele abre as portas para implementação das “*Charters Scholl*” no estado de Minas Gerais, que possuem uma característica a mais do *modus operandi* neoliberal que é desejável ao governo Zema, conforme anunciado no Plano de Governo, que é perniciosamente colocar o desempenho dos estudantes medidos por meio de provas padronizadas como métrica que define a continuidade do funcionamento das escolas:

Enquanto **o desempenho não é um fator de risco à continuidade das escolas estatais**, nas escolas privadas, ao contrário, é preciso manter um nível satisfatório de eficiência e desempenho, além de conseguir atender às expectativas dos pais de seus alunos para poder se manter no mercado (MINAS GERAIS, 2018, p. 35, grifos nossos).

O plano demonstra o entendimento de que a pressão sob as escolas, sob seus profissionais e estudantes, para que haja um aumento do desempenho, seja algo favorável ao setor educacional, o entendendo, na verdade, como um mercado educacional. Neste mercado, a competição das escolas consigo mesmas e com as demais geraria uma preocupação, o que seria um motivo para firmar seu lugar no mercado educacional. Escolas públicas sob mais um tipo de ameaça, camuflado com o discurso de melhoria da qualidade, ficam à mercê de terem suas responsabilidades transferidas ao setor privado, visto que este tem sido visto como a solução de todos os males educacionais. O plano de Governo (2018) também apontava a rede privada como o grande exemplo a ser seguido para alcançar a melhoria da educação, “**Ensino Público com soluções do Ensino Privado**” (MINAS GERAIS, 2018, p. 35, grifos do autor), como é o caso do Projeto Somar, ao afirmar que as escolas continuariam sendo públicas e gratuitas, mas com a gestão privatizada; portanto, o modo de funcionar do ensino privado.

Nesse sentido, o Projeto Somar é a efetivação da perda do controle local, por meio da “parceria” estabelecida na gestão escolar, à medida que se descartam os processos de gestão que vinham sendo realizados, trocam por uma gestão de resultados, descartam os servidores que já trabalhavam na escola, que conheciam a comunidade, os alunos, descaracterizam toda a identidade da escola, para colocar nos moldes dos empresários da educação um novo escopo de trabalho, uma escola padrão privatizada.

Freitas (2018) já alertava sobre o foco na gestão escolar oriundo dos reformadores educacionais, para modificar os modos como a educação deveria ser ofertada e como deveria funcionar. Nesse sentido, a educação em Minas Gerais, sob a gestão de Romeu Zema, aderiu as mudanças educacionais, principalmente voltadas à gestão escolar. O Projeto Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE) é exemplo desse foco da gestão de Zema, pois se desenvolveu em parceria com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), logo ao primeiro ano em que Zema assumiu o governo mineiro, ao segundo semestre de 2019.

Esse programa baseia-se na metodologia PDCA, que é uma sigla utilizada na língua inglesa para se referir a: **Plan, Do, Check e Act**, que, ao se traduzir ao português, mostra o foco em: “Planejar, Executar, Verificar e Atuar” (SER-MG, 2022, s/p.). Essa metodologia deve ser utilizada pela gestão das escolas para direcionar a organização do trabalho pedagógico no cumprimento de metas para alcançar os resultados. Portanto, assim como no Projeto Somar, o objetivo gira em torno de consolidar escolas que sejam geridas sob a lógica privatista de gestão de resultados. Para isso, um dos desdobramentos da GIDE foi o programa “Gestão pela aprendizagem”, que tem como o foco a formação dos gestores.

A capacitação direcionada aos gestores baseia-se nos Desafios Pedagógicos, que levam os gestores a pensarem nas situações que ocasionam no mau desempenho dos alunos nas avaliações externas, para assim, traçar um diagnóstico. O próximo passo no direcionamento aos gestores baseia-se na definição de metas, que devem ser traçadas de acordo com os fins que se almeja alcançar, sem considerar os meios. E cada gestor, de maneira prática, deve traçar o plano de ação para que suas escolas melhorem nos resultados das avaliações externas. Esse plano de ação deve se dividir em diferentes dimensões, a de ensino-aprendizagem; ambiental; e Matriz SWOT, que se relacionam a uma lista de forças, fraquezas e oportunidades da escola. A partir desses passos ensinados na capacitação aos gestores, as escolas são incentivadas a construir um “painel de Gestão à vista”, que é observado durante as “visitas” dos consultores da FDG e dos representantes da SER.

Toda a estrutura do curso de formação de gestores está associada a uma perspectiva de capacitação prática, para que os gestores possam efetivamente colocar em ação o modelo de gestão de resultados. E por mais que o primeiro passo seja o diagnóstico da realidade de cada escola, já era previsto um padrão a ser implementado nas escolas, como a aplicabilidade do Programa 5S no plano de ação de ensino-aprendizagem. Esse programa é a importação de uma filosofia de

trabalho japonesa que visa à melhoria do desempenho dos alunos através de um conjunto de mudança comportamental. Os 5S significam: **Seiri**, senso de utilização; **Seiton**, senso de ordenação; **Seiso**, senso de limpeza; **Seiketsu**, senso de saúde; e **Shitsuke**, senso de autodisciplina. A coordenadora do GIDE, Claricie Nunes Siqueira da Silva, declarou o seguinte sobre a utilização dos 5S: “Este é um instrumento para a formação de hábitos saudáveis entre professores, estudantes e a comunidade escolar, visto que um ambiente limpo e organizado otimiza o tempo e facilita a aprendizagem” (SEE-MG, 2022, s/p.).

A GIDE é uma proposta de gestão nova no estado de Minas Gerais, mas já é realidade em outros estados brasileiros, como no Rio de Janeiro, que a implementa desde 2011. Ela é uma proposta de gestão formulada pela Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), que percebeu, no curso do aprofundamento do viés neoliberal no país, a possibilidade de trazer para a área educacional um sistema de gestão das redes privadas às redes públicas de ensino. A perspectiva é o alcance de resultado métricos, com mudança na forma com que a gestão das escolas trabalha, focando cada vez menos no pedagógico e cada vez mais nas estratégias que buscam os fins determinados por indicadores.

A GIDE teve início em agosto de 2019, com a participação de 251 escolas estaduais que ofertavam o Ensino Médio, e já no ano de 2021, contava com a participação de mais de mil escolas, o que demonstra a expansão que a Gestão gerencial tem assumido no estado mineiro. Como uma proposta que já vem sendo implementada em outros estados há anos, Macedo e Lamosa (2015) concluem sobre o desenvolvimento do programa no estado do Rio de Janeiro:

Concluimos que existe uma relação de causalidade entre a implementação do novo modelo de gestão de trabalho e a intensificação dos processos de desprofissionalização e proletarização do trabalho docente. Na contrarreforma gerencial, a administração escolar foi modificada, com a introdução de novas formas de regulação sobre o trabalho, sob a justificativa de que o novo modelo gerencial ampliaria a eficiência e qualidade do serviço público. A reforma na gestão do trabalho escolar, materializada na proposta de GIDE, vem produzindo com efeito a reorganização nas estratégias educacionais, a inserção de novos instrumentos de controle de resultados e racionalização dos recursos humanos e materiais. A contrarreforma gerencial vem instituindo na administração pública o modelo de gestão adotado pelo mercado, inserindo instrumentos de gestão do trabalho legitimados sob o pressuposto da eficiência empresarial (MACEDO; LAMOSAS, 2015, p. 377)

A partir das políticas educacionais na área da gestão educacional aqui descritas, que foram implementadas no decorrer do primeiro mandato do Governo Zema, é possível identificar o *modus operandi* neoliberal focado no modelo de gestão gerencial privatista, seja no âmbito da Secretaria de Educação ou no âmbito das escolas. Tanto o Projeto Somar quanto o projeto GIDE apresentam a incorporação do modo de funcionamento da iniciativa privada à iniciativa pública, de maneira que a educação pública estadual passa a funcionar de maneira mais efetiva, como num mercado educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais implementadas no decorrer do governo de Romeu Zema ainda se encontram em andamento e necessitam de uma investigação mais aprofundada para que haja uma maior compreensão dos seus desdobramentos. No entanto, como o governador representa e é representado pelo partido NOVO, que declara a opção ideológica dos fundamentos neoliberais, suas ações no campo da Educação coadunam com essa perspectiva. Assim, esse governo efetivou suas escolhas de políticas educacionais como resultado do *modus operandi* neoliberal baseado em competitividade, gestão gerencial, descentralização, parcerias públicas privadas, curricularização do básico, formação utilitarista, afastamento de processos democráticos e regulação por meio das avaliações em larga escala.

A gestão e a avaliação ganharam centralidade nas ações no campo educacional do governo de Romeu Zema, no desenvolvimento de seu primeiro mandato. Sob a defesa de realizar as melhorias na educação, justificou o uso de técnicas de gestão, avaliação e parcerias público-privado. Os mecanismos de técnica de gestão e avaliação são incorporados de um modo de funcionamento do tecnicismo, no qual os gestores⁶ têm a incumbência de traçar e atingir metas quantitativas. A transfeerência da gestão das escolas que atuam com o Ensino Fundamental e estão a cargo do estado, para ficar a cargo dos municípios, demonstra a desresponsabilização por parte do Estado, que prevê ter o mínimo de incumbências possíveis relacionadas à educação. A gestão das escolas sendo transferida às OSC, se relaciona à disseminação dos ideais de funcionamento das instituições privadas incorporados

6 "Os diretores devem ser escolhidos tecnicamente" (PLANO DE GOVERNO, 2018, p. 39).

as escolas públicas. O processo de melhoria das escolas liga-se aos aspectos do gerencialismo, diagnóstico, traçar de metas e planos de ação, executar e fiscalizar.

Sobre as Parcerias Público-Privadas (PPPs), evidencia-se a intencionalidade do governo em se desobrigar de suas responsabilidades de cuidado e manutenção das escolas públicas, transferindo-as para o setor privado. O discurso por detrás destas intenções gira em torno de ressaltar o ensino e a escola privada como superior a escola pública, criando um consenso de que não há nada para se fazer com a escola pública, a não ser entregá-la nas mãos de instituições privadas, desconsiderando que o compromisso do setor privado é com o lucro, e não com os indivíduos e sua formação. Busca-se aprofundar o desmantelamento da escola pública, ao querer transferi-la, por completo, às instituições privadas.

Esse tipo de parceria que o governo de Minas Gerais tem estabelecido com as instituições privadas favorece unicamente ao setor privado, que recebe prédios escolares prontos para “operar”, sem ter necessidade de investir seu dinheiro na compra de terreno, construção etc. A escola pública, construída com o dinheiro público, será destinada a empresas privadas. A proposta educacional desse governo favorece as instituições privadas, dando-lhes escolas, criando o senso comum de qualidade superior à pública, desburocratizando o processo de abertura de escolas privadas, equiparando o funcionamento da escola pública a escola privada. O objetivo camuflado por essas ações é desmantelar a escola pública, gratuita e de qualidade e, desse modo, o *modus operandi* neoliberal está presente nas políticas educacionais do governo de Romeu Zema em seu primeiro mandato, com indícios de que terá continuidade no segundo mandato.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Maria Helena. Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1269-1285, out.-dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PSsQbtqs5JFG8N4G7y4hBfm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**, f. 168, 1993. 336 p.

CROSSO, Camila; Magalhães, Giovanna Modé. Privatização da educação na América latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 17-33, mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157622>. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 abr. 2020.

ESTADO DE MINAS. **Deputado do partido de Zema bate boca com secretária de Educação**. 2019. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/06/13/interna_politica,1061597/deputado-do-partido-de-zema-bate-boca-com-secretaria-de-educacao.shtml. Acesso em: 1 jun. 2022.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Rev. Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, jan.-dez. 2019. 10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184. Disponível em: www.univali.br/periodicos. Acesso em: 11 ago. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. 1 ed. **Expressão Popular**, f. 80, 2018. 160 p.

LINHARES, Clarice Barreto; FRANÇA JR., Adelson. O direito à educação na berlinda: Minas Gerais e os descaminhos na condução da política de educação. *In*: REIS, Gilson; OTONNI, Pedro. **Desvendando Minas**: Descaminhos do Projeto neoliberal. Belo Horizonte, 2013.

MACEDO, Jussara Marques de Macedo; LAMOSA, Rodrigo. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2288/2291>. Acesso em: 22 jan. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei ordinária n.º 17.600, de 1 de julho de 2008.** Disciplina o acordo de resultados e o prêmio por produtividade no âmbito do poder executivo e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-17600-2008-minas-gerais-estabelece-a-estrutura-organica-da-administracao-publica-do-poder-executivo-do-estado-e-da-outras-providencias> Acesso em: 10 jan. 2023.

MINAS GERAIS. **Propostas de Diretrizes para o Programa de Governo Fernando Pimentel – 2015 – 2018.** Minas Gerais: perdendo o bonde da História, 2014.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 21.710, de 30 de junho de 2015.** Dispõe sobre a política remuneratória das carreiras do grupo de atividades de educação Básica do poder executivo, altera a estrutura da carreira de professor de educação Básica e dá outras providências. 2015. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-21710-2015-minas-gerais-dispoe-sobre-a-politica-remuneratoria-das-carreiras-do-grupo-de-atividades-de-educacao-basica-do-poder-executivo-altera-a-estrutura-da-carreira-de-professor-de-educacao-basica-e-da-outras-providencias> Acesso em: 20 jan. 2023.

MINAS GERAIS. **Plano de Governo de Minas Gerais:** Liberdade ainda que tardia. Minas Gerais, 2018. Disponível em: http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/MG/2022802018/130000600702//proposta_1533160671813.pdf . Acesso em: 12 mai. 2022.

NOVO. **Sítio eletrônico do Partido NOVO.** 2022. Disponível em: <https://novo.org.br/>. Acesso em: 11 mai. 2022.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. Projeto Somar: diminuindo o público e multiplicando o privado no ensino médio em Minas Gerais. **Revista Trabalho necessário**, v. 20, n. 42, mai.-ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53419/32474> Acesso em: 22 jan. 2023.

MISES, Ludwig Von. **Liberalismo.** Tradução: Haydn Coutinho Pimenta. São Paulo, Brasil: Instituto Ludwig von Mises, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – SEE-MG. **Projeto Somar**. 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/mapa-do-site/cidadao/projeto-somar>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE-MG). **Em jornal virtual, SER de Nova Era vem destacando ações e produções de suas escolas na Gide**. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/em-jornal-virtual-sre-de-nova-era-vem-destacando-acoes-e-producoes-de-suas-escolas-na-gide/>. Acesso em: 22 jan. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2015.

VEJA. **Governo de Minas Gerais decreta calamidade financeira**. 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/governo-de-minas-gerais-decreta-calamidade-financeira/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.029](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.029)

O PODER SIMBÓLICO ATRIBUÍDO A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO ATRAVÉS DE PROGRAMAS DE INTERCÂMBIOS ESTUDANTIS DO ESTADO DA PARAÍBA

AUGUSTA MAGNÓLIA ROBERTO DE MOURA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande- PPGEd/UFCG, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB augusta-mag03@gmail.com;

MICHELINA ROBERTO DE MOURA

Especialista em Ciências Ambientais, pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa - CINTEP, Graduada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera-PB, michelina.moura3@email.com;

RESUMO

As práticas de internacionalização na educação básica, entre elas os intercâmbios escolares, têm se mostrado um fenômeno crescente e recorrente na esfera educacional pública. No Brasil, vários estados financiam Programas de Intercâmbio Estudantil nas Redes Públicas de Ensino, e na Região Nordeste podemos citar como exemplo: Piauí, Ceará, Pernambuco, Maranhão e Paraíba. No estado da Paraíba, o Programa de Intercâmbio Estudantil Gira Mundo foi instituído na Rede Estadual de Educação, através da Lei 10.613 de 18 de dezembro de 2015 e modificado pela Lei 11.655/2020, Portaria nº 481/SEECT/PB, que dispõe sobre a promoção da cooperação internacional, da formação qualificada e estratégica e o desenvolvimento científico e tecnológico no Estado da Paraíba através do intercâmbio educacional, formação profissional internacional e demais ações. Contempla estudantes, por meio da oferta de cursos de idiomas e formação continuada através de parcerias com instituições internacionais. tendo como finalidade promover, a oportunidade de estudar, em um país de Língua Estrangeira, favorecendo experiências de interação com outras culturas, diversidades, letramentos e práticas educacionais. Os estudantes vivenciam esta atividade em países de língua inglesa e espanhola. O presente ensaio tem por objetivo abordar como o capital

cultural se relaciona com os múltiplos letramentos sociais mobilizados no contexto educacional de atividade de intercâmbio, influenciando diretamente vivências, expectativas e conhecimentos adquiridos pelos estudantes no período dessa experiência de mobilidade internacional. Este trabalho é parte da discussão teórica de uma pesquisa desenvolvida sobre o Programa de Intercâmbio Estudantil Gira Mundo e Projeto Conexão Mundo, realizados na Rede Pública Estadual da Paraíba. A base teórica concentra-se nas contribuições de Bourdieu (1989), Street (2010 e 2014), Prado (2002), Freitas (2009) e Nogueira; Aguiar e Ramos (2008), numa perspectiva de discussão e caracterização de situações e contextos sociais em que manifestações simbólicas e capital cultural se mobilizam na relação com múltiplos letramentos.

Palavras-chave: Poder simbólico. Ensino Médio. Letramentos. Intercâmbio.

INTRODUÇÃO

As práticas de internacionalização na educação básica, entre elas os intercâmbios culturais têm se mostrado um fenômeno crescente e recorrente na esfera educacional pública. No Brasil, vários estados financiam Programas de Intercâmbio Estudantil nas Redes Públicas de Ensino. Na Região Nordeste podemos citar como exemplo: Piauí, Ceará, Pernambuco, Maranhão e Paraíba.

No estado da Paraíba, o Programa de Intercâmbio Estudantil Gira Mundo foi instituído na Rede Estadual de Educação, através da Lei 10.613 de 18 de dezembro de 2015, tendo como objetivo promover aos alunos do Ensino Médio da Rede Pública Estadual a oportunidade de estudar, durante um semestre letivo, em um país de Língua Estrangeira, favorecendo experiências de interação com outras culturas, diversidades e práticas educacionais. Que tem como objetivo a formação de jovens no contexto de ensino de línguas francas (inglês e espanhol) e promover a formação continuada para professores vinculados as escolas estaduais. Na sua primeira fase foram ofertados a 3.973 estudantes cursos preparatórios, na segunda fase do projeto, as aulas aconteceram remotas, onde 1.713 alunos participaram. Sendo que 1.409 estudantes realizaram as provas, totalizando 400 estudantes contemplados com intercâmbio para o Reino Unido, Espanha, Canadá e Chile. A adesão dos estudantes aos programas Gira Mundo/ e Conexão Mundo, se deu por formação continuada que busca garantir a qualidade da educação da rede estadual mediante formações em parceria com a Universidade de Mondragon, no ano de 2022, por meio de processo seletivo e, se aprovados, recebem uma bolsa, concedida pelo Governo do Estado da Paraíba para custear o período de estadia no país anfitrião. Além disso, a Secretaria de Estado de Educação, por meio de uma coordenação responsável pelo Programa, gerencia o intercâmbio e as atividades dos estudantes durante o semestre letivo. Este programa de Intercâmbio Estudantil, além do seu caráter inovador na Rede Pública, configura-se em um avanço educacional na Paraíba, uma vez que o intercâmbio estudantil era uma realidade apenas de particulares que frequentavam escolas particulares, cujos estudantes têm alto poder aquisitivo. Na sua quarta edição, em 2019, o Gira Mundo tem oportunizado que estudantes de baixa renda, mesmo considerando a meritocracia envolvida na seleção, possam participar dessa experiência educacional e cultural, com influências positivas no processo de formação escolar, na construção do capital simbólico (BOURDIEU, 1989). Ao se integrar em uma escola num país de língua estrangeira, o

estudante se depara com outro universo cultural e de ensino e, conseqüentemente, com muitos desafios sócio-cognitivos que envolvem o domínio de uma língua estrangeira, as relações sociais, o cotidiano escolar, entre outros.

Na esfera acadêmico-científica brasileira ainda são poucos os trabalhos que se debruçam sobre esta temática como objeto de investigação. Entre eles estão Prado (2000; 2002); Nogueira; Aguiar e Ramos (2008), cujas discussões apontam inovadoras e importantes discussões sobre intercâmbio estudantil, internacionalização da educação, impactos de outras culturas, identidades e representações sociais.

Estes e outros estudos têm nos motivado para esta temática e nos trazido novas experiências de aprendizagem, bem como inúmeros desafios e problemáticas que nos inquietam e se revertem em alvo de pesquisa. Assim, entendemos ser esta pesquisa de grande importância, primeiro pela carência de exploração científica da temática, segundo pelo aspecto inovador – trazendo a discussão das práticas de intercâmbio na escola pública; e terceiro pela possibilidade de discutir os efeitos desse programa na vida dos estudantes, considerando a realidade educacional em nosso estado paraibano.

FUNDAMENTANDO NOSSA PESQUISA

Esse é um daqueles trabalhos que nos toma pela mão e nos convida a caminhar com ele, para que juntos, possamos conhecer um pouco mais desse universo de saberes, conhecimentos, culturas e mundos que se apresentam para os jovens durante um programa de intercâmbio. Em busca de um diálogo mais profundo e consolidado na imersão dos mitos e estigmas que permeiam essa esfera educativa, social e cultural, que vem ascendendo na educação básica brasileira, nos reportamos a estudos bibliográficos e pesquisas de campo pautados em Bourdieu (1989), Charlot (2001), Street (2010 e 2014), Prado (2002), Freitas (2009) e Nogueira; Aguiar e Ramos (2008). A partir desta escolha teórica, fizemos uma investigação bibliográfica, direcionada para os aspectos que nos interessam intrinsecamente nesta discussão: internacionalização da educação, capitais simbólicos, letramentos e intercâmbio, que iremos apresentar seguidamente.

INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E MOBILIDADE ESTUDANTIL NO ENSINO MÉDIO

Atualmente existem no Brasil poucos estudos e pesquisas sobre a internacionalização da educação básica. Por ser uma temática pouco conhecida, temos poucas contribuições científicas, ao mesmo tempo, isso instiga a nossa curiosidade em saber como se processa no contexto educacional do Ensino Médio.

Nesse âmbito, podemos utilizar a noção atribuída por Thiesen (2017), que nos apresenta a internacionalização da educação como um movimento educacional, onde:

(...) trocas acadêmicas e culturais produzidas em contextos de experiências internacionais devem contribuir para o fortalecimento da diversidade, das singularidades e das diferenças, de modo que o global se interconecte com o local e vice-versa, que os conhecimentos e saberes plurais preponderem sobre os padronizados e que as relações institucionais se produzam na horizontalidade, de modo que se estabeleçam compromissos mais de cooperação do que de competição. (THIESEN, 2017. p. 994)

No ensino médio brasileiro a internacionalização da educação se dá através de programas de intercâmbio de curta duração, onde os intercambistas usufruem da experiência de interagir com outras culturas, adentrando em um processo de globalização da educação, interligando, conectando conhecimentos e saberes, em um crescimento contínuo e de relevância social. Contudo, vale ressaltar que esse crescimento também representa desafios complexos, pois age diretamente sobre aspectos psicológicos e sociais que atuam sobre a adaptação necessária para bom aproveitamento acadêmico que se deseja adquirir.

Nesse sentido, a mobilidade estudantil deve ser vista não apenas como possibilidade de acesso para os estudantes, mas também como garantia de permanência adequada, acompanhamento contínuo e estrutura escolar, que contemple as necessidades acadêmicas dos mesmos, de forma mais intensa no período de adaptação e durante todo o intercâmbio.

De acordo com estudos realizados por Nogueira; Aguiar e Ramos (2008), o desenvolvimento da formação educativa e cultural do intercâmbio traz como benefícios crescimentos escolares quando regressam, contudo, apresenta também aspectos negativos, que mesmo minimizados, estão visíveis:

(...) dificuldades de adaptação (ao clima, costumes, língua, sistema de ensino etc.), sentimentos de discriminação e de saudades, atrasos escolares no retorno ao Brasil etc. Os pais são praticamente unânimes em afirmar que “vale a pena”, que se trata de uma “experiência que não tem preço”, numa clara atitude de subordinação dos efeitos considerados negativos ao conjunto dos benefícios supostamente retirados da circulação pelo exterior. (NOGUEIRA; AGUIAR E RAMOS, 2008, p. 367).

Sendo assim, o intercâmbio estudantil traz em sua configuração diversas nuances que devem ser consideradas e ponderadas para que o período de experiência no exterior seja consolidado com eficácia e significativa na vida dos estudantes. De acordo com Prado (2002) o momento de preparação, esclarecimento e conhecimento de como irá se efetuar o intercâmbio, tanto para os alunos como para seus respectivos pais, a convivência com a família acolhedora, os aspectos que caracterizam a nova língua e cultura, são elementos indispensáveis para que tudo transcorra de maneira satisfatória e ao invés de trazer frustrações e receios para os intercambistas.

INTERCÂMBIO, LÍNGUA ESTRANGEIRA E O CONCEITO DE CONSUMO DISTINTIVO DE BOURDIEU

O capital simbólico está presente em toda parte. Mesmo que passe despercebido ou esteja aparentemente invisível, atua diretamente nas relações sociais de forma desigual e verticalizada, numa perspectiva que tanto o indivíduo faz o meio social quanto o meio social faz o indivíduo.

A concepção de capital simbólico de Bourdieu (1989), é fundamental para falarmos sobre o intercâmbio estudantil como um capital simbólico, presente e atuante, na esfera educacional. Para tal feito, utilizaremos também as contribuições de Freitas (2000), que dialogam suavemente e com fluidez sobre a compreensão do intercâmbio estudantil como um “novo capital simbólico”. Freitas (2000), em paráfrase à Bourdieu (1989), nos revela que:

(...) não é apenas o dinheiro que conta na vida. O capital cultural é compreendido como o conjunto de diplomas, conhecimentos adquiridos, códigos culturais, idiomas falados, maneiras de se comunicar e “boas maneiras”, ao passo que o capital social compreende as relações de indivíduo ou grupo; ambos são recursos simbólicos, tão úteis quanto o capital econômico, representado pelos bens financeiros e materiais, na

determinação e na reprodução de posições sociais. (FREITAS, 2000, p. 253)

Vale ressaltar que os capitais sociais são distintos, contudo podem se articular intrinsecamente, de forma positiva ou negativa. Nesse contexto, o conceito de distinção (BOURDIEU, 2007), se apresenta como um diferencial na vida dos jovens intercambistas, numa perspectiva em que aqueles que conseguem alcançar a tão sonhada chance de usufruir de um intercâmbio, conseqüentemente terá um **status** social maior, mais chance de sucesso acadêmico ou profissional, destacando-se - por mérito - , à frente dos demais que não tiveram a mesma oportunidade. Assim sendo, “o senso da distinção culmina no topo do espaço social.” (DUVAL, 2017 apud CATANI, 2017).

Observamos que o enriquecimento cognitivo, social e educativo que o intercâmbio estudantil apresenta na vida de um adolescente carrega si, características e significados essenciais para a sua formação, trazendo a tona a uma diversidade de saberes fundamentais para seu desenvolvimento pleno, assim como Charlot (20001), nos apresenta ao nos depararmos com saberes práticos, relativos à comunicação, ao lazer, as tarefas diárias e aos cuidados pessoais, fundamentais para uma boa adaptação no país de destino, seguindo as orientações advindas das famílias acolhedoras desses jovens, que a partir do momento da acolhida dos mesmos, passam a fazer essa travessia de mundos com culturas e costumes distintos. Podemos também contemplar o desenvolvimento de novos saberes teóricos ou intelectuais nos hábitos acadêmicos “ler e escrever e estudar” (CHARLOT, 2001) adquiridos nas escolas que irão frequentar durante o semestre de intercâmbio.

Assim como também convém abordar o conceito de campo de Bourdieu (1989), compreendido como sendo um ambiente específico que possui uma configuração específica, onde em cada campo nós iremos atuar de maneira diferenciada, numa performance que requer de nós os capitais que devem ser cobrados de forma peculiar, de acordo com cada campo que nos inserirmos.

Assim sendo, o capital simbólico que a educação básica traz através de sua atuação no intercâmbio estudantil se configura como uma prática de preparação para a internacionalização cognitiva, compreendendo o mérito, a coragem e o anseio do aluno intercambista de conhecer, de interagir com diferentes culturas, com novos conceitos e saberes. Esse capital mostra-se aberto a experimentos novos, ao alargamento dos limites do conhecimento, de suas vivências pessoais e educativas.

As línguas estrangeiras na educação básica brasileira são de ensino obrigatório, definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) seguindo os preceitos expressos nas Diretrizes Curriculares, inciso VII, que diz: “uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. Contudo, faz um acréscimo ao afirmar que o ensino da língua espanhola é obrigatório, em virtude de existir legislação específica: I – Língua Espanhola, de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante (Lei nº 11.161/2005).

De acordo com Moreira e Tadeu (2013), o currículo escolar é concebido como um artefato social e cultural, ou seja, implica relações de poder, transmite visões sociais e pessoais da instituição. Ajusta seu propósito as novas necessidades do meio que está inserida, naquele dado momento, conferindo-lhe questões relacionadas a eficiência e sucesso nos resultados almejados. Com isso, observamos a necessidade de pesquisarmos se esta adequação curricular vem se estabelecendo nessa instituição de ensino, devido aos números de aprovações de alunos no Programa Gira Mundo, ou seja, se a unidade estaria ressignificando o currículo escolar para atender as necessidades dos estudantes neste processo seletivo. Numa perspectiva de preceito educacional em que:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, 2007, p.15)

Esta prática não é de um todo negativa, contudo nos leva a alguns questionamentos, visto que as demais escolas da rede estadual podem não estar fazendo esse procedimento de acompanhamento das ações educativas dos alunos, voltada para o intuito da seleção final no Programa, o que implica em uma disparidade imensa entre os resultados obtidos pelas unidades de ensino, descaracterizando o caráter de diversidade, abrangência e inclusão da maior quantidade possível de alunos bolsistas no intercâmbio, alavancando uma meritocracia exacerbada (PATTO, 2014) em um determinado grupo social e econômico que predomina nas instituições de capital, em detrimento dos demais grupos sociais e econômicos das escolas também participantes.

No estado da Paraíba, as escolas da rede estadual possuem em sua matriz curricular, para o ensino das linguagens, que influencia diretamente nas escolhas para o país de destino de intercâmbio, visto que a fluência nos idiomas é essencial, a seguinte definição: uma carga horária de 4 aulas semanais, com duração de 45 minutos, para Língua Portuguesa; 02 aulas semanais, para Língua Inglesa e de 01 hora aula semanal para Língua Espanhola¹, para alunos de 2º ano do Ensino Médio diurno, público alvo do Programa, de acordo com as Diretrizes Operacionais de Funcionamento das Escolas Estaduais (2018).

INTERCÂMBIO ESCOLAR, LETRAMENTOS E CAPITAL SIMBÓLICO

Como foi sinalizado introdutoriamente, o fenômeno da internacionalização da educação vem crescendo gradativamente na escola básica. O intercâmbio escolar geralmente é direcionado para alunos do Ensino Médio, mais especificamente àqueles que cursam a 2º série, tendo em vista que se configura também como uma das preparações para o ingresso no Ensino Superior. De acordo com Nogueira; Aguiar e Ramos (2008),

o fato é que “nunca como hoje se consolidaram ao nível escolar, desde o ensino básico ao superior, tantas experiências de intercâmbio com instituições de ensino estrangeiras, tantos acordos e projetos com parceiros internacionais, tantas referências às vantagens da internacionalização dos estudos”, como escreve a socióloga portuguesa Maria Manuel Vieira (2007, p. 12), num dos poucos trabalhos de que dispomos sobre o assunto. (NOGUEIRA; AGUIAR e RAMOS, 2008, p. 357).

Observamos que o enriquecimento cognitivo, social e educativo que o intercâmbio estudantil apresenta na vida de um adolescente carrega em si, características e significados essenciais para a sua formação. Esse pensamento se consolida ainda mais nessa prática, com isso o capital cultural adquirido pelos participantes predomina sobre os demais, considerando a diversidade de conhecimentos e experiências adquiridas durante a imersão em um país distinto, em uma nova língua.

1 De acordo com Lei nº 11.161/2005, o Ensino da Língua Espanhola é de oferta obrigatória pela escola e matrícula facultativa para o estudante.

Assim sendo, o capital simbólico que a educação básica traz através de sua atuação no intercâmbio estudantil se configura como uma prática de preparação para a internacionalização cognitiva, compreendendo o mérito, a coragem e o anseio do aluno intercambista de conhecer, de interagir com diferentes culturas, com novos conceitos e saberes. Esse capital mostra-se aberto a experimentos novos, ao alargamento dos limites do conhecimento, de suas vivências pessoais e educativas.

O poder simbólico está presente em toda parte. Mesmo que passe despercebido ou esteja aparentemente invisível, atua diretamente nas relações sociais de forma desigual e verticalizada, numa perspectiva que tanto o indivíduo faz o meio social quanto o meio social faz o indivíduo.

A concepção de capital simbólico de Bourdieu (1989), é fundamental para falarmos sobre o intercâmbio estudantil como um capital cultural, presente e atuante, na esfera educacional, pois gera um **status** distintivo, que “desapossa e separa os menos competentes em favor dos mais competentes; os menos instruídos em favor dos mais instruídos” (ALVES, 2008). Para tal feito, utilizaremos também as contribuições de Freitas (2000), que dialogam suavemente e com fluidez sobre a compreensão do intercâmbio estudantil como um “novo capital simbólico” que se apresenta como elemento de distinção social entre aqueles que o possuem e os que não possuem. Freitas (2000), em paráfrase à Bourdieu (1989), nos revela que:

(...) não é apenas o dinheiro que conta na vida. O capital cultural é compreendido como o conjunto de diplomas, conhecimentos adquiridos, códigos culturais, idiomas falados, maneiras de se comunicar e “boas maneiras”, ao passo que o capital social compreende as relações de indivíduo ou grupo; ambos são recursos simbólicos, tão úteis quanto o capital econômico, representado pelos bens financeiros e materiais, na determinação e na reprodução de posições sociais. (FREITAS, 2000, p. 253)

Vale ressaltar que os capitais sociais são distintos, contudo podem se articular intrinsecamente, de forma positiva ou negativa. Nesse contexto, observamos que o enriquecimento cognitivo, social e educativo que o intercâmbio estudantil apresenta na vida de um adolescente carrega si, características e significados essenciais para a sua formação, trazendo a tona a importância da referência ao conceito do **habitus**, que o estudante carrega em si, compreendido como a internalização de valores e princípios que instituem um estilo de vida e visão do mundo, uma

estrutura estruturante que existe fora do sujeito, mas dentro do sujeito (BOURDIEU, 1989, p. 62). Podemos assim dizer que o habitus é o produto do nosso intercâmbio, da nossa conversação com o meio e do meio conosco.

Contudo, vale ressaltar que, de acordo com Oliveira e Freitas (2017), para além do habitus internalizado nos estudantes, que entra em conflito no meio exterior,

(...) o sucesso dessas experiências interculturais demanda de seus atores sensibilidade às diferentes particularidades culturais, clarificando questões relativas ao poder, às estruturas institucionais e às práticas culturais, de forma a capitalizar a diversidade cultural para o sucesso da experiência e a construção do senso de comunidade.

Assim como também o conceito de campo de Bourdieu (1989), compreendido como sendo um ambiente específico que possui uma configuração específica, onde em cada campo nós iremos atuar de maneira diferenciada, numa performance que requer de nós os capitais (culturais, sociais, econômicos) que devem ser cobrados de forma peculiar, de acordo com cada campo em que nos inserirmos.

Em uma sociedade hierárquica, não há espaço que não esteja hierarquizado e não expresse as hierarquias e distâncias sociais, de um modo (mais ou menos) deformado e sobretudo mascarado pelo efeito de naturalização que entranha a inscrição duradoura das realidades sociais no mundo natural: assim, determinadas diferenças produzidas pela lógica histórica podem parecer surgidas da natureza das coisas [...] De fato, o espaço social se retraduz no espaço físico, mas sempre de maneira mais ou menos turva: o poder sobre o espaço que a posse do capital em suas diversas espécies dá se manifesta no espaço físico apropriado na forma de determinada relação entre a estrutura espacial da distribuição dos agentes e a estrutura espacial da distribuição dos bens ou serviços, privados ou públicos. (BOURDIEU, 1989: pp. 119-120, tradução livre)

Assim sendo, o conceito de distinção que a educação básica traz através de sua atuação no intercâmbio estudantil se configura como sendo algo que aproxima ou separa, que agrega ou segrega, que classifica ou distingue, aqueles que tem acesso a esse bem cultural. Uma prática de preparação para uma internacionalização cognitiva, compreendendo o mérito, a coragem e o anseio do aluno intercambista de conhecer, de interagir com diferentes culturas, com novos conceitos e saberes.

A mobilidade passa a ser vista como “um bem ou um valor atual; ou, mais especificamente, como um capital simbólico no mundo contemporâneo – o capital mobilidade”. (OLIVEIRA; FREITAS, 2017, p. 779). Dentro do mercado simbólico, que estabelece as competências para seus sujeitos, destacando meritocraticamente os que detém maior capital cultural e escolar, em oposição aos menos favorecidos desses capitais, esse poder distintivo mostra-se aberto a experimentos novos, ao alargamento dos limites do conhecimento, de suas vivências pessoais e educativas, que se sobressaem no meio social.

Um programa de intercâmbio traz em si diversos enriquecimentos simbólicos, entre eles o de se tornar “cidadão do mundo”, desponta como um dos principais expoentes de desejo dos sujeitos participantes. Em pesquisa realizada por Prado (2002) podemos constatar que no cenário atual brasileiro “(...) essas qualidades ‘internacionais’ são ainda mais valorizadas (...)”, ou seja, “(...) a palavra “internacional” faz pensar em mundo, faz pensar em vários países, faz pensar em globo terrestre.” (PRADO, 2002, p. 150).

Esta autora traz em sua pesquisa um exemplo bastante claro de como essa supervalorização do ser “cidadão do mundo” se expressa em um anúncio feito pelo Guia do candidato de 1999 do AFS Intercultura Brasil²:

A capa mostra uma janela que se abre para o mundo, representado por um globo. Dos dois lados, pequenas colunas de bandeiras dos mais diversos países. Abaixo, o logotipo do AFS, dois círculos entrelaçados, lembrando... o globo terrestre. Na primeira contracapa, com o título: “Viver e estudar em outro país. O AFS abre as portas do mundo para você”, um texto fala da experiência que o estudante está convidado a viver, e apresenta o AFS Intercultura Brasil e sua história. O último item, “O mundo está a sua espera”, diz: “Abrir as portas para o mundo. Comunicar-se melhor, compreender as diferenças de opiniões e de procedimentos, aumentar a tolerância, valorizar o respeito mútuo. O intercâmbio do AFS Intercultura será uma experiência marcante em sua vida. Inscreva-se e comece a fazer parte deste mundo fascinante. Seja bem-vindo!” (PRADO, 2002, p. 151)

2 AFS Intercultura Brasil é um dos programas de intercâmbios mais antigos em atuação no país. Gerido pelo American Field Service (AFS), presente em diversos países do mundo, adquirindo uma nomenclatura própria em cada um deles, funcionando com trabalho de voluntários e sem fins lucrativos.

Este anúncio sinaliza para o fato de que um programa de intercâmbio traz em si diversos enriquecimentos simbólicos, entre eles o de se tornar “cidadão do mundo”, desponta como um dos principais expoentes de desejo dos sujeitos participantes. Nesse contexto, alunos que passam pelo processo de intercâmbio internacional adquirem maior capital cultural em detrimento daqueles que não tem essa oportunidade, seja através de programas disponibilizados pelas redes públicas de ensino, seja por intermédio dos pais que tem poder aquisitivo financeiro suficiente para custear os gastos provenientes.

Como podemos ver a mobilidade adquirida com o intercâmbio estudantil representa um valor simbólico significativo, até mesmo um diferencial, na vida em todos os aspectos sociais.

Isto posto, parece-nos que seria sociologicamente pertinente acrescentar nossas pistas explicativas a hipótese de que a internacionalização das escolaridades é dominada também por uma lógica de “distinção”, que estabelece uma clivagem ou, se preferirmos, ergue fronteiras entre os que se beneficiam de capitais internacionais e os que se limitam aos recursos nacionais. (NOGUEIRA; AGUIAR e RAMOS, 2008, p. 371).

O fenômeno que transcorre do intercâmbio estudantil se reflete na vida dos jovens de forma tão latente e precisa, que um universo de possibilidades, visões e conhecimentos se abrem diante de seus olhos sob os mais diversos aspectos. Entre estes aspectos com um destaque todo especial, os aqueles que permeiam a cultura escolar: os diversos letramentos sociais. Numa atividade de intercâmbio, os estudantes mobilizam diferentes práticas e eventos de letramentos. Os letramentos estão presentes e atuam para além da escola, na comunidade local, na família, na cultura. Os letramentos estão presentes e atuam para além da escola, na comunidade local, no trabalho, na cultura, os denominados por segregação como “letramentos não escolares” (STREET, 2014).

Durante o período de intercâmbio estudantil, o jovem se depara com os mais diversificados eventos de letramentos (pedagógicos, sociais, culturais) e os apreende – ou ao menos os tenta apreender – da forma mais significativa possível. No estabelecimento de diálogos com a família acolhedora, com os colegas, com professores da nova escola, observando as práticas letradas, os “sotaques”, as expressões comuns, como e onde utilizá-las.

Nesse sentido, a mobilidade estudantil deve ser vista não apenas como possibilidade de acesso para os estudantes, mas também como garantia de permanência

adequada, que significa observar e acompanhar a trajetória desses estudantes, de forma mais intensa no período de adaptação e durante todo o intercâmbio. É preciso considerar necessidades e dificuldades vivenciadas por eles no âmbito familiar estrangeiro, no contexto escolar e no que se refere aos fatores psicológicos (MOURA, 2021).

Essas práticas são difundidas e internalizadas, principalmente no que concerne ao uso da língua dominante do país que o acolhe. A etnografia se estabelece nesse processo. Assim sendo, o intercâmbio relaciona-se ao letramento de forma tão intrínseca, que ao discorrer sobre a narrativa “A tartaruga e os peixes”³, encontrada por Street (2010), em um site budista, a alusão feita nos remete a compreender um pouco como tudo se processa na cabeça de um jovem:

Nós todos vivemos dentro do nosso próprio mundo, nosso próprio modo de vida, nossa própria língua. Temos nossas formas de entender o mundo, fomos socializados para isso. Então, quando encontramos outro mundo, outra língua, começamos como a tartaruga e os peixes. Nós nos mudamos da água para a terra seca e não temos uma língua para a terra seca. Como poderíamos ter se passamos toda nossa vida na água? Portanto, fazemos perguntas sobre o que há nessa terra seca, baseados no que temos. “Eles nadam? É molhado?”. Aos poucos, a tartaruga se dá conta de que ela está se tornando uma etnógrafa. Ela tem que voltar lá na terra seca e começar de onde eles lá estão. Se chamaram de “terra seca”, já é uma grande descoberta. Agora há duas categorias de lugar onde viver: água e terra seca. (STREET, 2010, p. 43)

O estudante intercambista pode ser comparado a esta tartaruga. Os peixes são os sujeitos com os quais ele se relaciona durante o intercâmbio. A terra seca, seu país de origem. A água, o país escolhido para vivenciar toda essa experiência etnográfica, repleta de letramentos em contextos diversos. Todo dia aprendendo um pouco, construindo um pouco. Rompendo barreiras e medos. Criando a possibilidade de ir além do que se espera, tanto na “água” quanto na “terra seca”.

3 Versão da história “A tartaruga e os peixes” disponível em: <https://dharmalog.com/2013/07/12/bhikkhu-bodhi-conta-a-historia-da-tartaruga-e-do-peixe-para-explicar-nosso-medo-do-vazio-e-do-nada/>

METODOLOGIA

Apresentaremos a seguir o percurso metodológico desta pesquisa, articulando a base epistemológica, a caracterização da mesma, os procedimentos e recursos que serão utilizados na coleta de dados, a fim de que possamos responder a pergunta investigativa e alcançar os objetivos propostos, de acordo com o traçado da metodologia que desenhamos para desenvolver a investigação proposta.

CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

O Estado da Paraíba possui atualmente diversos programas e/ou projetos de desenvolvimento estudantis idealizados e gerenciados pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) sendo executados nas escolas da rede estadual, de acordo com o nível e modalidade de ensino, conforme as Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas Estaduais 2023.

Nesse contexto da esfera estadual, tomamos por objeto de estudo e pesquisa o Programa Gira Mundo, na modalidade estudante, criado através da Lei 10.613 de 18 de dezembro de 2015, que estabelece:

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão da Secretaria de Estado da Educação, o Programa de Intercâmbio Internacional – GIRA MUNDO, que tem o propósito de ofertar aos alunos do Ensino Médio e professores efetivos da Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba, de forma gratuita, experiência de intercâmbio educacional e cultural supervisionado e custeado pelo Poder Público. (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DA PARAÍBA, 2015).

O Programa Gira Mundo Estudante disponibilizava anualmente, através de edital com ampla divulgação pública, os países de destino e a quantidade de vagas disponíveis, através de um processo seletivo constituído de três fases. A primeira se fundamentava nos seguintes preceitos: ser aluno regularmente matriculado na rede estadual de ensino no 2º ano do ensino médio; ter frequência mínima de 85% nas aulas regulares, no ano que antecede a inscrição, ou seja, no 1º ano do ensino médio; comprovação das médias de desempenho acadêmico do ano anterior, tendo alcançado a média mínima de 7,0 nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática. A segunda fase se caracterizava pela aplicação de uma prova de proficiência, de caráter classificatório e eliminatório, na língua oficial do país escolhido no ato da inscrição para o intercâmbio. E por fim, na terceira fase, era

realizada uma avaliação psicossocial de caráter eliminatório com os candidatos, de acordo com o Edital do Programa Gira Mundo Estudante (2018).

Neste estudo iremos utilizar como referência as edições do Programa nos anos de 2016, 2017 e 2018, de onde extraímos as informações necessárias para análise, aprofundamento e caracterização da pesquisa, através dos editais e documentos disponibilizados nos meios digitais e de domínio público.

Em sua primeira edição, em 2016, foram disponibilizadas 25 vagas para o Canadá. No ano seguinte, 2017, foram disponibilizadas 50 vagas para o Canadá, 25 vagas para a Espanha e 25 vagas para Portugal, em um total de 100 bolsas de intercâmbio. No ano de 2018, a disponibilização se deu da seguinte forma: 100 vagas para o Canadá, 50 para a Espanha, 25 para Portugal e 25 para a Argentina, em total de 200 vagas, para 04 países distintos.

Assim sendo, nossa pesquisa sobre a temática objetivou apresentar novas experiências de aprendizagem e enriquecimento curricular, a partir das práticas de intercâmbios na Educação Básica assim como também os inúmeros desafios e problemáticas que permeiam o processo.

SOBRE O TIPO DE PESQUISA

Epistemologicamente caracterizamos esta pesquisa como qualitativa dialogando coerentemente com a concepção fenomenológica e participante-descritiva. Dessa forma, a pesquisa qualitativa (...) “parte também da descrição que tenta captar não só a aparência do fenômeno, como também a sua essência.” (TRIVINOS, 1987, p. 129)

De acordo com Masini (1991, p. 66): “As pesquisas de enfoque fenomenológico constituem-se pois como etapas de compreensão e interpretação do fenômeno – que poderá ser retomado e visto sob nova interpretação.” Nesse contexto, compreendemos que a fenomenologia foca na subjetividade, na vivência, no ser único de cada um, diante do fenômeno.

Diante do exposto, vimos também na pesquisa participante-descritiva um elemento rico de apropriação, conhecimento e envolvimento com o campo escolhido para a execução do processo investigativo, onde as questões problematizadoras se apresentam na integridade real, meio social e que se inserem (GABARRÓN, 2006). Sendo assim responsável por apresentar um comprometimento sócio, cultural e ideologicamente mais intenso do pesquisador com o lócus a ser estudado.

Quanto aos objetivos e procedimentos metodológicos, articulada aos processos de coleta de dados em campo e tendo como principais fontes de informação a pesquisa de campo, a documental e a bibliográfica, associadas à análise de conteúdo, conforme os princípios elencados por Bardin (1979). Quanto à natureza dos dados coletados, esta é uma investigação de caráter qualitativo - conforme os pressupostos apresentados por Richardson (2008) -, delimitando o objeto de pesquisa dentro de um cenário específico de problematização teórico-metodológica.

OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram estudantes intercambistas do Programa Gira Mundo Canadá que participaram do Programa nos anos de 2016, 2017 e 2018, os quais serão informados previamente da pesquisa, que tiveram acesso ao TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Estudantes na condição de menores de idade, o TCLE foi assinado pelos responsáveis. A decisão por este recorte se deu por considerarmos que uma amostra constituída por estudantes intercambistas do Canadá reúne características que melhor atendem ao nosso foco de análise: país mais procurado pelos estudantes, língua estrangeira de prestígio mundial, currículo escolar bem diferente do nosso.

Considerando o universo de estudantes que fizeram parte do Gira mundo Canadá, de 2016 a 2018, selecionamos para compor a nossa amostra 10% destes estudantes, na faixa etária entre 15 e 19 anos, o que representa um total de 06 participantes.

É importante destacar que esses sujeitos participantes já não faziam parte da Rede Pública Estadual, uma vez que já concluíram o Ensino Médio, contudo mantendo o nosso interesse por observar as vivências e percepções desses jovens intercambistas em diferentes edições do Programa.

DELINEANDO O PERCURSO INVESTIGATIVO: OS INSTRUMENTOS, AS ETAPAS E A COLETA DE DADOS

Para uma melhor organização dos procedimentos metodológicos, dividimos a pesquisa em 03 (três) etapas. A primeira etapa corresponde à pesquisa bibliográfica fornecerá subsídios para a produção do estado da arte, se estendendo, também, em todos os outros momentos da investigação, como suporte e aporte teórico. Na

segunda etapa, passaremos à coleta e análise de dados, parte mais extensa, onde realizaremos observações, entrevistas e análise de documentos. A terceira e última etapa da pesquisa envolve a análise dos dados, a partir das categorias elaboradas e dos objetivos apresentados neste trabalho, de maneira que possamos sistematizar esses dados e elaborar conclusões. Em seguida, passamos à produção do texto preliminar da dissertação, capítulo por capítulo, e, após minuciosa revisão destes, redigimos o texto final e o encaminhamos para avaliação e apresentação pública.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para desenvolver o processo de coleta de dados no trabalho de campo, utilizamos os seguintes instrumentos: questionário e entrevista semiestruturada. É importante destacar que não devemos:

(...) subestimar a complexidade que pode envolver a elaboração de um questionário e a definição de uma amostra adequadas ao problema de pesquisa, assim como minimizar os cuidados preparatórios para a condução de uma entrevista (...). (BRANDÃO, 2000, p. 179)

Neste sentido, participaram desse estudo 06 (seis) estudantes, que responderam um questionário tendo por finalidade traçar o perfil socioeconômico e cultural dos intercambistas, bem como elencar as diferenças entre as experiências vivenciadas durante o intercâmbio.

Já a entrevista semiestruturada foi realizada articulando os interesses da investigação, através do conhecimento das práticas e representações sociais (BRANDÃO, 2000), abordadas no questionário, correlacionadas com categorias definidas para a pesquisa, garantindo coerência aos dados, potencializando a análise e interpretação.

Inicialmente foi aplicado um questionário on-line, com questões abertas, onde os sujeitos responderam aos temas de forma espontânea, sem imposições, livremente, considerando os aspectos abordados. Os sujeitos receberam os questionários através de um link, onde tiveram acesso permitido por um período de tempo pré-determinado, para que a devolutiva para as pesquisadoras fosse em tempo hábil.

Após o recebimento dos questionários e análise inicial dos mesmos, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, de acordo com os dados obtidos.

Entrevistas estas que, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos poderiam ser feitas de forma presencial ou via vídeo conferência, sendo as mesmas, em ambos os casos, gravadas, para posterior transcrição.

Por fim, após apropriação dos dados necessários para execução da pesquisa, passamos para a etapa de levantamento das informações obtidas através dos questionários, transcrição na íntegra das entrevistas e análise de todos dados adquiridos, sistematizando-os de acordo com as concepções constitutivas desse trabalho, onde podemos concluir o quanto foi significativo e importante para os intercambistas vivenciar esta experiência cultural, curricular e simbólica em um país de língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intercâmbio escolar: ganho, perda ou troca? Realizar este trabalho nos levou a refletir como o poder simbólico mobilizado nas ações que permeiam o intercâmbio estudantil refletem na vida acadêmica, profissional e social de forma tão intensa. Sujeitos que viviam em mundos isolados, longínquos, com dúvidas, sonhos e anseios, veem um universo de possibilidades, contradições, diferenças e novidades se abrir em suas frentes, ressignificando e construindo conhecimentos letramentos sociais, culturais e escolares até então desconhecidos.

Precisamos nos aprofundar mais sobre tudo isso. Adentrarmos nessa atmosfera de vivências e experiências riquíssimas, que algum tempo atrás só era possível, exclusiva e unicamente, para jovens de classe média e altas. Hoje, podemos ver esse cenário mudando e se tornando acessível para jovens de classes baixas das redes públicas de ensino, em todo o país, através de programas de intercâmbio ofertados pelo poder público.

Oportunidades de acesso, ingresso e retorno para todos, sem distinção de classes, sem violências simbólicas, que segregam e rotulam aqueles que não detém o capital simbólico dominante. Os ganhos são diversos e múltiplos. As perdas nem chegam a ser mencionadas ou questionadas. O mais importante é: ir, sentir e usufruir o novo. Trocar e absorver o universo que ali se apresenta.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: BERTRAND/DIFEL, 1989.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

CATANI, Afrânio Mendes... et al. (Orgs.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Atênica Editora, 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos: In: CHARLOT, B. (Org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, PB, 25 dez. 2015. Disponível em <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-24-12-2015.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FREITAS, Maria Ester de. **A Mobilidade como Novo Capital Simbólico nas Organizações ou Sejamô Nomades?** Organizações e Sociedade. Salvador, v.16 - n.49, p. 247-264 - Abril/Junho - 2009.

GABARRÓN, Luís R.; LANDA, Libertad Hernandez. O que é a pesquisa participante? In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. 2. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006. p. 93-122.

MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOURA, Augusta Magnólia Roberto de. **Programa de Intercâmbio “Gira Mundo Paraíba”**: significados e efeitos na trajetória educacional de estudantes de Ensino Médio. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, 2021.

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. M. S. e RAMOS, V. C. C. **Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências Escolares**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p. 355-376, maio/ago, 2008.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas Estaduais 2018**. Disponível em:<http://paraiba.pb.gov.br/educacao/>. Acesso em: 16 nov.2018.

_____. **Edital Programa Gira Mundo Estudante**. Disponível em:<http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/01/Edital-N%C2%BA002.2018-PROGRAMA-GIRA-MUNDO-ESTUDANTE.pdf>. Acesso em: 16 nov.2018.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4 ed., revista e ampliada. São Paulo: Intermeios, 2014.

PRADO, Ceres Leite. Em busca do primeiro mundo: intercâmbios culturais como estratégias educativas familiares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **“Intercâmbios culturais” como práticas educativas em famílias das camadas médias**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 351, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

THIESEN, J. S. **Internacionalização dos currículos na Educação Básica**: concepções e contextos. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.4, p. 991-1017 out./dez. 2017.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa Social em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 20 reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.p. 41-49.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.030](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.030)

O PROGRAMA EDUCAR PRA VALER (EPV) E A NOVA GESTÃO PÚBLICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA

JUAN CARLOS DA SILVA

JANETE MARIA LINS DE AZEVEDO

RESUMO

Este trabalho está relacionado à pesquisa de doutorado em andamento no PPGedu-UFPE. O objetivo é discutir a adoção do programa Educar Pra Valer (EPV) para a formação básica do cidadão, premissa prevista no artigo 32, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, sobre os objetivos do Ensino Fundamental. O presente trabalho pretende ainda analisar como as professoras polivalentes e as supervisoras pedagógicas percebem o emprego e o conteúdo do material didático de Língua Portuguesa disponibilizado pelo Programa EPV, voltado às turmas de 5º ano, em quatro escolas selecionadas da Rede Municipal de João Pessoa. O recorte para este trabalho se estabelece desde o ano de 2019 – ano de implementação do programa - até o ano de 2023 no município de João Pessoa/PB. Para atingirmos tais objetivos serão utilizados dados levantados pela pesquisa, obtidos em fontes primárias, sites oficiais da Prefeitura de João Pessoa, documentação disponível do programa EPV, literatura sobre a temática, além de entrevistas realizadas com as supervisoras e professoras que utilizam o material em sala de aula. O estudo observa como o emprego do material didático utilizado pelo EPV promove o esvaziamento da finalidade da primeira etapa do Ensino Fundamental prevista na LDB e empobrece a prática educativa, além de seu uso estar reduzindo as perspectivas de uma educação democrática, especialmente, para estudantes de escola pública. O estudo procura perceber se o programa EPV representa avanços no tocante à oferta de melhores condições de aprendizagem por meio de seus materiais didáticos, como elementos fundamentais para o pleno desenvolvimento da capacidade de aprender a ler e a escrever e, ao mesmo tempo, se alcança os resultados pactuados entre a Nova

Gestão Pública da Prefeitura Municipal de João Pessoa, a Associação Bem Comum e a Fundação Lemann para o período de 2019 a 2023.

Palavras-chave: Nova Gestão Pública; Programa Educar Pra Valer; Fundação Lemann; Associação Bem Comum; João Pessoa -PB.

INTRODUÇÃO

Neste ensaio, objetiva-se analisar as implicações do programa *Educar Pra Valer* (EPV) para as políticas públicas de alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, implementado por meio de acordo de cooperação, a partir de maio de 2019, pela Associação Bem Comum (ABC) e a Rede Municipal de João Pessoa.

Para analisar as implicações do programa EPV discorre-se sobre suas diretrizes e sob quais condições a Associação Bem Comum (ABC) o tem implementado como política pública de alfabetização nos Anos Iniciais na Rede Municipal de João Pessoa. Neste artigo objetiva-se ainda analisar as implicações do programa Educar Pra Valer (EPV) para a formação básica do cidadão na rede municipal de João Pessoa, nas escolas de ensino fundamental do 1º ao 5º ano.

A formação básica cidadã encontra-se prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, em seu artigo 32, que afirma que a formação no Ensino Fundamental deve ocorrer por meio do desenvolvimento da capacidade de aprender e do pleno domínio da leitura, do cálculo e da escrita; através da compreensão do ambiente natural e social; por intermédio da compreensão do sistema político, da tecnologia, das artes e dos mais diversos valores sociais. Ainda segundo a LDB de 1996, no artigo 32, atribui-se a escola pública o papel de formar cidadãos no Ensino Fundamental de nove anos promovendo o fortalecimento dos vínculos familiares; estimulando os laços humanitários e a solidariedade social.

Para além da formação básica cidadã, recorre-se a uma análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no período de 2005 a 2021, totalizando nove edições do SAEB/IDEB, para a Rede Municipal de João Pessoa, de quatro escolas selecionadas, que participaram de todas as edições do IDEB. Escolhe-se duas escolas que obtiveram IDEBs mais altos e duas escolas que atingiram IDEBs mais baixos.

A partir do levantamento dos indicadores do IDEB, disponibilizados pela plataforma QEdu, analisa-se se é possível atribuir que a “melhora no rendimento e no desempenho do aluno” no indicador apresenta uma relação direta ou não com a implementação do EPV. É importante ressaltar que a partir da perspectiva teórica na qual esse trabalho se apoia, a lógica de “melhorar o rendimento e o desempenho do aluno” no SAEB/IDEB está atrelada a uma das características da Nova Gestão Pública e da administração empresarial de se atingir metas:

O IDEB é um indicador social composto que atribui notas de 0 a 10 formado pela somatória das notas no SAEB que avaliam os alunos de 2º ano, 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática; e pelas taxas do fluxo escolar que indicam as taxas de aprovação, reprovação e abandono.

Sobre os indicadores sociais compostos, concorda-se com Paulo de Martino Januzzi (2001) que afirma que ao serem construídos a partir de um ou mais indicadores sociais simples, referentes a uma mesma dimensão social, apresentam boa capacidade de síntese e de avaliação das condições gerais de um dado tema (JANUZZI, 2001, p.19).

No entanto, o autor assegura que os indicadores sociais compostos, tais como o IDH, apresentam uma desvantagem que é a perda crescente de proximidade entre o olhar do observador de uma dada realidade social e a medida, isto é, os indicadores sociais compostos tendem a apresentar uma perda crescente de transparência para seus potenciais usuários (JANUZZI, 2001, p. 19).

Sendo assim, todo indicador social tem uma natureza normativa intrínseca que o caracteriza, isto é, representa processos de interpretação da realidade que não tem nada de neutro, que depende do olhar do observador, sendo o observador que diz o que é socialmente bom ou ruim. Numa democracia é salutar que as políticas públicas não estejam sujeitas somente aos olhares de tecnocratas (JANUZZI, 2001, p. 33). Acredita-se que o IDEB faça parte desse rol de indicadores sociais que tentam interpretar uma dada realidade, contudo, sua interpretação não é neutra.

Nesse sentido, as organizações da sociedade civil (OSC's, OSCIPS e OS's), as fundações privadas e o Estado são arenas de disputas de interesses de classe, onde são debatidas teses sobre as finalidades da escola pública, bem como, sobre os rumos das políticas educacionais. A chamada sociedade civil ou organizações do Terceiro Setor que atuam junto a educação pública tentam descolar sua imagem da do Estado, afirmam que suas organizações não mantêm relações e não recebem dinheiro público, não buscam lucro e suas ações são atos de filantropia, independente de governantes, Estados e/ou partidos políticos.

Considerando a reflexão de Florestan Fernandes (2006), ao discorrer sobre a importância da burguesia e do Estado brasileiro numa perspectiva histórica afirma o seguinte:

A democracia não era condição geral da população. Porém, necessidade e recurso do equilíbrio, eficácia e continuidade da dominação estamental.

O debate democrático tinha por fim estabelecer os limites de acordo (ou desacordo) e as linhas possíveis de solução (ou de omissão) recomendáveis, susceptíveis de merecer a aprovação ou de obter o consentimento dos “cidadãos prestantes” e da parte socialmente válida dos “cidadãos ativos”. Por essa razão a sociedade civil constituía o ponto de referência do debate político e encarnava, em última instância, o árbitro figurado que iria julgar ou estaria julgando o mérito das decisões. (FERNANDES, 2006, p.63).

Dessa forma, os esforços empreendidos pelo governo municipal de João Pessoa, por meio de acordo de cooperação com a OSCIP Associação Bem Comum (ABC), uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, tem levado a Prefeitura como órgão de Estado, a uma busca de “eficácia” em suas políticas públicas educacionais através da busca de se atingir resultados cada vez mais altos nos indicadores do IDEB.

Com base na problemática exposta acima, busca-se responder a seguinte questão: quais as implicações da atuação das Fundação Lemann e da ABC para a execução e implementação das políticas públicas da educação básica?

1) AS DIRETRIZES DO EDUCAR PRA VALER (EPV) NA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA.

A Associação Bem Comum (ABC) é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), com sede em Fortaleza, responsável pela elaboração e execução do programa EPV. A maioria dos(as) profissionais da ABC ocupam ou já ocuparam cargos na gestão pública, e uma parte deles colaborou com a reforma educacional na Rede Municipal de Sobral, e com as reformas na Rede Estadual do Ceará, ocorridas há mais de 20 anos.

A ABC atua em duas frentes: a) por meio do programa EPV, presente em um total de 29 municípios, dentre eles, João Pessoa, e em 10 Estados; b) por meio do programa Parceria Pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), que desde 2019, encontra-se em 10 Estados e 1362 municípios. Para implementar seus dois programas a ABC conta com a parceria e apoio financeiro da Fundação Lemann, Instituto Natura, B3 Social e Instituto Cultural Vale.

A ABC foi fundada em 2018, em Fortaleza, no Ceará, e seu foco é ajudar na elaboração e execução de políticas públicas que promovam o “desenvolvimento humano integral nos aspectos da educação”. A ABC tem como missão “garantir o

direito à educação de qualidade e alfabetização de todas as crianças na idade certa de forma efetiva, equitativa e sustentável durante todo o ciclo educacional”.

A assinatura do acordo de cooperação entre a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) e ABC foi realizada em 28 de maio de 2019. Assinaram o acordo de cooperação o ex-prefeito de João Pessoa, Luciano Cartaxo (PT, PSD, PV e atual PT) que atuou por dois mandatos consecutivos, entre 2013 e dezembro de 2020, e Maurício Holanda Maia que à época era diretor presidente da ABC.

O programa EPV teve início na Rede Municipal de João Pessoa em maio de 2019. O EPV foi incorporado ao programa municipal chamado de Geração Alfabetizada, instituído na gestão do ex-prefeito Luciano Cartaxo em 2018. O EPV teve continuidade com a gestão do atual prefeito Cícero Lucena (PMDB, PSDB e atual Progressistas) vencedor das eleições municipais de outubro de 2020 com apoio da coligação “Pra Cuidar de João Pessoa” (PP, PTB, Republicanos, PTC, PMN, Avante, PRTB, Cidadania e PMB). Na gestão de Cícero Lucena (2021-2024) em lugar do programa “Geração Alfabetizada” é adotado um novo programa municipal denominado de “Letrar+JP” em 2021 que tem como “parceiro” o programa EPV (PARAIBA JÁ, 2021).

Maurício Holanda Maia foi ex-secretário de educação da Rede Municipal de Sobral, no período de janeiro de 2002 a dezembro de 2004. A partir de 2004 até 2022 atuou como Consultor Legislativo na Câmara Federal na área de Educação. No período 2007 a 2014 foi secretário adjunto da educação do governo do Estado do Ceará. De 2014 a 2016 atuou como secretário de educação da Rede Estadual do Ceará.

No atual Governo Federal, ou denominado “governo Lula”, Maurício Holanda Maia tomou posse em janeiro de 2023, de cargo no Ministério da Educação e Cultura (MEC), nomeado para secretário da Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino (SASE). Outro nome que compõe a diretoria da ABC é José Clodoveu de Arruda Coelho Neto. José Clodoveu atuou junto ao ex-prefeito de Sobral (1997 a 2004) Cid Ferreira Gomes (PMDB, PSDB, PPS, PROS e atual PDT).

Quem assume a prefeitura de Sobral (2005-2009) logo após Cid Gomes foi seu aliado Leônidas Cristino (PMDB, PSDB, PPS, PSB, PROS e atual PDT). José Clodoveu de Arruda Coelho Neto (PT) assumiu em seguida a prefeitura de Sobral (2011 a 2016), período no qual a Rede Municipal de Sobral alcançou o 1º lugar no IDEB (edição de 2015) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do país (TAKANASHI, 2015).

Dentre as nove edições ocorridas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), período de 2005 a 2021, as escolas da Rede Municipal de Sobral obtiveram as seguintes notas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 4,0 (2005); 4,9 (2007); 6,6 (2009); 7,3 (2011); 7,8 (2013); 8,8 (2015); 9,1 (2017); 8,4 (2019); 8,0 (2021) (QEdu, 2023). Segundo dados do Censo Escolar MEC/INEP de 2022, Sobral conta com 92 escolas, 29269 alunos matriculados e 1289 professores (QEdu, 2023).

A reforma educacional ocorrida na Rede Municipal de Sobral e na Rede Estadual do Ceará leva muito em conta a “melhora no rendimento e no desempenho” educacional obtida sobretudo por meio do IDEB. O “alto rendimento/desempenho” tem servido de vitrine política para a NGP e reformadores empresariais da educação pública, abrindo caminho para se implementar tais políticas “exitosas” em diversos outros municípios e Estados do Brasil. Ainda hoje, em 2023, é predominante o discurso entre gestores adeptos da NGP que estabelece praticamente uma relação direta entre a implementação destas reformas com a “melhora no rendimento e desempenho” no IDEB. Veja-se a seguir discurso proferido no portal da Prefeitura Municipal de Sobral, que nos parece seguir essa lógica de interpretação direta e simples entre a reforma e a “melhora nos indicadores”.

Sobral conquistou a nota 8,0 na avaliação dos anos iniciais (1º ao 5º ano) no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2021, entre todos os municípios do Brasil com mais de 50 mil habitantes, ficando em primeiro lugar no ranking. Nos anos finais (6º ao 9º), o município também se destacou. Alcançou a nota 6,6 entre os municípios com mais de 60 mil habitantes, novamente na liderança (PREFEITURA MUNICIPAL DE SOBRAL, 2022, grifos nossos).

Concorda-se com Luiz Carlos de Freitas que diz que a interpretação dos resultados nos indicadores educacionais, tais como o IDEB, não pode ser feita de forma simples e direta. Freitas afirma que a melhora no indicador educacional pode ocorrer devido a múltiplos fatores. É complexo afirmar a qual deles se deve a melhora., porque a melhora no indicador pode refletir ganhos da aprendizagem nos descritores testados; pode refletir maior familiaridade do aluno com as avaliações externas; pode refletir que a escola e as professoras estão dando maior ênfase para a preparação dos alunos para os testes; pode ser que a melhoria nos indicadores sejam resultantes de manipulação durante a aplicação dos testes (FREITAS, 2018, p.89).

Nas escolas da Rede Municipal de João Pessoa o EPV envia duas avaliações diagnósticas a cada ano letivo. Uma avaliação diagnóstica no começo e outra no final do ano letivo, para serem aplicadas nas turmas de 2º, 3º, 4º e 5º anos dos Anos Iniciais. Somente o EPV envia 6 avaliações ao longo do ano a Rede Municipal de João Pessoa. É de responsabilidade da ABC a impressão e o envio das avaliações a Rede Municipal de João Pessoa. Além das avaliações diagnósticas são aplicadas outras quatro avaliações formativas 1, 2, 3 e 4. No geral, essas avaliações do programa EPV contam com respostas de múltipla escola, totalizam 44 questões, sendo 22 questões de LP e 22 de Matemática. Outra avaliação orientada pelo programa EPV é a de fluência leitora.

Na Rede Municipal de João Pessoa retira-se aluno por aluno dos Anos Iniciais da sala e a supervisora pedagógica ou a diretora pedagógica aplica essa avaliação de fluência leitora com base em três dimensões: precisão, velocidade (o tempo de leitura deve ser cronometrado) e prosódia. Essas 6 avaliações do EPV se somam às avaliações externas, tais como, a SAEB do Governo Federal e a avaliação do Estado da Paraíba, denominada de SIAVE, além das avaliações internas realizadas pelas próprias professoras polivalentes. As avaliações externas do EPV na Rede Municipal de João Pessoa, a SIAVE aplicada no Estado da Paraíba e na Rede Municipal de João Pessoa, e a SAEB são todas avaliações externas elaboradas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

As avaliações do EPV seguem a matriz de Referência Formativa pautadas pela BNCC para os Anos Iniciais. Por exemplo, em Língua Portuguesa, para as avaliações das crianças do 2ºano, são ao todo 22 descritores, divididos em 4 blocos avaliativos: a) reconhecimento das convenções do alfabeto; b) apropriação do sistema alfabético; c) leitura; e d) usos sociais da leitura e da escrita.

Segundo a Síntese Geral da Avaliação Diagnóstica de 2023 realizada pelas escolas da Rede Municipal de João Pessoa disponibilizada pelo EPV e SEDEC, os 2º anos obtiveram um total de 5213 alunos avaliados em Fluência de Leitura. Deste total de 5213 alunos, 1857 alunos foram classificados como não leitores – 35,6% do total de alunos avaliados ainda não consegue ler; 816 leitores de sílabas, 692 leitores de palavras, 426 leitores não-fluentes e apenas 150 alunos foram classificados como leitores fluentes – apenas 2,8% do total.

Uma das orientações do EPV para analisar os resultados das crianças nas avaliações diagnósticas é que o conjunto da equipe escolar deixe claro para as

professoras polivalentes quais são os descritores que as crianças menos acertaram, quais são as ações pedagógicas, quais os conteúdos e as competências a serem desenvolvidos que atendam as necessidades das crianças que obtiveram notas baixas. As orientações pedagógicas do EPV voltadas as professoras polivalentes aparecem nos materiais didáticos disponibilizados digitalmente pelo programa no site da Consultoria Educacional Lyceum através do portal Camaleão. De acordo com Norberto (2022), no ano de 2019, a ABC disponibilizou dois materiais didáticos impressos às professoras: “Orientações Gerais” e “Orientações Didáticas”.

A partir de 2020 os materiais didáticos do EPV passam por uma redução em sua quantidade. Inicialmente em 2019 o programa adotava 6 cadernos por ano. A partir de 2020 o EPV elabora 8 cadernos. Em 2022 os cadernos são reunidos em 4 por ano. Tanto os cadernos de estudantes quanto os cadernos de orientações didáticas destinados às professoras polivalentes são elaborados pela Consultoria Educacional Lyceum e disponibilizadas online.

No acordo de cooperação assinado entre a Prefeitura de João Pessoa e a ABC ficou acertado que a impressão e a entrega dos materiais didáticos do programa EPV ficaria sob a responsabilidade da prefeitura. Sendo assim, temos visto nas escolas da Rede Municipal que são comuns atrasos na entrega dos cadernos impressos aos alunos. De acordo com entrevistas realizadas nas escolas e nosso acompanhamento das formações continuadas dadas pelo pessoal da ABC em João Pessoa vimos gestoras pedagógicas, professoras polivalentes e supervisoras reclamando que ainda no mês de outubro de 2023 somente tinham recebido os cadernos 1 e 2.

Na falta do material impresso do EPV as gestoras, as supervisoras, as professoras polivalentes e as escolas da Rede Municipal de João Pessoa improvisam emprestando materiais do EPV em outras escolas, imprimindo o material por conta própria em casa ou na unidade escolar onde trabalha. De acordo com Norberto o “Caderno de Atividades para os Alunos” do EPV orienta as professoras polivalentes a realizarem três tipos de atividades diárias.

A “rotina de sala de aula” prescrita nos cadernos de orientações didáticas às professoras especifica o tempo a ser dedicado em cada uma das três atividades diárias. Nesse tempo, prescrito pelas orientações didáticas do EPV, não está previsto o tempo para as professoras sanarem as dificuldades das crianças em Língua Portuguesa e Fluência de Leitura. Segundo a orientação do EPV é caso “(...) a professora queira “vencer” a atividade do dia, não tem como abrir espaço/tempo para todas as dúvidas das

crianças, situação que jamais deve acontecer numa aula, como deixar um estudante sem ter sua dúvida acolhida” Norberto (2022, p. 56).

O EPV ainda orienta que para se alcançar a fluência leitora as professoras devem realizar atividades na base do treino e da repetição. Segundo Norberto:

O que podemos perceber é um trabalho baseado na repetição/treino da leitura, seja de palavras, frases ou textos. Os autores deste texto ainda situam o treino como uma atividade que, se for muito praticada, pode gerar a competência. A partir desses direcionamentos, surgem algumas preocupações como: o treino repetitivo de uma mesma leitura pode ser atraente ou motivador para os estudantes? De que maneira a escolha metodológica por esse tipo de intervenção pode colaborar para a fluência e transcendência da leitura proficiente de uma criança? Acreditamos que esses questionamentos precisam ressoar entre as professoras que conduzem as atividades, da equipe técnica pedagógica e Gestores das escolas, Secretaria Municipal de Educação e o próprio EPV, refletindo sobre o tipo de leitor e cidadão se pretende formar com esses procedimentos (NORBERTO, 2022, p. 61).

Em entrevista realizada com a supervisora pedagógica Ana ela nos disse que as avaliações do EPV são muito trabalhosas, desgastantes, no entanto, possibilitam o monitoramento sobre os descritores que as crianças mais erram e assim são importantes para mapear suas principais dificuldades. Em nossa pesquisa de doutorado, que se encontra em estágio inicial, está prevista a realização de entrevistas com as supervisoras pedagógicas, com as professoras polivalentes e gestoras pedagógicas. Na Rede Municipal as diretoras escolares foram reduzidas a apenas duas pessoas: uma diretora/gestora pedagógica e a outra se dedica a direção/gestão administrativa. Ambas, ocupam esses cargos por meio de indicação política. Desde 2015 não há mais eleições para as ocupantes do cargo de direção escolar na Rede Municipal de João Pessoa. As entrevistas foram iniciadas em agosto de 2023 e ainda se encontram em andamento.

Em relação a tabulação dos resultados das avaliações diagnósticas, somativas e formativas, as orientações do programa EPV às professoras polivalentes é que elas produzam um plano de intervenção o mais detalhado possível “atacando” principalmente os descritores que as crianças obtiveram baixo desempenho. As formações continuadas do EPV dadas às professoras, às supervisoras pedagógicas e às gestoras pedagógicas são realizadas pelo pessoal da ABC e pelo pessoal da SEDEC. Como já dissemos anteriormente, na Rede Municipal de João Pessoa

instituiu-se o programa municipal Letrar+JP em 2021 alinhado ao programa Educar Pra Valer da ABC.

2) UMA ANÁLISE DO IDEB NO PERÍODO 2005 A 2021 EM QUATRO ESCOLAS DA RMEJP.

Fez-se todo esse preâmbulo sobre o IDEB da Rede Municipal de Sobral, sobre as pessoas que ocupam ou ocuparam cargos na gestão pública do Ceará e na ABC pois, a justificativa dada à época pelo ex-prefeito Luciano Cartaxo para assinar o acordo de cooperação entre a SEDEC e a ABC para aderir ao programa EPV se assenta justamente na lógica de “melhorar a qualidade da educação” municipal. Essa busca pelo “sucesso” por meio do IDEB fica evidente em notícia veiculada à época (maio de 2019) pela Assessoria de Comunicação, da Prefeitura Municipal de João Pessoa, que afirma o seguinte:

O objetivo é a realização de uma parceria pedagógica para **ampliar os resultados** do programa **Geração Alfabetizada**, realizado pela Secretaria de Educação e Cultura (Sedec), da Capital. **O programa visa melhorar os índices da educação** na Capital a partir da alfabetização das crianças na idade certa (grifos nossos) (SECOM-JP, 2019)

No período de 2005 a 2021, fizemos um levantamento de um total de 93 escolas da Rede Municipal que se dedicam ao segmento dos Anos Iniciais, de 1º a 5º ano, e que já participaram em alguma edição do SAEB e receberam notas no IDEB. Entretanto, deste total de 93 escolas, somente 17 escolas participaram de todas as nove edições. Como Rede Municipal João Pessoa obteve as seguintes notas no IDEB para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 2,9 (2005); 3,5 (2007); 4,0 (2009); 4,6 (2011); 4,5 (2013); 4,6 (2015); 4,9 (2017); 5,4 (2019) e 5,0 (2021) (QEDU, 2023). Segundo dados do Censo Escolar MEC/INEP de 2022, a Rede Municipal de João Pessoa conta com um total de 186 escolas, 2139 professoras e 70289 matrículas (QEDU, 2023). Portanto, em termos quantitativos a Rede Municipal de João Pessoa tem o dobro de escolas, quase três vezes mais matrículas e o dobro de professoras quando comparada a Rede Municipal de Sobral.

Como garantia para execução das suas ações o EPV necessita que as Prefeituras promulguem leis municipais que deem incentivos financeiros às escolas, as professoras e as gestoras. Indo ao encontro dos anseios da ABC pela

promulgação de leis municipais de políticas de boificação por mérito, a prefeitura de João Pessoa estipulou uma política de bônus, na busca para “melhorar a qualidade da educação”, atingindo “os mais altos índices de qualidade”. Durante o período 2005 a 2010, gestão do prefeito Ricardo Coutinho (PT, PSB e atual PT) foi publicado o Decreto Municipal nº 6.492/2009 estipulando o “Prêmio Escola Nota Dez” visando regulamentar as premiações das escolas, registrar os processos de avaliação e bonificação e quantificar indicadores de qualidade das escolas da Rede Municipal.

Conforme analisa Gomes (2011), o Prêmio Escola Nota Dez, veio imprimir uma profusão de avaliações externas e internas presentes no cotidiano das escolas da Rede Municipal. Tal decreto vai ao encontro do programa EPV implementado pela ABC no sentido de premiar escolas que “melhorem seus indicadores” de qualidade. Em nossas recentes entrevistas as professoras consideram injusto o “Prêmio Escola Nota Dez” na Rede Municipal.

Nesse sentido, a SEDEC desde 2009 avalia escolas que “melhoram sua qualidade” em quatro aspectos: a) gestão escolar, b) avaliação das atividades interdisciplinares, c) avaliação da frequência nas formações continuadas e d) avaliação da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, Gomes (2011, p. 100) levanta a seguinte questão: “Não é exatamente submeter os estudantes e professores à pressão que permeia os processos avaliativos que iremos alcançar a qualidade educacional tão buscada. Qual o sentido que essas avaliações têm para a comunidade educativa?” (GOMES, 2011, p. 100).

Dentre as quatro escolas da rede selecionadas por nós para analisar os IDEBs no período de 2005 a 2021, destaca-se a primeira escola com IDEBs mais altos da Rede Municipal chamada por nós de Escola Pardal. A Escola Pardal obteve notas 4,7 (2005); 5,9 (2007); 6,0 (2009); 6,2 (2011); 6,3 (2013); 7,3 (2015); 7,4 (2017); 7,7 (2019); 6,8 (2021). Segundo Censo Escolar MEC/INEP de 2022, a escola tinha 277 matriculados e 12 professores (QEDU, 2023). De acordo com a classificação do MEC/INEP essa unidade escolar está classificada com o Nível Socioeconômico (NSE) 5 ou médio-alto.

Nesse caso, o NSE 5 considera que a maioria de estudantes têm mães/responsáveis que possuem ensino médio completo ou ensino superior completo; e pais/responsáveis que têm do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. Possuem uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar, freezer. Alguns alunos deste nível passam a ter dois banheiros (QEDU, 2023).

A segunda escola selecionada por nós com IDEBs mais altos é a Escola Arara. A escola obteve notas 3,5 (2005); 4,0 (2007); 4,1 (2009); 4,7 (2011); 5,1 (2013); 5,3 (2015); 6,1 (2017); 5,7 (2019); 5,9 (2021) (QEDU, 2023). Segundo dados do Censo Escolar 2022 a escola tinha 282 matrículas e 16 professoras (QEDU, 2023). De acordo com o MEC/INEP essa comunidade escolar obteve NSE 5 médio-alto.

Dentre as duas escolas com IDEBs mais baixos, a primeira escola é a Escola Bem Te Vi. A Escola Bem Te Vi obteve notas 3,5 (2005); 4,0 (2007); 4,1 (2009); 4,7 (2011); 5,1 (2013); 5,3 (2015); 6,1 (2017); 5,7 (2019); 5,9 (2021) (QEDU, 2023). Segundo dados do Censo Escolar MEC/INEP de 2022 a escola possuía 518 matrículas e 37 professoras (QEDU, 2023). De acordo com dados do MEC/INEP essa comunidade escolar é classificada com NSE 4 médio-baixo.

Nesse caso, o NSE 4 considera que a maioria de estudantes têm mães/responsáveis ou pais/responsáveis que possuem ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. Possuem uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar, freezer. Alguns(as) estudantes deste nível passam a ter um carro, mesa de estudos, um computador, garagem, um micro-ondas e uma ou duas televisões.

A segunda escola selecionada por nós com IDEBs mais baixos é a Escola Gavião. Essa escola obteve notas 3,4 (2005); 3,5 (2007); 3,6 (2009); 4,8 (2011); 4,6 (2013); 4,4 (2015); 4,8 (2017); 5,0 (2019); 4,7 (2021) (QEDU, 2023). Segundo dados do Censo Escolar MEC/INEP 2022 a Escola Gavião possuía 814 matrículas e um total de 35 professores (QEDU, 2023). De acordo com dados do MEC/INEP, essa comunidade escolar obteve NSE 4 médio-baixo (QEDU, 2023).

Como se pôde verificar nas estatísticas oficiais acima, há uma quantidade importante de indicadores disponíveis sobre as escolas da Rede Municipal que nos ajudam a elaborar uma primeira aproximação da realidade de cada uma delas. No entanto, essa abundância de indicadores na educação pública pode ser problemática, porque há uma tendência que absorve acriticamente indicadores quando produzidos por métodos estatístico.

Tal situação é apontada em reflexão de John Ewing, presidente da Associação América Para a Matemática, que a denominou de "intimidação matemática" (EWING, 2011) No mesmo artigo, o matemático John Ewing afirma que o uso dos indicadores construídos a partir das avaliações externas realizadas pelos alunos das escolas públicas estadunidenses deveriam ser utilizados com cautela, pois aqueles que trabalham com modelos estatísticos não conhecem a matemática a fundo e os

indicadores podem induzir os usuários a um entendimento equivocado da realidade (EWING, 2011, p.668).

Daniel Koretz em *Measuring Up: What Educational Testing Really Tell Us* escreveu este livro com o intuito de ajudar aos seus leitores a compreenderem um pouco mais sobre a complexidade das avaliações externas de larga escala nos EUA, alertando-os sobre os erros mais comuns que ocorrem nessas modelagens matemáticas, para que sejam capazes de interpretar as pontuações de forma razoável e produtiva (KORETZ, 2008, p. 1).

Freitas (2014) no *post* "Diálogos a propósito da Lemann – II" em 9 de outubro de 2014, afirma que a produção indiscriminada de indicadores sobre a educação pública torna as temáticas embaralhadas, pouco úteis em termos de definição de políticas públicas, ficando as mesmas cada vez mais sujeitas à advocacia de ideias das Fundações privadas e das organizações da sociedade civil.

Na mesma publicação Freitas (2014) aponta que no campo da medição, apesar da emergência da Teoria da Resposta ao Item (TRI), sobretudo, as TRI de segunda geração, tem-se mais precisão e controle aos testes, e apesar de permitirem "calibração" científica dos itens, "equalização" entre diferentes testes, aplicados em distintos momentos, garantem maior comparabilidade dos resultados entre as aplicações. Tais métodos estatísticos de análise surgem dos estudos multiníveis ou *Hierarchical Linear Models (HLM)*. Contudo, Freitas faz uma ressalva quanto aos estudos multiníveis porque eles tornaram-se "obrigatórios" para analisar a "eficácia escolar" relacionados a outras variáveis de desempenho e a fatores associados. Tais métodos se consolidam a partir da publicação do Relatório Coleman que sugere que o nível socioeconômico (NSE) supera os esforços das escolas, neutralizando-as.

Os especialistas que dominam os métodos de análises estatísticas, oriundos da econometria, passam a trabalhar de forma isolada, ou no melhor dos contextos, são "juntados" artificialmente em projetos específicos, mas sem a característica de interdisciplinaridade, vale dizer, cada um faz a sua parte. O autor acredita que é fundamental que haja cada vez mais transparência nesses processos de modelos estatísticos, que o uso dessas novas ferramentas deva ser ampliado e o seu domínio deve ser cada vez mais extenso, havendo maior transparência nas decisões que antecedem o processo de medição; uma maior consistência e um maior cuidado nos processos de análise que se seguem.

Desse modo, concluir que escolas que atingem índices mais altos na Rede Municipal de João Pessoa representa "melhoria na qualidade da educação"

simplifica a questão, que é mais complexa que as “evidências estatísticas”. Cada uma das quatro escolas da Rede Municipal selecionadas por nós tem um número de professoras distintos, cada uma das quatro escolas tem uma quantidade de matriculados diferentes. Cada uma das quatro escolas possui professoras com vínculos empregatícios distintos. Em cada dessas escolas as professoras trabalham há quanto tempo? Trabalham em mais de uma escola ou rede? Seus vínculos trabalhistas são como concursadas ou são prestadoras de serviço? São muitas as situações que se pretende investigar mais a fundo com a realização das entrevistas e a coleta de dados.

O nível socioeconômico (NSE) medido pelo MEC/INEP é outro tema importante e debatido nos meios acadêmicos. Os defensores das reformas educacionais ocorridas na Rede Municipal de Sobral e na Rede Estadual do Ceará, sobretudo, aqueles que integram os quadros das Fundações privadas e das Organizações Sociais Cíveis se baseiam no NSE para dizer que a infraestrutura escolar não importa, que a quantidade de alunos por sala não importa. Os reformadores empresariais das escolas públicas integrantes das OSCs se baseiam em rankings, em indicadores de qualidade, em políticas de *accountability* ou responsabilização, em políticas de pagamento de bônus por mérito e defendem ainda que a escola pública deva ofertar educação de forma “equitativa” e “melhorar a qualidade”.

Coloca-se “melhorar a qualidade da educação” entre aspas, pois trata-se de um tema complexo, muito debatido nos meios acadêmicos e disputado por vários setores da sociedade.

Para além das notas altas nas edições do SAEB/IDEB, estamos de acordo com o que diz a Carta de Natal, redigida em julho de 2022, logo após a Etapa Nacional da Conferência Nacional Popular da Educação (CONAPE), por meio do Fórum Nacional da Educação Popular (FNPE) e pelas entidades em educação que a compõem. Na Carta de Natal defende-se que a escola pública tenha qualidade social, isto é, seja uma escola de gestão pública, popular e democrática, gratuita, laica e inclusiva, com acompanhamento da destinação de verbas por um Conselho de Controle Social e Popular. Nesse sentido, concordamos com o que qualidade social da educação significa:

Garantia da qualidade social da educação, por meio da construção de padrões de qualidade, processos regulatórios e de avaliação emancipatórios e inclusivos na educação básica e superior,, contrapondo-se a atual centralidade conferida a avaliação como medida de resultado

e instrumento de controle, ranqueamento, concorrência no campo educacional e institucional, assegurando, inclusive que quaisquer regulamentações da distribuição de recursos públicos por critérios educacionais considerem com prevalência, critérios de atendimento, inclusão e formação (FÓRUM NACIONAL POPULAR DA EDUCAÇÃO, 2022).

Entende-se que a noção de educação pública de qualidade não deva se restringir as escolas ensinarem os conteúdos elencados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a prepararem estudantes para uma profusão de avaliações externas de larga escala para atingirem altas notas. Sobre a implementação e possíveis repercussões das políticas públicas concordamos com Gabriela Lotta que afirma:

O primeiro é a ideia de que formulação e implementação não são fases distintas, mas sim processos decisórios contínuos que perpassam diferentes atores no que podemos chamar de cadeia decisória. As políticas públicas são constituídas por diversas camadas decisórias – às vezes hierárquicas, às vezes paralelas. Essas camadas são compostas por atores responsáveis por decidirem temas ou questões distintas ao longo das políticas públicas (HILL; HUPE, 2003). Assim, a separação real não é entre quem formula (e decide) e quem implementa (e executa), mas sim sobre quem decide com quem sobre o quê. E quais decisões são passíveis de serem questionadas, alteradas e “redecididas” (LOTTA, 2019, p. 18).

As decisões sobre a elaboração e implementação das políticas públicas na Rede Municipal de João Pessoa não devem ficar restritas a um único segmento da sociedade. Das cadeias de decisões sobre quais políticas públicas se deveriam implementar em educação se faz necessário a participação efetiva das professoras polivalentes, das gestoras pedagógicas, das supervisoras pedagógicas, das alunas e de seus responsáveis, seria necessária a ampla participação das pesquisadoras dos Centros de Educação, das professoras dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais e Estaduais públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na inserção nada “desinteressada” da Fundação Lemann e da Associação Bem Comum na elaboração e execução da política pública em alfabetização em João Pessoa entende-se o Estado como um ente atrelado à burguesia,

ainda que os gestores do Estado não sejam propriamente burgueses, sua estrutura atende aos interesses da classe dominante e aos grandes representantes do capital.

As implicações da atuação das Fundações e das Organizações da Sociedade Civil na execução e implementação das políticas públicas da educação básica junto à gestão pública das redes municipais tem promovido maior sobrecarga de trabalho às professoras, às supervisoras pedagógicas e às diretoras escolares. O programa EPV tem promovido uma formação continuada das professoras polivalentes dos Anos Iniciais, introduzindo materiais didáticos nas disciplinas de Língua Portuguesa, de fluência leitora e de Matemática. O programa visa uma pedagogia que prepara/treina as crianças para a realização de uma grande quantidade de avaliações externas de larga escala – a do próprio programa EPV, SIAVE e SAEB. Todas são de múltipla escolha que adotam as TRI de segunda geração o que permite uma maior “calibração” dos resultados, segundo os estatísticos. No entanto, os indicadores sociais quanto mais compostos mais nos distanciamos da realidade.

Assim sendo, as políticas públicas educacionais ganham tons neoliberais e têm se tornado centrais nas agendas das reformas, sejam aquela pensadas pelas empresas, sejam aquela colocadas em prática pelos gestores aderentes a NGP. As ações educacionais da ABC com o apoio financeiro da Fundação Lemann e Instituto Natura, através do programa EPV têm reduzido à condição de “objetos passivos” as crianças dos Anos Iniciais de João Pessoa, que são diariamente estimuladas a se acomodarem a um processo de ensino-aprendizagem padronizado. Tais ações podem deixar marcas profundas em sua constituição básica como cidadãos, na elaboração de suas subjetividades e de suas identidades.

Assim, os esforços empreendidos pelo governo municipal, por meio de acordo de cooperação com a ABC, uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, tem levado a prefeitura como órgão de Estado, a uma busca de “eficácia” nas suas políticas públicas educacionais através do alcance do IDEB cada vez mais alto.

As ações previstas pelo programa EPV reverberam no processo de ensino-aprendizagem, de modo que as escolas da Rede Municipal de João `Pessoa durante todo o ano letivo tem empreendido enormes esforços para treinar as crianças a alcançarem a “excelência”. Na linguagem da NGP e dos reformadores empresariais da educação pública, estudantes “excelentes” são chamados de “estudantes padrão”. Questiona-se como se desenvolve no interior das escolas públicas a convivência entre estudantes “padrão” e crianças que não alcançam a tal “excelência”?

Também nos questionamos como ficam as escolas da Rede Municipal que não atingem as metas preestabelecidas para o IDEB?

Assim, a ABC por meio do EPV tem imprimido às escolas da Rede Municipal de João Pessoa uma cultura de metas, uma cultura produtivista, de reconhecimento pelo mérito entre as professoras, as supervisoras pedagógicas, as gestoras escolares, as crianças e seus responsáveis, legitimando princípios de uma burguesia nacional neoliberal e privatista no seio da escola pública.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. Disponível em: <<https://abemcomum.org/>>. Acesso em: 06 nov. 2023

COUTINHO, Ângela Scalabrin. Consentimento e assentimento. p. 62-66. IN: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf> Acesso em 4 de jul. de 2023.

EWING, John. Mathematical Intimidation: Driven by the Data. IN: American Mathematics Society. Rhode Island: 2011, p.667-673. Disponível: <<https://www.ams.org/notices/201105/rtx110500667p.pdf>>. Acesso em 06 de novembro de 2023.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Globo, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Diálogos a propósito da Lemann – II**. Avaliação Educacional-Blog do Freitas, Campinas, 09 de outubro de 2014. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2014/09/20/dialogos-a-proposito-da-lemann-ii/>> Acesso em: 12 jul. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Diálogos a propósito da Lemann – III**. Avaliação Educacional-Blog do Freitas, Campinas, 23 de outubro de 2014. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2014/09/23/dialogos-a-proposito-da-lemann-iii/>> Acesso em: 12 jul. 2023.

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

Fundação Lemann registra R\$ 300 milhões de investimento em ações de educação no ano. Folha de São Paulo, São Paulo, 02 jan. 2022. Painel S.A. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/painelsa/2022/01/fundacao-lemann-registra-r-300-milhoes-de-investimento-em-aco-es-de-educacao-no-ano.shtml>>. Acesso em 06 nov. 2023.

FÓRUM NACIONAL POPULAR DA EDUCAÇÃO. **Carta de Natal**. Natal, 2022. Disponível em: <<https://fnpe.com.br/carta-de-natal-conape-da-esperanca/>> Acesso em: 4 de jul. de 2023.

GOMES, Izandra Falcão. **Avaliação e qualidade de ensino: uma análise sobre o Prêmio Escola Nota Dez**. Dissertação (Mestrado em Educação) 171 p. João Pessoa: UFPB - CE, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS. **Mapas das OSCs. Perguntas frequentes: O que é uma Organização da Sociedade Civil?** Brasília, 2023. Disponível em: <<https://mapaosci.ipea.gov.br/>> Acesso em: 12 de jul. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil**. Brasília, 2023. Disponível em: <[https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil#:~:text=O%20ensino%20b%C3%AAsico%20brasileiro%2C%20em,79%2C2%25\)%20s%C3%A3o%20professoras](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil#:~:text=O%20ensino%20b%C3%AAsico%20brasileiro%2C%20em,79%2C2%25)%20s%C3%A3o%20professoras)> . Acesso em 06 de nov. 2023.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, medidas e aplicações**. Campinas: Allínea/PUC-Campinas, 2004.

KORETZ, Daniel. **Measuring Up: What Educational Testing Really Tell Us**. Cambridge, 2008.

LYCEUM CONSULTORIA EDUCACIONAL LTDA. **Cadernos 2º ano 2023**. Disponível em: <<https://consultorialyceum.com.br/>> Acesso em: 4 de jul. de 2023.

LOTTA, Gabriela (org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo, Boitempo, 2011.

NORBERTO, Sioneide da Paixão. **Um olhar sobre o Programa Educar pra Valer sob a perspectiva de professoras alfabetizadoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) 121 p. João Pessoa: UFPB-CE, 2022.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Os 50 anos do “Relatório Coleman”**. Estadão. São Paulo, 21 jun. 2016. Espaço Aberto. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/opiniao/espaco-aberto/os-50-anos-do-relatorio-coleman/>> Acesso em: 4 de jul. de 2023.

PARAÍBA JÁ. Prefeitura de JP inicia formação continuada com professores do 1º ao 5º ano. João Pessoa, 06 abr. 2021. Disponível em: <<https://paraibaja.com.br/prefeitura-de-jp-inicia-formacao-continuada-com-professores-do-1o-ao-5o-ano/>> Acesso em 06 nov. 2023.

QEDU. Disponível em: <<http://cdn.novo.qedu.org.br/>> Acesso em: 06 nov. 2023.

SECOM-JP. **Notícias. Parceria pedagógica-Luciano Cartaxo assina termo de cooperação com o Programa Educação Pra Valer para ampliar resultados do ‘Geração Alfabetizada’**. João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/luciano-cartaxo-assina-termo-de-cooperacao-com-o-programa-educacao-pra-valer-para-ampliar-resultados-do-geracao-alfabetizada/> Acesso em: 4 de jul. de 2023.

TAKANASHI, Fábio. **Semiárido cearense tem escolas públicas com nível de países ricos**. Folha de São Paulo, 12, novembro, 2015. Seção Mercado. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1704915-semiarido-cearense-tem-escolas-publicas-com-nivel-de-paises-ricos.shtml>> . Acesso em: 06 nov. 2023

TAVARES, Jocélio. **Sobral ocupa o primeiro lugar do Brasil no Ideb de 2021 entre municípios com mais de 50 mil habitantes.** Sobral Prefeitura. Sobral, 2022. Notícias principais Disponível em: <<https://www.sobral.ce.gov.br/informes/principais/sobral-ocupa-o-primeiro-lugar-do-brasil-no-ideb-de-2021-entre-municipios-com-mais-de-50-mil-habitantes>> Acesso em: 04 jul. 2023.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.031](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.031)

PERSPECTIVAS DA ABORDAGEM DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM PROVAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

ANNE CAROLINA DE PAULA ARAÚJO

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PRODEMA/UFRN, enna.anilorac.ojuara@gmail.com;

ADRIANA ISRAEL DE ALMEIDA PEREIRA

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PRODEMA/UFRN, adriana@ceman.org;

JAIRO DA SILVA GOMES

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas - PPGS/UFAL, gomes.s.jairo@gmail.com

RESUMO

Políticas e programas de ensino são essenciais para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). No entanto, materiais e modelos tradicionais de educação no Brasil esbarram na complexidade dos ODS em fornecer ferramentas para enfrentar os desafios ambientais, sociais e econômicos. A crescente importância estratégica da educação sustentável é incentivar comportamentos responsáveis em vários aspectos da vida humana, especialmente a conscientização de alunos acerca da sustentabilidade e ações aprimoradas pela incorporação dessa noção no currículo educacional. A proposta deste artigo é avaliar de que maneira os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estão sendo abordados na principal forma de acesso ao ensino superior no Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O estudo empregou uma metodologia de revisão, com abordagem quali-quantitativa, através da consulta a dados secundários de domínio público, através da Plataforma do Ministério da Educação e Cultura (MEC) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), explorando questões práticas de relevância por meio das palavras-chave "ODS"; "Desenvolvimento Sustentável"; "ECO-92"; "Declaração do Milênio";

“Rio +10”; “Rio +20”; “Agenda 21”; “Agenda 2030”. Como resultado, observou-se que o desenvolvimento sustentável é insuficientemente discutido ao nível conceitual e operacional nas aplicações do exame, raramente são mencionados e, quando são inseridos, não aparecem de forma ampla e profunda nas questões de qualquer área de conhecimento, demonstrando a urgência de se repensar um modelo que incorpore substancialmente os ODS e ilustre os desafios impostos pela crise ecológica das sociedades modernas.

Palavras-chave: Desenvolvimento sustentável, ENEM, Educação, ODS.

INTRODUÇÃO

A educação é considerada um importante instrumento de transformação social. Neste viés, a concepção de um futuro sustentável encontra-se estreitamente ligado às modificações sociais e econômicas, mas, especialmente, ao crescimento de uma consciência ecológica e uma educação sustentável (JACOBI, 2005; ZHU *et al.*, 2010; JACOBI *et al.*, 2011). A educação para a sustentabilidade é um processo de aprendizagem que visa formar cidadãos conscientes dos desafios ambientais e sociais, e que sejam capazes de tomar decisões e agir de forma a promover o desenvolvimento sustentável. Essa educação deve promover o desenvolvimento de competências e habilidades, como a consciência crítica, o pensamento sistêmico, a resolução de problemas e a ação social.

Estudos têm demonstrado que a educação para a sustentabilidade pode levar a mudanças positivas no comportamento e no estilo de vida das pessoas, haja vista o crescente debate acerca da redução do consumo de recursos naturais, o aumento da reciclagem e das participações em ações ambientais. O Brasil é uma das mais ricas nações em biodiversidade do mundo, com a Floresta Amazônica e outros expressivos biomas, e, portanto, é um dos palcos essenciais para as discussões que se ampliam em torno de práticas mais sustentáveis contra a mudança global do clima e manutenção de serviços ecossistêmicos (JACOBI *et al.*; 2011; OLIVEIRA *et al.*; 2021). No entanto, o país também enfrenta grandes desafios ambientais, como desmatamento, poluição e mudanças climáticas.

A educação para a sustentabilidade é essencial para enfrentar esses desafios. Essa educação pode ajudar os alunos a entender as causas e consequências da mudança climática, ou a desenvolver habilidades para viver de forma mais sustentável, além de formar cidadãos conscientes dos desafios ambientais do país, e que sejam capazes de tomar decisões e agir de forma a proteger a biodiversidade e o meio ambiente.

Em 2015, o país se uniu à várias outras nações para assinar um acordo rumo à promoção da saúde e bem-estar e a proteção do meio ambiente, estabelecendo dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015), um significativo progresso para enfrentar uma série de mudanças sociais, culturais e ecológicas que ameaçam o futuro.

Neste ínterim, as universidades vêm desempenhando papel fundamental, gerando novos conhecimentos e aumentando a consciência acerca da

sustentabilidade. No entanto, prover respostas que orientem governo e sociedade civil sobre ações em termos de desenvolvimento sustentável, ainda que crucial para compreensão dos desafios centrais enfrentados, não fornece instrumentos necessários para combater toda complexidade inerente às incertezas dos impactos vindouros. Assim, importantes autores do cenário acadêmico brasileiro reconhecem que diversas frentes são necessárias para melhoria e expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil (VALDEMAR, 2006; MARTINS, 2009; ROTHEN; BARREYRO, 2011; BARREYRO; ROTHEN, 2014).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) abriu a possibilidade de diversificação dos processos seletivos para acesso aos cursos de graduação. Nesse sentido, a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998, se apresenta como a medida mais expressiva decorrente da implementação da política governamental de ampliação desse nível de escolaridade (BARROS, 2014). A proposta do Ministério da Educação (MEC), quando da criação deste programa, era ter um método eficaz para avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica e, com isto, aprimorar políticas educacionais destinadas, especialmente, à rede pública. O ENEM foi concebido como um exame de múltipla escolha, com uma estrutura nacionalmente padronizada, que permitiria a comparação do desempenho dos estudantes de diferentes regiões do país. Sua implementação foi um marco na história da educação brasileira. O exame rapidamente se tornou um instrumento importante para a democratização do acesso ao ensino superior e passou a ser utilizado por universidades públicas e privadas, e tem sido utilizado para selecionar candidatos para programas de bolsas de estudo e financiamento estudantil.

Uma abordagem interdisciplinar para debater diferentes perspectivas de problemas estancos, como as mudanças climáticas e a deterioração ambiental, é fundamental para a educação para a sustentabilidade. Essa abordagem pode ajudar os alunos a compreender a complexidade dos problemas ambientais e a desenvolver habilidades para tomar decisões informadas sobre o meio ambiente. A educação também pode ampliar estratégias para que os indivíduos estejam em condições de se envolver com questões relacionadas à sustentabilidade (RIECKMANN, 2012). Essa estratégia pode ajudar os alunos a desenvolver habilidades para participar de ações de proteção ambiental, como o consumo consciente, a redução do desperdício e a reciclagem. À luz dos desafios ambientais, e dado o potencial transformador que a educação desempenha nos comportamentos e estilo de vida das pessoas,

é importante que o ENEM adote uma abordagem interdisciplinar e que promova a educação para a sustentabilidade.

O presente estudo utilizou uma metodologia de revisão, com abordagem qualitativa-quantitativa, para analisar a abordagem do desenvolvimento sustentável nos exames de larga escala. Os resultados mostraram que em termos conceituais, os exames raramente abordam os ODS de forma interdisciplinar. As questões sobre sustentabilidade são frequentemente isoladas de outras áreas do conhecimento, o que dificulta a compreensão dos alunos sobre a complexidade dos problemas ambientais. Em termos operacionais, as questões sobre sustentabilidade são frequentemente superficiais ou desatualizadas. Esses resultados ressaltam a necessidade iminente de reconsiderar um modelo que integre de maneira substancial os ODS e que aborde de maneira abrangente os desafios decorrentes da crise ecológica enfrentada pelas sociedades contemporâneas.

O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E OS ODS

O conceito de desenvolvimento sustentável surgiu na década de 1970, a partir de uma reflexão acerca do desenvolvimento e do aumento da pressão do homem sobre o meio ambiente. A crise do petróleo de 1973 foi um marco importante nesse processo, pois levou a uma maior conscientização sobre a dependência dos recursos naturais não renováveis, resultando em uma maior conscientização acerca dos problemas ambientais (BELLEN, 2004). Com isso, emerge uma opção de promoção do crescimento econômico de forma equilibrada, mantendo a igualdade social e a preservação da natureza, por meio de uma reorientação de processos produtivos e de atividades econômicas (NUNES; MARTINS, 2019).

O documento "World's Conservation Strategy", publicado pela International Union for Conservation of Nature (IUCN) em 1980, foi o primeiro a discutir o conceito de desenvolvimento sustentável. O documento destacou a importância de considerar as dimensões ecológica, social e econômica do desenvolvimento para garantir um futuro sustentável para as gerações presentes e futuras (BELLEN, 2004). Além do reconhecimento da importância das dimensões ecológica e social para o desenvolvimento sustentável, o documento corroborou para popularizar o conceito de desenvolvimento sustentável e a estimular a adoção de políticas e práticas sustentáveis.

O significado do termo, embora muito popular, tende a variar de acordo com o contexto em que é empregado e os sujeitos que o utilizam, de modo a ser motivo de lamentação em muitas produções científicas que discutem a necessidade de um consenso (BELL; MORSE, 2008). Nesse aspecto, um dos conceitos mais aceitos é o definido no Relatório Brundtland, em que o desenvolvimento sustentável é dito como aquele que atende às necessidades da geração atual, ao mesmo tempo em que não interfere na capacidade das gerações futuras de terem também atendidas as suas necessidades (BRUNDTLAND, 1987).

No ano de 2015, foi assinado na Cúpula de Desenvolvimento Sustentável da Assembleia Geral das Nações Unidas o documento intitulado “Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. Esse documento estabeleceu dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que visam solucionar problemas mundiais em prol da sustentabilidade e conservação. Os ODS são um conjunto de metas políticas que buscam garantir um futuro sustentável para todos.

Para isso, os ODS abordam uma ampla gama de temas, como pobreza, fome, saúde, educação, igualdade de gênero, energia, clima e meio ambiente. A Agenda 2030 seguiu o legado, mas também os desafios não resolvidos, deixado pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, de 2000 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015). A Agenda 2030 incorpora algumas das metas dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e estabelece novas metas para abordar os desafios do século XXI. A Agenda 2030 é um plano ambicioso, mas necessário para garantir um futuro sustentável. A implementação dos ODS requer um esforço global, envolvendo governos, empresas, organizações não governamentais e cidadãos.

O documento é composto por 169 metas globais, adaptadas à realidade dos diferentes países que os aderiram. São considerados integrados e indivisíveis, de modo a equilibrar as dimensões correspondentes aos pilares do desenvolvimento sustentável: social, ambiental e econômico (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015; INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA, 2018).

Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) abordam uma ampla gama de temas de grande importância para a humanidade e para o planeta, incluindo pobreza, fome, saúde, educação, igualdade de gênero, meio ambiente e paz. Os ODS estimulam a ação em diferentes áreas, com foco em uma parceria global. Por exemplo, o ODS 1, que visa erradicar a pobreza, tem como meta reduzir a extrema pobreza para menos de 3% até 2030. O ODS 13, que visa combater as mudanças

climáticas, tem como meta limitar o aumento da temperatura média global a bem abaixo de 2°C, preferencialmente a 1,5°C, em comparação com os níveis pré-industriais. Os ODS são um plano ambicioso, mas necessário para garantir um futuro sustentável.

A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A educação é um princípio essencial para o progresso em qualquer área. No contexto do desenvolvimento sustentável, a educação é ainda mais importante, pois é fundamental para instilar uma compreensão pública e conscientização mais ampla sobre a sustentabilidade (ORR, 1994).

Convém ressaltar que a educação não se limita a instituições escolares ou às fases iniciais da vida. A educação é um processo contínuo que atravessa todas as etapas da existência e é moldado por diversos aspectos do cotidiano, desde experiências pessoais até modelos fornecidos por terceiros, incluindo nossas interações sociais (GUILHERME; CHERON, 2020).

O desenvolvimento sustentável transcende a mera preocupação ambiental. Ele implica em atender às demandas presentes sem comprometer a capacidade das futuras gerações de suprir suas próprias necessidades (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1988). Isso significa usar os recursos naturais de forma sustentável e promover o crescimento econômico equitativo, de modo a garantir que todos tenham acesso aos bens e serviços essenciais.

A educação e o desenvolvimento sustentável têm se tornado temas cada vez mais relevantes e interligados. A busca por uma sociedade equitativa, economicamente viável e ambientalmente responsável está intrinsecamente ligada à educação, que desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e capazes de enfrentar os desafios do desenvolvimento sustentável. Portanto, para que algo seja considerado sustentável, não basta que seja ecologicamente correto, mas também é preciso viabilidade econômica, equidade social e diversidade cultural. Como, então, poderíamos conceber uma educação voltada ao desenvolvimento sustentável?

Dentro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), delineados pela Organização das Nações Unidas (ONU), figura a busca pela Educação de Qualidade (ODS 4), que visa garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Uma das

metas do ODS 4 é a promoção da educação para o desenvolvimento sustentável, que visa promover a cidadania global, os direitos humanos e a igualdade de gênero (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015). É um pilar dos ODS e deve ser uma prioridade para todos os países.

O objetivo deste ODS está dividido em sete resultados esperados, as metas são: (4.1) garantia e qualidade do ensino primário e secundário; (4.2) qualidade da educação pré-escolar; (4.3) igualdade de acesso ao ensino superior; (4.4) competências de empregabilidade; (4.5) disparidade de gênero e grupos vulneráveis; (4.6) alfabetização e numeramento; (4.7) educação integral para o desenvolvimento sustentável; (4.a) instalações educacionais inclusivas e seguras; (4.b) bolsas de ensino superior; e (4.c) qualificações dos professores (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015).

De acordo com a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) impulsiona uma transformação na mentalidade e comportamento das pessoas, orientando-as para um futuro sustentável (UNESCO, 2017). Essa abordagem implica em integrar questões fundamentais do desenvolvimento sustentável no processo educacional.

A UNESCO ressalta ainda que a EDS visa gerar uma nova consciência nos indivíduos, capacitando-os a compreender o mundo ao seu redor, incluindo desafios que ameaçam o futuro, tais como pobreza, padrões de consumo insustentáveis e degradação ambiental (UNESCO, 2017). Cada indivíduo torna-se um agente responsável na busca de soluções, contribuindo para a construção de um mundo sustentável.

Portanto, a ideia central é instigar mudanças de comportamento por meio da educação, visando um futuro caracterizado pela integridade ambiental, viabilidade econômica e justiça social para as atuais e futuras gerações. A integração de conceitos de desenvolvimento sustentável nos sistemas educacionais e a promoção de uma consciência ambiental mais profunda pode promover um avanço em direção a um modelo de desenvolvimento que equilibre as dimensões social, econômica e ambiental.

O ENEM E A EDS

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído em 1998 pela Portaria nº 438, com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos do ensino médio e fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior (BRASIL, 1998). Ao longo dos anos, o ENEM ganhou notoriedade e tornou-se o principal mecanismo de acesso à educação superior por meio de programas estu-dantis, como o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

O SISU utiliza as notas do ENEM para selecionar candidatos para vagas em universidades públicas. O ProUni concede bolsas de estudo integrais e parciais em universidades privadas. O FIES oferece financiamento para estudantes de baixa renda que desejam cursar o ensino superior. O ENEM é uma ferramenta essencial para democratizar o acesso à educação superior. Ele permite que estudantes de todas as classes sociais tenham a oportunidade de cursar uma universidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2023).

Em 2018, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) passou a divulgar a Sinopse Estatística do ENEM, um documento que apresenta uma síntese das principais informações coletadas junto aos insc-ritos, por meio do questionário socioeconômico e pela aplicação do exame em si. Esses dados indicam a dimensão da adesão ao programa e traçam os diferentes perfis dos inscritos, demonstrando o esforço pessoal de jovens e adultos para rom-per com a bolha da desigualdade social e o anseio por uma vaga no ensino superior. Apesar das desigualdades sociais, jovens e adultos de todas as classes sociais bus-cam uma oportunidade de qualificação profissional e ascensão social por meio do ENEM. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2023).

A elaboração de um sistema padronizado de testes para selecionar parte da população a ingressarem ao ensino superior é uma tarefa complexa e desafiadora, mas pode contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior e para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e sustentável. Em primeiro lugar, o sistema pode ajudar a reduzir as desigualdades sociais, permitindo que estudantes de diferentes origens sociais tenham acesso às mesmas oportunidades educacio-nais. Em segundo lugar, o sistema pode ajudar a melhorar a qualidade do ensino

superior, garantindo que os estudantes selecionados tenham os conhecimentos e habilidades necessários para o sucesso acadêmico.

Desde a ocorrência da Rio-92, quando o Brasil sediou a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, os esforços para incorporar a EDS nos currículos escolares têm se multiplicado. Esses esforços são essenciais para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de um futuro mais sustentável. Entre as principais iniciativas para a implementação da EDS na educação brasileira, destacam-se a aprovação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) (BRASIL, 2005), aprovado em 1994, que estabelece diretrizes e ações para a implementação da educação ambiental em todo o país; a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL, 1999), que estabelece princípios, diretrizes e fundamentos para a educação ambiental no Brasil; a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), que orientam a implementação da educação ambiental nos currículos escolares de todos os níveis de ensino.

Os principais instrumentos de sustentação ao ODS 4, no Brasil, são o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Esses instrumentos sinalizam que cabe aos sistemas de ensino corresponder às demandas locais, fortalecendo as aprendizagens condizentes com os princípios da sustentabilidade, bem como o desenvolvimento de valores éticos dos estudantes. A implementação desses instrumentos é essencial para o alcance do ODS 4, que visa garantir educação de qualidade para todos, em todos os níveis de ensino. (PIMENTEL, 2019).

Ao lidar com os desafios da EDS, percebe-se a necessidade de combinar várias áreas e campos da vida social, econômica e política visando ações para promoção de competências que reconheçam problemas emergentes como as alterações climáticas, a pobreza ou a perda da biodiversidade. Ou seja, reconhecer e adotar práticas diferenciadas com propostas de integração na tentativa de alcançar a harmonia e a prosperidade compartilhada que procurem alcançar a igualdade entre as pessoas, proteger o planeta e garantir uma nova agenda de desenvolvimento sustentável (GARCIA; MAGAÑA; ARIZA, 2020).

Integrar a concepção e os padrões de sustentabilidade nas disciplinas contempladas pelo currículo de ensino nacional é uma estratégia eficaz para promover a EDS. Essa integração ajudaria a transferir valores ambientais para os estudantes e a moldar seu comportamento e estilo de vida. A EDS abrange áreas como

cidadania, consciência e gestão ambiental, pensamento futuro, justiça social, bem como ética e bem-estar. Esses conceitos são essenciais para a compreensão dos desafios do mundo contemporâneo e para o desenvolvimento de soluções sustentáveis. (UNESCO, 2017; FILHO *et al.*, 2018). Outra abordagem é desenvolver disciplinas específicas sobre sustentabilidade. Essas disciplinas poderiam abordar temas como mudanças climáticas, desenvolvimento sustentável e ética ambiental.

A Agenda 2030 aponta que a educação de qualidade é tanto um objetivo em si mesmo como um meio para atingir todos os outros ODS, isso leva ao caminho da sociedade sustentável e de uma política educacional que não pode ignorar as dimensões da sustentabilidade e as limitações ecológicas. A construção de uma sociedade sustentável requer o desenvolvimento de práticas que elevem a consciência dos estudantes e os conduza para ambientes pedagógicos e reflexivos em torno da problemática ambiental, afim de traduzir o conceito de ambiente e sua complexidade na formação de novas mentalidades e comportamentos (SANTOS; JACOBI, 2017).

METODOLOGIA

O estudo empregou uma metodologia de revisão, com abordagem qualitativa-quantitativa, mediante consulta a dados secundários de domínio público da Plataforma do Ministério da Educação e Cultura (MEC) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A abordagem qualitativa foi empregada para analisar os dados secundários coletados da Plataforma do MEC/INEP. Essa abordagem permitiu identificar padrões e tendências nos dados, bem como compreender as nuances e significados das informações. A abordagem quantitativa foi empregada para realizar análises estatísticas dos dados coletados da Plataforma do MEC/INEP. Essa abordagem permitiu quantificar as informações e identificar correlações entre variáveis.

Considerando o contexto de aplicações de provas para acesso ao ensino superior público no Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi utilizado como objeto de estudo para relacionar a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Para isso, foi procedido o levantamento das provas de aplicação regular no período de 1998 a 2022, partindo da utilização das palavras-chaves "ODS", "Desenvolvimento

Sustentável”, “ECO-92”, “Declaração do Milênio”, “Rio +10”, “Rio +20”, “Agenda 21” e “Agenda 2030”.

A análise dos dados foi realizada por meio de tabulação das informações consultadas no software Excel, para quantificar a frequência de aparição das citações relacionadas ao objeto de estudo, que é a abordagem da temática do desenvolvimento sustentável nas provas do ENEM.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram analisadas todas as provas de aplicação regular do ENEM, no período de 1998 a 2022. No total, apenas em 8 provas foram encontrados pelo menos um dos termos previamente selecionados. É importante ressaltar que as menções aos termos selecionados são isoladas, ocorrendo no contexto da questão ou como referência bibliográfica, sem que haja um aprofundamento sobre o desenvolvimento sustentável e/ou os ODS. A exceção é uma questão do ano de 2010, que aborda as Metas de Desenvolvimento do Milênio.

O termo mais mencionado foi “*desenvolvimento sustentável*”, com 7 menções, sendo sua utilização mais frequente a partir de 2018. Desde a criação da Agenda 2030, em 2015, a maioria das provas mencionou o termo em pelo menos uma questão. As áreas disciplinares com mais ocorrências do termo foram Ciências Humanas e suas Tecnologias (3 menções), Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2 menções) e Redação (2 menções).

Apenas três provas (2010, 2018 e 2021) abordaram a temática de forma mais aprofundada, demonstrando que a abordagem da temática ainda é incipiente. As menções diretas aos ODS são incipientes, com apenas uma ocorrência na prova de 2018, onde o termo aparece no contexto da Agenda 2030. Na prova de 2021, o termo aparece como referência bibliográfica para uma fonte sobre a Agenda 2030.

Quadro 1 -

2001 Caderno Amarelo	Redação	A palavra “ <i>desenvolvimento sustentável</i> ” aparece como referência bibliográfica do texto que dá embasamento a temática. Temática - Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?
2007 Caderno Amarelo	Questão 47	A palavra “ <i>desenvolvimento sustentável</i> ” aparece na alternativa “D”. A questão pergunta a respeito da produção de lixo e sua relação com o ambiente.

2010 2º dia - Caderno 7 - Azul	Questão 94	A questão está descrita na área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (opção inglês) e disserta sobre as "Metas de Desenvolvimento do Milênio" .
2014 1º dia - Caderno 1 - Azul	Questão 17	Descrita na área Ciências Humanas e suas Tecnologias, a palavra "desenvolvimento sustentável" aparece na alternativa "C". A questão pergunta a respeito da discussão ao conjunto de direitos levantados na charge.
2018 1º dia - Caderno 1 - Azul	Questão 06	Descrita na área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, aparecem as palavras "Agenda 2030" e "desenvolvimento sustentável" no texto introdutório da questão, que pergunta a respeito de uma ideia argumentada no texto - os direitos humanos devem ser o alicerce para todo o progresso.
2020 1º dia - Caderno 1 - Azul	Questão 80	Descrita na área Ciências Humanas e suas Tecnologias, a palavra "desenvolvimento sustentável" aparece no texto introdutório da questão, que pergunta a respeito da visibilidade dos seringueiros amazônicos.
2021 1º dia - Caderno 1 - Azul	Questão 72	Descrita na área Ciências Humanas e suas Tecnologias, as palavras "desenvolvimento sustentável" e "ODS" aparecem como referência bibliográfica do texto que dá embasamento a questão, que pergunta a respeito das medidas que promovem a participação social descrita no texto.
2022 1º dia - Caderno 1 - Azul	Redação	A palavra "desenvolvimento sustentável" aparece no texto introdutório que dá embasamento a temática. Temática - Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil

O desenvolvimento sustentável é um conceito que busca conciliar o crescimento econômico com a preservação ambiental e o desenvolvimento social. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), maior exame de acesso ao ensino superior no Brasil, aborda uma variedade de tópicos relacionados ao desenvolvimento sustentável, como os problemas associados ao tratamento do esgoto, a produção de lixo, o descarte inadequado e a contaminação das águas, a emissão de gases do aquecimento global, entre outras questões.

A BNCC, que estabelece os conteúdos essenciais a serem ensinados nas escolas, inclui a abordagem transversal da sustentabilidade. Isso significa que temas relacionados ao desenvolvimento sustentável devem ser interligados em várias disciplinas e etapas do ensino, proporcionando uma compreensão ampla e aprofundada dessas questões. No entanto, a abordagem do ENEM em relação ao desenvolvimento sustentável ainda é incipiente. A matriz de referência do exame contempla a origem e evolução do conceito de sustentabilidade, bem como a utilização sustentável da biodiversidade. No entanto, falta uma abordagem holística

e estratégica para que o ENEM colabore efetivamente na transferência de valores relacionados à sustentabilidade para os alunos.

Isso implicará, também, no desenvolvimento de habilidades e práticas pedagógicas que promovam a educação sustentável. Os professores devem ser capacitados para abordar esses temas de forma interdisciplinar e integrada, levando em consideração as dimensões ambiental, social e econômica do desenvolvimento sustentável. A educação é um pilar fundamental para a promoção do desenvolvimento sustentável. O ENEM, como principal exame de acesso ao ensino superior no Brasil, tem o potencial de contribuir para essa agenda. Portanto, é necessário que o exame adote uma abordagem mais abrangente e integrada do desenvolvimento sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Qualidade é um dos pilares da Agenda 2030. O ENEM tem sido negligente em não promover espaços para debate e reflexão sobre o desenvolvimento sustentável. O desenvolvimento sustentável deve ser um tema transversal em todos os níveis de ensino, formal e informal, pois é fundamental para a aquisição de competências, conhecimentos, habilidades sociais e estilos de vida saudáveis. O desenvolvimento sustentável é uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade, incluindo a população, as instituições de ensino e os governantes.

O Brasil avançou significativamente na universalização de acesso à educação básica e superior. O ENEM, o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular têm o desafio de multiplicar ações para fomentar a difusão dos ODS. A Agenda 2030 tem três elementos essenciais e interligados: a universalidade dos objetivos e metas; a integração de políticas sociais, econômicas e ambientais; e a defesa do princípio de não deixar ninguém para trás, que tem como base a erradicação da pobreza e redução das desigualdades.

Este estudo serviu para explicar a emergência da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como conceitos que devem ser implementados e valorizados nos exames de ensino superior e nos sistemas educativos no Brasil. Destacamos as políticas e o progresso de programas educacionais, mas a análise sugere que, apesar do apelo histórico que abriu o caminho para o surgimento de conceitos como desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, principalmente após a adoção das Agendas

de Desenvolvimento Sustentável, é insuficiente a incorporação e operacionalização destes no maior exame de acesso ao ensino superior brasileiro, o ENEM.

Para que o ENEM cumpra seu papel de promover o desenvolvimento sustentável, é necessário que ele incorpore os ODS de forma transversal, em todas as áreas do conhecimento. As questões do exame devem exigir dos candidatos o conhecimento dos ODS, seus objetivos e metas, bem como a capacidade de analisar cenários e propor soluções para problemas relacionados ao desenvolvimento sustentável.

REFERÊNCIAS

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Percurso da Educação Superior nos Governos Lula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, jan/mar. 2014

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, out./dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000400009>

BELL, S; MORSE, S. **Sustainability indicators: measuring the immeasurable**. 2ª edição. Londres: Earthscan, 2008

BRANCO, A.F.V.C.; LINARD, Z.U.S.A.; SOUSA, A.C.B. Educação para o desenvolvimento sustentável e educação ambiental. **Revista Educação Ambiental em Ação**, n. 37, 2011. <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1069>

BRASIL. Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, de 23 de dezembro de 1996. Recuperado em 13 de julho de 2023, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BRASIL. **Portaria MEC No. 438**, de 28 de maio de 1998, institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Recuperado em 13 de julho de 2023, de http://www.criarriocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 28 de abril de 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 13 de julho de 2023.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental** (ProNEA). 3. Edição. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. 102 p. Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/Politica/pronea.pdf>

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução No. 2**, de 15 de junho de 2012, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Recuperado em 13 de julho de 2023, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf

BRASIL. Lei No. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 26 de junho de 2014. Recuperado em 13 de julho de 2023, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

BRUNDTLAND, G. H. (Org.) Nosso futuro comum. Rio de Janeiro: FGV, 1987.

CATANI, Afrânio Mendel; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto Gilioli. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?. **Educar em Revista**, 28, p. 125-140, jul. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200009>

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso Futuro Comum**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1988.

FILHO, W.; PALLANT, E.; ENETE, A.; RICHTER, B.; BRADLI, L. L. Planning and implementing sustainability in higher education institutions: an overview of the difficulties and potentials. **International journal of sustainable development & world ecology**, v. 25, n. 8, p. 713-721, 2018. <https://doi.org/10.1080/13504509.2018.1461707>

GARCÍA, Erika González; MAGAÑA, Ernesto Colombo; ARIZA, Andra Cívico. Quality Education as a Sustainable Development Goal in the Context of 2030 Agenda: Bibliometric Approach. **Sustainability**, v. 12, Issue 5884, 2020, <https://doi.org/10.3390/su12155884>

GUILHERME, A.A.; CHERON, C. Educação como processo contínuo de construção da existência humana. **Educação por Escrito**, v. 11, n. 1, 2020. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.1.36894>

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA - IPEA. **ODS - Metas Nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Proposta de adequação**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopses Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>>. Acesso em: 14 de julho de 2023.

HENKES, Jairo Afonso. **Gestão ambiental e desenvolvimento sustentável: livro didático** / Jairo Afonso Henkes ; design instrucional Eliete de Oliveira Costa. – Palhoça : UnisulVirtual, 2014. 226 p.

JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 233–250, maio 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200007>

JACOBI, Pedro Roberto *et al.* Mudanças climáticas globais: a resposta da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 135–148, jan. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100008>

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 15–35, jan. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portal Único de Acesso ao Ensino Superior**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <<https://acessounico.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 de julho de 2023.

NOUSHEEN, Ayesha et al. Education for sustainable development (ESD): Effects of sustainability education on pre-service teachers' attitude towards sustainable development (SD). **Journal of Cleaner Production**, Volume 250, 2020, 119537, ISSN 0959-6526. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.119537>

NUNES, E. R.; MARTINS, M.F. Indicadores de sustentabilidade para o turismo sustentável: um estudo no município de Bananeiras (PB). **Revista Brasileira de Ecoturismo**, São Paulo, v.12, n.2, p.258-273.2019

OLIVEIRA, Neyla Cristiane Rodrigues. et al. Educação ambiental e mudanças climáticas: análise do Programa Escolas Sustentáveis. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 27, p. e21068, 2021. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210068>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando o nosso mundo: uma agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Resolução A/RES/70/1 [internet]. Nova Iorque: ONU; 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>

ORR, D.W. **Earth in mind: on education, environment, and the human prospect**. Washington, DC: Island Press, 1994. 224 pp.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. O Brasil e os desafios da educação e dos educadores na Agenda 2030 da ONU. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 22 - 33, 2019. DOI: 10.36732/riep.v1i3.36. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/35>

QDAIS, A.H.; SAADEH, O.; AL-WIDYAN, M.; AL-TAL, R.; ABU-DALO, M. Environmental sustainability features in large university campuses: jordan university of science and education. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 20, n. 2, 2019. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2018-0102>

RIECKMANN, Marco. Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? **Futures**, vol. 44, n. 2, p. 127–135, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação da Educação Superior no Segundo Governo Lula: “provação II” ou a reedição de velhas práticas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan.-mar. 2011 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SANTOS, Vânia Maria Nunes dos; JACOBI, Pedro Roberto. Educação, ambiente e aprendizagem social: metodologias participativas para geoconservação e sustentabilidade. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** vol.98no.249BrasíliaMay/Aug.2017.

SILVA, A.C.G.; PAULA, F.W.S. Importância da educação ambiental no contexto escolar: uma revisão integrativa da literatura. In: **VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, 2020. Anais. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu>

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos da aprendizagem**. 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>

VALDEMAR, Sguissardi. Reforma Universitária no Brasil 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 26 - Especial, p. 1.021-1056, 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

VAN BELLEN, Hans Michael. Indicadores de sustentabilidade: um levantamento dos principais sistemas de avaliação. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 1, pág. 01–14, mar. 2004.

ZHU, Yonghai *et al.* On strategies for e-education development under ecological thinking paradigm. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Volume 2, Issue 2, 2010, Pages 2735-2738, ISSN 1877-0428, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.405>

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.032

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO PISO SALARIAL DO MAGISTÉRIO PÚBLICO BRASILEIRO: IMPLICAÇÕES NA VALORIZAÇÃO SALARIAL DOCENTE E NA CARREIRA

IVAN BRAGA DE SOUZA

Doutorando pelo curso de Ciências da Educação da Universidade Tecnológica Intercontinental - UTIC – PY, braga.doutorado@gmail.com

RESUMO

Este artigo busca discutir as perspectivas e desafios do piso salarial do magistério público brasileiro e suas implicações na valorização salarial docente e na carreira. Para isso, foi realizada uma revisão da literatura sobre o tema e uma análise dos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação. Os resultados indicam que o piso salarial tem sido insuficiente para garantir uma remuneração justa aos professores e que isso tem afetado negativamente sua motivação e qualidade de ensino. Logo, é necessário repensar a política salarial docente e a carreira para que a valorização dos professores seja efetiva e sustentável.

Palavras-chave: Piso salarial, Magistério, Valorização Salarial, Carreira, Educação.

INTRODUÇÃO

O magistério, desempenhando um papel vital na sociedade, é um elemento essencial na transmissão do conhecimento e na construção de um futuro mais promissor. O educador brasileiro Paulo Freire, renomado por sua teoria da educação libertadora, argumentava que o magistério não era apenas um ato de transferência de informações, mas uma prática que empoderava os indivíduos para que compreendessem e transformassem o mundo ao seu redor. Freire enfatizava a necessidade de os educadores e estudantes colaborarem na construção do conhecimento, promovendo assim a conscientização e a participação ativa na sociedade. Portanto, o magistério não é apenas um trabalho, mas uma missão que molda cidadãos críticos e engajados.

O magistério, desempenhando um papel vital na sociedade, é um elemento essencial na transmissão do conhecimento e na construção de um futuro mais promissor. O educador brasileiro Paulo Freire, renomado por sua teoria da educação libertadora, argumentava que o magistério não era apenas um ato de transferência de informações, mas uma prática que empoderava os indivíduos para que compreendessem e transformassem o mundo ao seu redor. Freire enfatizava a necessidade de os educadores e estudantes colaborarem na construção do conhecimento, promovendo assim a conscientização e a participação ativa na sociedade. Portanto, o magistério não é apenas um trabalho, mas uma missão que molda cidadãos críticos e engajados.

Para que o magistério cumpra seu papel de maneira eficaz, é crucial investir na formação contínua dos educadores. Nesse sentido, as contribuições do psicólogo suíço Jean Piaget são significativas. Piaget argumentava que os educadores desempenham um papel essencial na promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças, mas para fazer isso de forma eficaz, eles precisam estar em constante aprendizado e adaptação às novas descobertas da psicologia educacional. Portanto, a importância do magistério está intrinsecamente ligada à educação e ao desenvolvimento profissional dos próprios educadores, garantindo que eles estejam preparados para enfrentar os desafios em constante evolução da sala de aula.

A implementação do piso salarial do magistério público brasileiro em 2008 foi uma medida importante para garantir uma remuneração mínima aos professores da rede pública de ensino. No entanto, desde sua implementação, têm sido observados problemas relacionados à sua aplicação e efetividade. Embora o piso salarial

represente um avanço em relação à situação anterior, quando muitos professores recebiam salários muito abaixo do mínimo, ainda é insuficiente para garantir uma remuneração justa aos profissionais da educação.

Outro desafio enfrentado com relação ao piso salarial do magistério é a disparidade entre os estados brasileiros. A Constituição Federal estabeleceu o valor mínimo a ser pago, mas estados e municípios têm autonomia para fixar salários maiores, o que resultou em uma grande discrepância nos vencimentos dos professores em diferentes regiões do país. Essa disparidade cria desigualdades significativas, prejudicando a qualidade da educação em estados com menor capacidade financeira para pagar salários mais altos, o que pode afetar a atração e a retenção de profissionais qualificados no setor educacional.

Também, a questão da valorização do magistério não se resume apenas ao aspecto financeiro. Os professores enfrentam uma série de desafios em seu trabalho, como condições precárias de trabalho, falta de recursos e infraestrutura adequada nas escolas, além da crescente violência no ambiente escolar. Esses fatores impactam negativamente a motivação e a qualidade do ensino oferecido. Portanto, é fundamental que medidas sejam tomadas não apenas para garantir um salário digno, mas também para melhorar as condições de trabalho e promover o reconhecimento e valorização social dos professores.

Em suma, embora o piso salarial do magistério brasileiro represente um avanço significativo na valorização dos professores, ainda há desafios a serem superados. A disparidade regional nos salários, juntamente com questões relacionadas às condições de trabalho, são questões cruciais que devem ser abordadas para garantir uma educação de qualidade no país e para atrair e manter profissionais qualificados no setor educacional.

A desvalorização salarial dos professores é um problema crônico que afeta a qualidade da educação no Brasil. Um exemplo notório dessa questão está na formação de professores. Muitos educadores enfrentam dificuldades financeiras ao longo de suas jornadas acadêmicas, desde a graduação até a pós-graduação. Isso cria uma barreira de entrada para aqueles que desejam ingressar na carreira docente, desencorajando indivíduos talentosos e comprometidos com a educação. Os baixos salários oferecidos a professores em início de carreira, aliados ao custo elevado da formação universitária, criam um ciclo vicioso que prejudica a atratividade da profissão e a qualidade da mão de obra docente.

Ademais, a ausência de uma política salarial efetiva agrava ainda mais a situação dos professores no Brasil. A falta de reajustes adequados e a falta de incentivos para o aperfeiçoamento profissional têm levado muitos educadores a buscarem empregos em outras áreas, onde suas competências são mais valorizadas financeiramente. Isso resulta em uma perda significativa de talentos no setor educacional, comprometendo diretamente o futuro das gerações que dependem de uma educação de qualidade.

Outrossim, o baixo valor atribuído aos professores em termos de remuneração também influencia a qualidade do ensino oferecido aos estudantes. Professores desmotivados e sobrecarregados com múltiplas jornadas de trabalho têm menos tempo e energia para se dedicarem ao planejamento de aulas eficazes e ao acompanhamento individualizado dos alunos. Portanto, a desvalorização salarial dos professores não apenas afeta sua qualidade de vida, mas também prejudica o desenvolvimento educacional do país como um todo. Nesse sentido, é fundamental discutir as perspectivas e desafios do piso salarial do magistério público brasileiro e suas implicações na valorização salarial docente e na carreira. A relevância desta pesquisa reside na necessidade de se compreender os desafios enfrentados pelos professores na atualidade e repensar a política salarial do magistério, visando garantir uma remuneração justa e adequada aos professores e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação no país.

A condição salarial do professorado brasileiro precisa ser contextualizada dentro de um cenário de inúmeros desafios. Como tais profissionais desempenham um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e ativos na sociedade, a adequação de sua remuneração e desenvolvimento de carreira se torna imperativa para a perpetuação de um ensino de qualidade. Os obstáculos enfrentados no âmbito salarial, em conjunto com a ausência de investimentos consistentes na educação, apenas exacerbam a já complexa realidade do magistério brasileiro.

Nesta conjuntura, a abordagem dos dilemas que circundam o piso salarial do magistério público e a estrutura de carreira docente torna-se uma tarefa de vital importância. Ao compreender as adversidades atuais, é possível repensar as políticas salariais, com o objetivo de garantir uma compensação justa para os profissionais de ensino. Este passo é fundamental não apenas para a valorização dos docentes, mas também para fomentar uma melhoria sustentável na qualidade da educação oferecida em todo o país.

O debate acerca do piso salarial do magistério público brasileiro suscita a reflexão sobre a necessidade de reconhecer o valor social da educação e da figura do professor como agente transformador da sociedade. É essencial considerar que a valorização salarial não se trata apenas de uma questão financeira, mas sim de reconhecer o papel estratégico dos educadores na construção de uma nação mais justa e desenvolvida. Assim, a discussão sobre o tema não deve ser limitada apenas ao montante a ser pago, mas sim direcionada a uma análise ampla das condições de trabalho, formação e valorização dos profissionais do magistério.

Um aspecto crucial para a efetiva valorização salarial do magistério é a criação de políticas públicas consistentes e duradouras que busquem assegurar melhorias contínuas nas condições de trabalho dos professores. Investir na formação continuada e no aprimoramento do corpo docente é um caminho para elevar a qualidade do ensino e, ao mesmo tempo, atrair profissionais altamente qualificados para a carreira. Outrossim, a adoção de critérios de avaliação mais justos e transparentes pode favorecer a progressão na carreira e, conseqüentemente, a motivação e dedicação dos professores.

A superação dos desafios enfrentados pelo piso salarial do magistério requer, também, o engajamento e participação ativa de diversos atores sociais. A sociedade como um todo, incluindo pais, alunos, gestores educacionais e a comunidade em geral, precisa compreender a relevância do professor na formação dos indivíduos e no desenvolvimento da nação. Somente com o reconhecimento coletivo da importância desse trabalho será possível mobilizar esforços para reivindicar melhorias salariais e estruturais que reflitam a real importância da educação na sociedade.

Nesse sentido, é imprescindível também considerar o contexto econômico e fiscal do país ao discutir a valorização salarial dos professores. É fundamental buscar soluções que sejam viáveis e sustentáveis para garantir a remuneração adequada dos docentes sem comprometer a estabilidade financeira das instituições educacionais e dos órgãos responsáveis pela educação. Para tanto, a alocação eficiente de recursos e o estabelecimento de parcerias com setores privados e organizações da sociedade civil podem ser alternativas a serem consideradas.

Portanto, o desafio de elevar o piso salarial do magistério público brasileiro é complexo, porém crucial para o progresso educacional e social do país. A pesquisa e o debate contínuo sobre o tema são essenciais para identificar soluções que promovam uma valorização justa dos professores, alinhando o reconhecimento de seu papel fundamental com uma remuneração adequada e a oferta de condições de trabalho

condizentes com a nobre missão que desempenham. O artigo científico busca contribuir com esse diálogo, estimulando a conscientização e mobilização de todos os envolvidos na busca por uma educação de qualidade e professores valorizados.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo foi cuidadosamente planejada para alcançar os objetivos propostos de forma sistemática e rigorosa. A revisão da literatura se mostrou primordial para a fundamentação teórica e contextualização do tema, permitindo uma abordagem abrangente sobre o piso salarial do magistério público brasileiro e suas implicações na valorização salarial docente e na carreira. A consulta a diversas bases de dados, como Scopus, Web of Science, SciELO e Google Scholar, e a busca por artigos científicos, dissertações e teses em bibliotecas digitais e físicas, proporcionaram uma análise ampla e atualizada da temática em questão, ampliando a credibilidade dos resultados obtidos.

A análise dos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação foi uma etapa crucial para entender a aplicação prática do piso salarial e suas consequências para os professores. A investigação de dados estatísticos, relatórios, portarias e legislações relacionadas ao tema permitiu identificar nuances e tendências na implementação do piso salarial, contribuindo para o embasamento das discussões e conclusões do estudo.

Ao considerar as perspectivas dos professores, gestores educacionais e especialistas em educação, tornou-se possível abranger diferentes pontos de vista sobre o tema, enriquecendo a análise e proporcionando uma visão holística da problemática. A abordagem multissetorial e multidisciplinar enriqueceu o estudo, tornando-o mais abrangente e confiável.

A convergência entre a revisão da literatura e a análise dos dados possibilitou a identificação dos principais desafios enfrentados pelo piso salarial do magistério público brasileiro, assim como das perspectivas de melhoria para a valorização salarial docente e avanço na carreira. Essa abordagem integrada reforçou a relevância das conclusões alcançadas e possibilitou que o estudo se tornasse um referencial importante para futuras discussões e ações voltadas à valorização dos profissionais da educação e ao aprimoramento da educação no país.

Além disso, é importante destacar que a utilização de múltiplas fontes de dados e a análise criteriosa dessas informações conferiram robustez e validade aos

resultados obtidos. A abordagem metodológica rigorosa garantiu a confiabilidade dos dados, minimizando possíveis vieses e permitindo uma interpretação sólida dos achados.

Com base nos resultados consolidados, torna-se possível propor recomendações embasadas para aprimorar a política salarial do magistério público brasileiro. A valorização dos professores não se limita apenas ao aspecto financeiro, mas também envolve reconhecimento, formação contínua, melhores condições de trabalho e incentivos à carreira, fatores que podem ser potenciais alavancas para o avanço na qualidade da educação.

Considerando o contexto dinâmico da sociedade e da educação, a presente pesquisa fornece uma fotografia atual do piso salarial do magistério, porém é fundamental que estudos futuros continuem a acompanhar sua evolução e impactos ao longo do tempo. Mais ainda, a comparação com políticas salariais adotadas em outros países pode enriquecer ainda mais as análises e proporcionar insights para soluções inovadoras e eficazes.

É válido ressaltar que a metodologia empregada neste estudo pode servir de referência para investigações similares em outras áreas da educação ou até mesmo em diferentes setores. A abordagem combinada de revisão da literatura e análise de dados oficiais demonstrou ser uma estratégia valiosa para embasar pesquisas científicas e fomentar o conhecimento acadêmico.

Desta maneira, a presente pesquisa representa uma contribuição significativa para o campo educacional e a valorização dos profissionais da educação no Brasil. Os achados obtidos sustentam a importância de políticas salariais justas e condizentes com a relevância do trabalho docente, apontando caminhos para aprimorar a qualidade da educação e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento social e econômico do país. O conhecimento gerado por este estudo reforça a relevância do debate sobre a valorização dos professores e deve ser utilizado para embasar ações concretas e transformadoras no cenário educacional brasileiro.

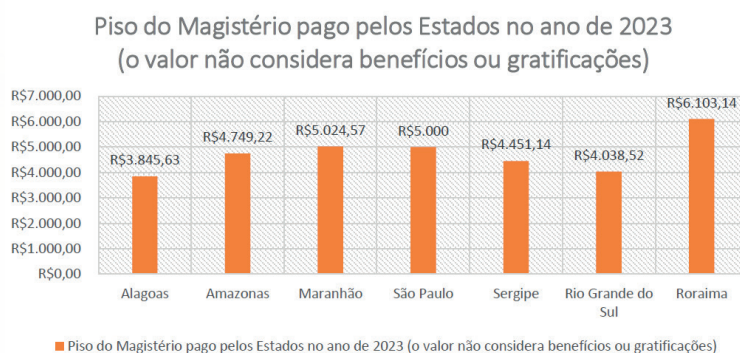
REFERENCIAL TEÓRICO

A Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, estabelecida em 2008 pela Lei Federal n. 11.738, representa um marco importante na busca pela valorização dos profissionais da educação no Brasil. No entanto, para sua efetivação, é essencial enfrentar desafios

decorrentes da disparidade financeira entre os estados e municípios, bem como as limitações impostas pela Lei de Responsabilidade Fiscal. Tais obstáculos requerem abordagens criativas e negociações entre as esferas governamentais para garantir a justa remuneração dos professores em todo o país.

A questão da progressão na carreira docente também merece atenção. A implementação adequada de Plano de Carreira, Cargos e Remuneração (PCCR) é fundamental para incentivar a formação continuada e o aprimoramento das habilidades dos professores. A falta de incorporação de progressões verticais, como títulos acadêmicos, e horizontais, como experiência e tempo de serviço, nos PCCRs de algumas redes de ensino pode gerar insatisfação e desmotivação entre os docentes. Dessa forma, é imperativo que se estabeleçam políticas que reconheçam e valorizem o aprimoramento profissional ao longo da carreira, proporcionando um ambiente de trabalho mais estimulante e gratificante para os educadores.

No gráfico abaixo seguem informações atuais de 2023, sobre o Piso salarial do magistério, por representatividade em alguns Estados da Federação.



Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados do <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/01/24/novo-piso-nacional-dos-professores-confirma-os-valores-pagos-por-estados-e-capitais.ghtml>.

Ao analisar a implementação do piso salarial do magistério em diferentes estados brasileiros, constata-se que ainda persistem desigualdades significativas. Enquanto alguns estados apresentam salários iniciais acima do piso nacional, outros enfrentam dificuldades para cumprir o mínimo estipulado. Essas disparidades refletem as diversidades regionais e as disparidades econômicas do país. Portanto, é necessário desenvolver políticas flexíveis que levem em consideração as particularidades locais e que busquem, gradualmente, equalizar as condições salariais em todo o território nacional.

Os professores têm enfrentado desafios significativos na luta pela implementação plena da Lei do Piso Salarial. Além da necessidade de mobilização e negociação por meio de sindicatos, também é essencial promover uma maior conscientização pública e apoio político em relação à importância da valorização salarial do magistério. A sociedade precisa reconhecer que um salário justo e adequado não é apenas um direito dos educadores, mas um fator crucial para assegurar a qualidade da educação oferecida aos alunos.

É importante ressaltar que o piso salarial do magistério público brasileiro representa apenas um dos aspectos fundamentais para a valorização do profissional da educação. A valorização salarial deve estar intrinsecamente vinculada a outras políticas que busquem melhorar as condições de trabalho dos professores. Investir em formação continuada, proporcionar recursos adequados para o ambiente educacional e reconhecer a dedicação e o mérito dos docentes são medidas complementares que contribuirão para elevar a qualidade do ensino e a satisfação dos professores em seu ofício.

Estudos acadêmicos têm apontado os impactos positivos da aplicação do piso salarial na valorização dos professores, como a redução da desvalorização da profissão. Todavia, é necessário reconhecer que a valorização salarial não é um fim em si mesma, mas um meio para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes. Portanto, é fundamental que as políticas educacionais considerem a valorização do magistério como uma das bases para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e desenvolvida.

Em síntese, o tema do piso salarial do magistério público brasileiro é de extrema relevância e atualidade, representando um dos pilares fundamentais para a valorização do profissional da educação. Para superar os desafios ainda existentes na sua aplicação, é preciso buscar soluções integradas e sensíveis às particularidades regionais, promovendo a valorização da carreira, incentivando a formação continuada e garantindo a justa remuneração dos educadores. Somente assim, o Brasil poderá alcançar avanços significativos na qualidade da educação oferecida e no fortalecimento do sistema educacional como um todo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

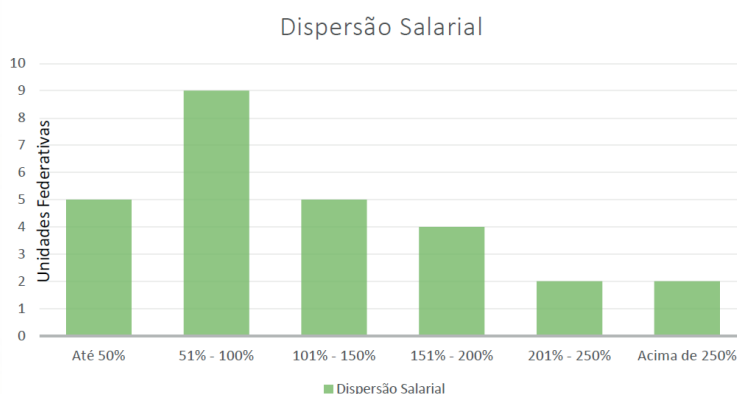
A revisão da literatura permitiu a identificação de que o piso salarial do magistério público brasileiro, instituído em 2008, apresentou avanços significativos na

garantia de uma remuneração mínima aos professores da rede pública de ensino. No entanto, ainda existem desafios em sua aplicação, tanto pela falta de integralidade em muitos estados e municípios, como pela insuficiência em garantir uma remuneração justa e adequada aos professores.

Autores como Santos (2016) defendem que a valorização salarial do magistério é fundamental para a qualidade da educação, visto que é necessário atrair e manter professores motivados e qualificados em sala de aula. Desse modo, é importante que as políticas salariais não se limitem apenas à aplicação do piso salarial, mas também contemplem outras medidas que incentivem a valorização e qualificação dos professores, como a criação de planos de carreira e a formação continuada.

Ademais, a ausência de estratégias para a valorização profissional e melhoria salarial tem prejudicado a motivação dos educadores, refletindo negativamente na qualidade do ensino por eles proporcionado. Conforme Nascimento (2020), é necessário investir em políticas que considerem não somente o aspecto financeiro, mas também a valorização da carreira, o reconhecimento profissional e as condições adequadas de trabalho.

Conforme apontado pelo estudo “Planos de Carreira de Professores dos Estados e do Distrito Federal, em perspectiva comparada”, por Prado (2019), lançado pelo INEP/MEC é possível observar a pequena amplitude salarial do início ao final da carreira de professor, por vencimento básico, de acordo com o gráfico a seguir, contemplando todas as Unidades Federativas do Brasil, por percentual.



Conforme Prado (2019), por meio do INEP/MEC, o estudo das 8 Unidades Federativas com um vencimento base acima de 150% revela que em 6 dessas, o

motivo está na aplicação de um valor consideravelmente elevado a um critério particular. Amazonas e Espírito Santo destinam, respectivamente, 160% e 79% de valor ao critério “possuir doutorado”. A Bahia atribui valor de 109% ao critério “melhoria”. São Paulo, por outro lado, destina 101% ao critério “competência docente”. O Amapá, com a maior extensão de tempo na carreira (37,5 anos), designa um valor de 103% para a junção de “anos de experiência” e “avaliação de desempenho”. A abrangência no Paraná é justificada pelo valor de 114% ao critério “certificação”.

Por sua vez, o Rio Grande do Norte e o Ceará, mesmo possuindo uma alta extensão, apresentam valores equilibrados entre seus critérios de avanço. Os resultados da pesquisa indicam que os planos de carreira continuam predominando uma estrutura pouco restritiva em termos de organização e horário de trabalho, bem como uma grande ênfase em critérios de progressão convencionais (titulação e anos de serviço). É crucial que os planos de carreira incentivem o crescimento profissional dos professores em favor do aprendizado dos estudantes.

A análise dos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação revelou que muitos Estados e municípios ainda não aplicam integralmente o piso salarial, o que reforça a necessidade de uma política salarial mais efetiva que garanta uma remuneração justa e adequada aos professores. Além disso, é importante ressaltar que a valorização salarial dos docentes não é um problema isolado, mas está relacionada a questões mais amplas, como o financiamento da educação e a gestão pública. É preciso uma articulação entre diferentes esferas governamentais e a sociedade civil para garantir uma política educacional que contemple a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da educação no país.

Portanto, é importante que a política salarial do magistério público brasileiro contemple medidas efetivas que incentivem a valorização e qualificação dos professores, incluindo a criação de planos de carreira e a formação continuada. Assim, é essencial que sejam garantidas condições de trabalho adequadas, reconhecimento profissional e valorização da carreira.

Os resultados desta pesquisa também destacam a necessidade de uma política salarial mais efetiva e de maior fiscalização na aplicação do piso salarial do magistério público brasileiro pelos governos estaduais e municipais. É fundamental que o piso salarial seja aplicado integralmente, garantindo uma remuneração adequada aos professores, e que haja uma política de valorização salarial e de carreira que incentive a motivação e a qualificação dos professores.

Em suma, a valorização salarial do magistério é uma questão crucial para a qualidade da educação no Brasil, e políticas públicas devem ser implementadas para garantir uma remuneração adequada e valorização profissional aos professores. Esta pesquisa contribui para a compreensão dos desafios e perspectivas em relação ao piso salarial do magistério público brasileiro e suas implicações na valorização salarial docente e na carreira, fornecendo subsídios para a formulação de políticas públicas mais efetivas e para o avanço da educação no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão da literatura e da análise dos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação, conclui-se que a aplicação do piso salarial do magistério público brasileiro ainda não é suficiente para garantir uma remuneração justa aos professores e a valorização de sua carreira. Embora a medida tenha impactado positivamente na valorização salarial docente, muitos estados e municípios ainda não aplicam integralmente o piso salarial, o que reforça a necessidade de uma política salarial mais efetiva e de políticas de valorização de carreira.

A ausência de estratégias para melhoria salarial e avanço de carreira tem prejudicado a motivação dos docentes, impactando adversamente a qualidade do ensino que proporcionam. Estudos como o de Paro (2016) e Luckesi (2018) destacam que a valorização do magistério é fundamental para a garantia de uma educação de qualidade, e a remuneração justa é um dos fatores que contribuem para a motivação e satisfação dos professores em seu trabalho. Nesse sentido, os investimentos necessários se tornam evidentes. Medidas que promovam a qualificação docente, como programas de desenvolvimento profissional contínuo e esquemas de progressão de carreira que considerem a experiência e formação dos professores, são de fundamental importância.

Diante desse cenário, é fundamental que sejam implementadas políticas públicas mais efetivas, visando garantir uma remuneração justa e adequada aos professores, bem como a valorização de sua carreira. É responsabilidade do poder público e da sociedade em geral garantir que os professores sejam remunerados adequadamente e valorizados em sua profissão, reconhecendo a importância do papel que desempenham na formação dos cidadãos e no desenvolvimento do país.

Para isso, é necessário investir em medidas que incentivem a motivação e a qualificação dos professores, como programas de formação continuada e planos

de carreira que levem em conta a experiência e a formação dos profissionais da educação. Além disso, é preciso estabelecer mecanismos de acompanhamento e fiscalização da aplicação do piso salarial, a fim de garantir que ele seja respeitado em todo o país. Somente assim será possível construir um futuro melhor para a educação brasileira e para as próximas gerações.

A implementação de políticas de valorização salarial e de carreira dos professores é uma questão fundamental para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Diante disso, investimentos como os citados anteriormente são essenciais para a motivação e satisfação desses profissionais em seu trabalho. Ademais, é necessário que haja um diálogo entre o poder público, os professores e a sociedade em geral para discutir a implementação de políticas mais efetivas de valorização salarial e de carreira.

Uma abordagem fundamental para fortalecer a valorização dos docentes é a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento profissional contínuo. Programas que incentivem a participação dos professores em cursos de capacitação, workshops e atividades de atualização pedagógica são essenciais para aprimorar suas habilidades e conhecimentos. Igualmente, é necessário promover espaços de reflexão e troca de experiências entre os educadores, estimulando o compartilhamento de práticas pedagógicas bem-sucedidas. Essa colaboração mútua pode resultar em uma maior motivação e engajamento dos professores em suas atividades, refletindo diretamente na qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

Outro aspecto crucial a ser considerado é a importância de um plano de carreira claro e justo para os profissionais da educação. Esquemas de progressão que valorizem a experiência e a formação dos docentes incentivam a permanência de profissionais qualificados nas escolas, evitando a alta rotatividade de professores. Além disso, um plano de carreira bem estruturado pode atrair novos talentos para a profissão, aumentando a competitividade e a excelência no magistério. É imprescindível que esse plano seja formulado com base em critérios objetivos, para que os professores tenham confiança no sistema de avaliação e possam traçar uma trajetória sólida em suas carreiras.

O envolvimento da sociedade civil e das comunidades escolares também desempenha um papel crucial na valorização dos professores. É fundamental que pais, alunos e demais membros da comunidade reconheçam o papel transformador dos educadores e apoiem suas reivindicações por melhores condições salariais

e de trabalho. Dessa forma, a construção de parcerias entre escolas, empresas e organizações da sociedade civil pode viabilizar a oferta de benefícios e incentivos adicionais aos professores, contribuindo para uma remuneração mais justa e condizente com a importância de sua função.

Um ponto relevante a ser destacado é o papel do Estado na garantia da aplicação integral do piso salarial. Para assegurar que todos os professores sejam remunerados adequadamente, é necessário um monitoramento rigoroso da execução das políticas salariais em âmbito nacional. Mecanismos de acompanhamento e fiscalização devem ser estabelecidos para garantir que o piso seja respeitado em todas as regiões do país. Assim como, é importante que o governo promova ações de incentivo financeiro para os estados e municípios que cumprem o piso salarial, recompensando as boas práticas e estimulando o cumprimento das normas vigentes.

Em síntese, a valorização do magistério público brasileiro é uma causa que demanda a união de esforços de todos os atores envolvidos no sistema educacional. A implementação de políticas públicas mais efetivas, o investimento em formação continuada, a elaboração de planos de carreira justos e a fiscalização do cumprimento do piso salarial são medidas cruciais para elevar a qualidade da educação no Brasil. Somente por meio de um compromisso coletivo será possível honrar o papel essencial dos professores na construção de uma sociedade mais desenvolvida e equitativa, proporcionando um futuro promissor para a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

CARNIEL, F. C., & OLIVEIRA, C. S. (2018). **A valorização do magistério: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 34(2), 273-288.

G1. **Ao menos 10 estados pagam acima do novo piso nacional dos professores**, 24 jan. 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/01/24/novo-piso-nacional-dos-professores-confira-os-valores-pagos-por-estados-e-capitais.ghtml>>. Acesso em: 04 maio 2023.

OLIVEIRA, J. A. P., & SANCHES, E. F. (2019). **Política de valorização do magistério: o impacto do piso salarial no trabalho docente**. Revista HISTEDBR On-line, 19(78), 105-122.

MORAES, M. C.; SOUZA, F. A. **O piso salarial dos professores no Brasil: uma análise dos impactos na educação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 33, n. 1, p. 61-75, 2017.

PARO, V. H. (2016). **Política Educacional: estrutura e processo**. São Paulo: Xamã.

PRADO, MAURÍCIO A. **Planos de Carreira de Professores dos Estados e do Distrito Federal em Perspectiva Comparada**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019. Disponível em: <<http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3885/3561>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

LUCKESI, CIPRIANO C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2018

SANTOS, A. F. C. **Valorização do magistério e formação continuada: desafios da gestão escolar**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 1, n. 6, p. 157-168, 2016.

NASCIMENTO, A. F. DO. (2020). **A valorização do magistério: Uma análise a partir do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**. Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL, 13(3), 399-415.

PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança**. 20ª edição. Editora Ática, 1996.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 5ª edição. Editora LTC, 1998.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade**. Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensino para a Liberdade: Pedagogia da Esperança**. Editora WMF Martins Fontes, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58ª edição. Editora Paz e Terra, 2018.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.033](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.033)

POBREZA MENSTRUAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO

TALITHA LUCENA DE VASCONCELOS

Professora Doutora do Departamento de Ciências Geográficas da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, talitha.vasconcelos@ufpe.br

ALICE SOARES DE AMORIM

Graduanda do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, alice.samorim@ufpe.br;

ANANDA DO NASCIMENTO RÊGO

Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal - UFPE, ananda.nascimento@ufpe.br;

MARIA ELIZANDRA SANTOS DE OLIVEIRA

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, elizandra.santoso@ufpe.br;

RESUMO

A pobreza menstrual tem sido um fator de exclusão e desigualdade, entre pessoas que menstruam, principalmente nas escolas, tendo como causas principais a falta de acesso aos insumos menstruais e de higiene básica, gerando constrangimento, baixa frequência escolar, e evasão escolar. A Lei 14.214/2021, estabeleceu o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual, entretanto diversos estudos como o realizado pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), e da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar - PeNSE, vêm demonstrando dificuldade de garantia desses direitos. O objetivo deste trabalho foi entender a realidade da dignidade menstrual e a atuação de políticas públicas em escolas de Pernambuco (PE). Foram coletados dados das escolas de PE nas instituições citadas anteriormente. Foram aplicados questionários em escolas da Região Metropolitana do Recife (RMR) para maior compreensão das causas e consequências da pobreza menstrual. Os resultados indicaram que 4 milhões de meninas não possuem itens de higiene menstrual no Brasil, tendo o Nordeste apenas 57,57%. Ainda no Nordeste, as condições de uso do banheiro nas escolas é preocupante,

estando 37,8% do total de meninas (121 mil estão no Nordeste) sem acesso ao banheiro na escola. Outro dado importante encontrado foi que entre as 1,7 mil pessoas que menstruam, 62% afirmaram que já deixaram de ir à escola por causa da menstruação. A realidade nas escolas da RMR segue o panorama do NE, destacando-se a escassez de informações sobre saúde menstrual, dificuldade de acesso à água e outros itens básicos de higiene. Conclui-se que, dada a temporalidade recente da institucionalidade da Lei de Dignidade Menstrual e, considerando as condições sócio-econômicas regionais do país, a dignidade menstrual no NE e na RMR ainda carece de atenção pelas gestões públicas, no que concerne à ampliação das políticas educacionais e de saúde.

Palavras-chave: Educação, Escolas públicas, Políticas públicas, Saúde menstrual.

INTRODUÇÃO

O conceito de pobreza menstrual é um termo que surgiu na França a partir do movimento de luta pela construção de políticas públicas direcionadas para as pessoas que menstruam, tendo em vista as particularidades e os desafios que meninas e mulheres cis, homens trans, pessoas não-binárias e todas as pessoas que menstruam enfrentam numa realidade correspondente a falta de acesso a recursos financeiros, informativo, infraestrutural, tecnológicos e de insumos necessários para a garantia de uma vivência digna e segura no período menstrual (Cavalcante, I., & Santos, V. 2022). No Brasil, o debate sobre a necessidade da dignidade menstrual ganha espaço apenas a partir de 2018, com a PL 4968/2019, que institui o Programa de Fornecimento de Absorventes Higiênicos nas escolas públicas do ensino fundamental e ensino médio. A partir da notoriedade do debate em volta do tema, muitas organizações da sociedade civil, iniciativas e proposições parlamentares despertaram a atenção sobre o tema da Dignidade Menstrual. É nesse sentido que o Decreto Nº 11.432, de 8 de Março de 2023 regulamenta o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual, visando garantir a 8 milhões de pessoas que menstruam o acesso a absorventes menstruais para combater a pobreza menstrual tendo por público as pessoas de baixa renda, estudantes de escola pública, pessoas em situação de rua e as privadas de liberdade e em medidas socioeducativas. Em Pernambuco, a Lei Nº 18.258, de 17 de Julho de 2023, instituiu o Programa de Distribuição Gratuita de Absorventes Higiênicos, tendo dentre as beneficiárias estudantes matriculadas nas escolas públicas estaduais. Dos objetivos do programa:

- I - propiciar a dignidade menstrual;
 - II - evitar que as estudantes se ausentem das aulas por falta de absorvente higiênico;
 - III - prevenir doenças pelo uso prolongado do absorvente higiênico; e
 - IV - promover a atenção integral à saúde da mulher e aos cuidados básicos decorrentes da menstruação.
- (BRASIL, 2023. Art 2.)

É possível entender que o fenômeno da pobreza menstrual traz no âmbito escolar uma série de violações que distanciam as pessoas que menstruam da promoção da dignidade menstrual e vivência equânime integral da saúde.

A pobreza menstrual ainda não é uma problemática pensada enquanto potencializadora de desigualdades de gênero, raça e classe no contexto escolar. Além disso, as experiências do cotidiano que potencializam a pobreza menstrual apenas relacionada à falta de recursos financeiros restringe a discussão sobre a temática no sentido de reconhecimento dos fatores alarmantes de violação dos direitos humanos, sendo tais violações desde a falta de informação sobre saúde menstrual, acesso a itens de cuidados menstruais até a evasão escolar no período menstrual. Isso se justifica, primeiramente, pela constatação de que a pobreza menstrual quando abordada, é associada apenas com a escassez de recursos financeiros para a aquisição de produtos de higiene menstrual, como absorventes, no entanto a pobreza menstrual não se restringe unicamente à falta de recursos financeiros. De acordo com Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), a pobreza menstrual é conceituada por dois fenômenos complexos, que perpassam o viés transdisciplinar e multidimensional, sendo a pobreza e a estigmatização da menstruação, vivenciado por pessoas que menstruam e que não possuem acesso a recursos, infraestrutura e conhecimento para que tenham plena capacidade de cuidar da sua menstruação, ou seja, da sua saúde.

Ainda de acordo com um relatório publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância e Fundo de População das Nações Unidas (2021), no Brasil, cerca de 713 mil meninas vivem sem acesso a banheiro ou chuveiro em sua residência e mais de 4 milhões não possuem acesso a itens mínimos de cuidados menstruais nas escolas. Além da falta de acesso aos recursos básicos de higiene e desconhecimento para cuidados com a saúde pessoal, a problemática perpassa sobre um viés de omissão e preconceitos, que se apresentam como fatores que desenvolvem a estigmatização e envergonhamento das pessoas que menstruam, restringindo a participação ativa das mesmas em seu cotidiano. A exemplo desta participação efetiva nas diversas atividades cotidianas, pode-se destacar a presença no ambiente escolar, limitada pelo fenômeno da pobreza menstrual. Segundo uma pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), cerca de 90% das jovens vivenciam a menstruação durante um período que varia de 3 a 7 anos durante sua trajetória educacional, assim passando parte da sua vida menstruando dentro do ambiente escolar.

A ausência de itens mínimos para o cuidados menstruais nas escolas, divergem dos direitos da criança e do adolescente estabelecidos no art 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, no qual

destaca que a criança e o adolescente possuem direitos que são assegurados por lei, a fim de garantir o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Dessa forma, considerando a desigualdade ao acesso de recursos básicos de higiene e informação sobre cuidados e saúde de pessoas que menstruam, no ambiente escolar ou fora dele, é notório que esses direitos não são efetivados no Brasil e trazem consequências irreversíveis para o desenvolvimento social e escolar em decorrência dos tabus e desinformação.

Segundo o relatório “Pobreza menstrual no Brasil: desigualdades e violações de direitos”, divulgado em 2021 pelo Fundo de Populações das Nações Unidas (UNFPA) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), uma entre quatro estudantes brasileiras já deixou de ir à escola por não ter absorventes. Isso representa cerca de 2,8 milhões de meninas, em contrapartida no Nordeste mais de 50% das pessoas que menstruam em idade escolar não possuem as condições necessárias para o cuidado menstrual na escola. Essas questões expressadas na pobreza menstrual trazem uma série de problemas que geram constrangimento, baixa frequência escolar, e evasão escolar.

No sentido de reconhecer o debate da menstruação, quando não vivida de forma digna, como possibilidade de mensuração da pobreza e evasão escolar destacamos as variáveis socioeconômicas que delimitam quem são as pessoas que menstruam que não tem acesso a saúde integral, onde estão localizadas, qual a raça, gênero e classe social, que as impedem de acessar direitos como saúde, educação, saneamento e informação e como impacta no contexto escolar. A pobreza em modo geral pode ser entendida como falta de acesso a algo. Assim, é constatado que pessoas que menstruam têm faltado a escola durante o período menstrual, seja por falta de recursos para aquisição dos insumos menstruais, seja pelo estigma vivido sobre a menstruação na escola. Ainda é preciso que para além do acesso à absorventes as escolas tenham acesso e formação sobre educação menstrual, melhoria nas condições sanitárias e acesso à informação, para que assim se tenha plenitude para que as pessoas que menstruam em idade escolar possam vivenciar o período menstrual na escola de forma segura e digna.

METODOLOGIA

Para atender o objetivo proposto por este trabalho, foi utilizado técnicas de pesquisa bibliográfica e questionários para coleta de dados. Para compreender o

que é a pobreza menstrual e como o fenômeno atinge as pessoas que menstruam no contexto escolar foi feita uma extensa pesquisa bibliográfica para fundamentar a identificação de dados já existentes sobre a pobreza menstrual no Brasil e como ela é entendida a partir dos recortes estabelecidos neste trabalho enquanto fatores de identificação de gênero, raça, classe, território ocupado pela escola e idade escolar da pessoa que menstrua. Para análise da pobreza menstrual nas escolas do estado de Pernambuco, utilizamos o conceito de pobreza menstrual apresentado pelo UNFPA no relatório “Pobreza Menstrual no Brasil: Desigualdades e Violações” (2021) conjuntamente com a análise da última edição realizada em 2019, da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (IBGE). A pesquisa bibliográfica também foi utilizada para identificar como a temática emergiu como discussão prioritária de saúde pública no Brasil a partir da identificação de quais leis, decretos e programas foram instituídos para a garantia da dignidade menstrual, como acesso à recursos higiênicos nas escolas públicas do ensino fundamental e ensino médio.

Além disso, para entender como a desigualdade ao acesso de recursos de higiene e a não efetividade das políticas públicas referente à dignidade menstrual violam os direitos de crianças e adolescentes, foram analisados os objetivos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

Ainda, para verificar a realidade da dignidade menstrual e a atuação de políticas públicas em escolas de Pernambuco (PE), foram aplicados um questionário semi estruturado (Apêndice), contendo a participação de 400 estudantes correspondentes, para coleta de dados em escolas da Região Metropolitana do Recife (RMR). O formulário foi feito através da plataforma Formulário Google e estruturado a partir de quatro seções. Na primeira seção do formulário é apresentado seu objetivo, sendo este de recolher dados para a pesquisa a fim de compreender a situação do acesso à itens de higiene menstrual e suas variantes. Também apresenta um item de concordância em participação na pesquisa, explicando que os dados obtidos através deste formulário serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, sendo as informações desta pesquisa confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação. Além disso, a primeira seção possui itens de pergunta de identificação do voluntário e a escola a qual estuda, sendo estes, a idade, nome da escola e turma, gênero e raça.

A segunda seção deste formulário corresponde a perguntas referentes à a condições sanitárias da escola, se a escola possui banheiros e suas condições, e se dispõe de itens de higiene frequentemente nos banheiros, sendo estes, papel higiênico, água na pia para higienização das mãos, absorvente menstrual e sabão, a partir disso, esta seção possui um item ao qual o(a) voluntário(a) responde se a escola possui as condições necessárias para o cuidado da saúde menstrual. A terceira seção está relacionada aos estigmas sociais relacionados à pobreza menstrual, apresentando perguntas sobre ausência escolar por estar em período menstrual e por falta de absorventes, como também se o(a) voluntário(a) já teve alguma orientação sobre educação menstrual na escola, além disso é questionado nesta seção se a escola oferta absorventes e com qual frequência, e se existe por parte do voluntário o conhecimento sobre o Programa de Dignidade Menstrual. Assim sendo finalizada com perguntas sobre o enfrentamento de estigma social ou o constrangimento relacionado a menstruação na escola, possuindo uma resposta aberta para que o(a) voluntário(a) possa relatar como isso aconteceu e se o(a) mesmo(a) se sente confortável em pedir ajuda ou suporte relacionado à pobreza menstrual para os funcionários da escola, como solicitar o absorvente menstrual. A quarta seção aborda perguntas relacionadas a questões socioeconômicas e educacionais, sobre dificuldades em adquirir produtos menstruais devido ao seu custo, o imprevisto de alternativas inadequadas para lidar com a menstruação devido à falta de recursos e quais foram essas alternativas, e escolhas entre a compra de produtos menstruais e outras necessidades básicas, como alimentação ou itens de higiene pessoal.

Além disso, esta seção apresenta perguntas sobre a opinião do voluntário sobre ser uma responsabilidade e dever do governo e instituições educacionais fornecer produtos menstruais gratuitos para as pessoas que menstruam em situação de vulnerabilidade e como acreditam que a pobreza menstrual afeta a vida escolar das pessoas que menstruam, e ainda se a escola a qual frequenta promove a conscientização sobre pobreza menstrual e seus impactos por meio de programas, palestras ou atividades educativas e, quais sugestões o mesmo recomenda para melhorar o apoio e a conscientização sobre pobreza menstrual na escola. Dessa forma, através da análise das respostas do formulário, foi possível fazer um comparativo com o que é proposto pelo programa de dignidade menstrual, e como de fato tem sido a efetividade do programa, e como a ausência de educação menstrual e acesso a recursos de higiene nas escolas públicas de Pernambuco tem atingido as pessoas que menstruam, evidenciando a evasão escolar e o estigma.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A última edição da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, realizada em 2019, observava a irregularidade apresentada em algumas escolas da rede estadual de Pernambuco, tais deficiências que abrangiam temas como o saneamento básico e higiene, saúde sexual e reprodutiva e políticas de saúde na escola. Alguns dados contidos na pesquisa evidenciaram o percentual de escolares de 13 a 17 anos em escolas públicas que informaram que apenas 49,5% (6,9) das 14 escolas oferecem sabão para lavagem das mãos, por dependência administrativa da escola. Da mesma forma que informaram possuir em apenas 84,6% (11,8) água potável, por dependência administrativa da escola, como no Município do Recife foi informado que 88,9% (12,4) possui banheiros em condições de uso.

Com base no relatório publicado pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) em 2021, foi fundamentado o conceito de pobreza menstrual, considerado complexo, multidimensional e transdisciplinar, uma vez que perpassa por diferentes fatores, sendo estes a falta de acesso aos recursos de higiene menstrual, questões estruturais de ambientes em condições dignas para o cuidado pessoal, má qualidade de serviços médicos e insuficiência nas informações sobre a saúde menstrual e autoconhecimento sobre o corpo. Essa problemática percorre estigmas sociais e preconceito sobre a menstruação que limitam a vivência ativa das pessoas que menstruam no contexto escolar, enfatizando questões econômicas, como a falta de recursos financeiro para a obtenção dos subsídios de higiene menstrual.

Dessa forma, nota-se que a questão de pobreza menstrual está para além da falta de acesso aos produtos de higiene menstrual, mas que possui desdobramentos ligados a questões economicamente desiguais, o que limita o acesso a estes recursos, como também a insuficiências de informações que são importantes para o entendimento do corpo, autocuidado e uso dos utensílios de higiene menstrual, como também os tabus e preconceitos referentes a menstruação afetando o desenvolvimento de vida das pessoas que menstruam. Além disso, destaca-se o déficit na qualidade dos serviços médicos, o que diverge da seção 1º da lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, que dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências, e menciona nesta seção que a saúde é um direito fundamental do ser humano, devendo o Estado prover as condições indispensáveis ao seu pleno exercício.

No Brasil, os debates sobre a pobreza menstrual no intuito de promover a dignidade de pessoas que menstruam, começam a ser desenvolvidos e ampliados a partir da instituição do Projeto de Lei n.º 4.968, de 2019 elaborado por Marília Arraes – PT/P, seguindo objetivos para a sua efetividade, sendo estes, mencionados no Art. 2º do programa:

Art. 2º O PFAH constitui estratégia para promoção da saúde e atenção à higiene, com os seguintes objetivos:

I – Combater a precariedade menstrual, identificada como a falta de acesso ou a falta de recursos que possibilitem a aquisição de produtos de higiene e outros recursos necessários ao período da menstruação feminina.

II – Reduzir faltas em dias letivos de educandas em período menstrual e, por decorrência, evitar prejuízos à aprendizagem e ao rendimento escolar.

O Programa de Fornecimento de Absorventes Higiênicos nas escolas públicas que ofertam anos finais do ensino fundamental e ensino médio visa incidir na desigualdade social tendo em vista o quanto pessoas que menstruam podem ser prejudicadas diante do processo de aprendizagem e desenvolvimento. O relatório da Unicef põe em evidência a defasagem em relação à saúde e desenvolvimento, essa desigualdade social está atrelada ao problema tendo em vista os riscos em torno de oportunidades educacionais.

Ainda, segundo relatório publicado pela UNFPA e Unicef em 2021, intitulado como “Pobreza Menstrual no Brasil: desigualdades e violações de direitos”, no Nordeste cerca de 121 mil meninas estudam em escolas que não possuem banheiros, representando 37,8% do total de meninas que enfrentam essa situação no Brasil, e localizando essas pessoas quanto a esfera administrativa da escola, o relatório menciona que em escolas públicas estaduais do Norte do Brasil são 249 mil meninas sem banheiro disponível na escola, representando 77,6% do total das escolares nessa situação, enquanto escolas privadas e as escolas públicas federais não mencionam que tenham alunas em suas instituições sem acesso a banheiros em condições de uso.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu art 3º a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Dessa forma, a não efetividade

dos projetos que mencionam garantir a dignidade menstrual violam esses direitos evidenciando também, a problemática de impossibilidade da participação social ativa dessas pessoas, destacando-se a vivência escolar o que intensifica a evasão.

Diante disso, foi possível filtrar que 41,5% (166) das pessoas que responderam ao questionário possuem 15 anos, caracterizando a idade escolar referente ao Ensino Médio de acordo com o portal da educação. Além disso, foi possível identificar que 69,8% (279,2) das pessoas que menstruam se identificam enquanto mulheres cis quando a pergunta foi relacionada ao seu gênero, enquanto que 18,9% (75,6) são homens cis, 9,4% (37,6) não-binárie e apenas 1,9% (7,6) homens trans.

Diante do entendimento de “raça” na sociologia enquanto um conceito nativo que abrange uma construção social e cultural que influencia as relações sociais, incluindo o acesso a recursos e oportunidades, preconceitos e discriminação, foi de extrema relevância tratarmos raça enquanto um conceito metodológico (Guimarães, 1930, p. 70.) para a construção desta análise. Ao perguntarmos a respeito de qual raça/cor a pessoa se identifica, obtivemos que 45,3% das respostas correspondem a pessoas ditas pardas, 34% pretas, 18,9% brancas e 1,9% amarelas, sendo a categoria indígena a única sem respostas correspondentes na sessão. Sendo importante ainda mencionar que, atualmente, os questionários do IBGE e tradicionalmente de outros órgãos possuem as categorias raciais: branca, preta, amarela, parda e indígena como constam no formulário.

Quando a questão foi em relação às condições sanitárias das escolas em que os estudantes estão inseridos, os entrevistados tiveram a opção de responder perguntas como “sua escola possui banheiro em condições de uso?” com respostas entre “sim” ou “não” e sobre as condições de uso desses banheiros escolares, como a questão sobre esses banheiros possuírem porta. Foi possível identificar que apenas 14,6% das respostas foram referentes à categoria “muito bom” diante da escala de muito ruim, ruim, médio, bom e muito bom em relação às condições de uso desses banheiros escolares. Dentre elas sendo 36,6% referentes à categoria “bom” e 43,9% referentes à categoria “médio”

Uma pesquisa realizada pelo IBGE sobre saúde escolar ainda em 2015 demonstrou que mais de 200 mil meninas não possuíam banheiros em condições adequadas de uso na escola, ou seja, cabines sem trancas ou até mesmo sem portas, além da falta de papel higiênico, água e sabão, ausência de absorventes para troca e lixeira adequada para coleta de resíduos. Em relação a manutenção de insumos necessários para a estruturação da dignidade menstrual, foram construídas

perguntas em torno do abastecimento frequente de papel higiênico e absorventes menstruais nesses banheiros. Arelado a isso, questões como a disponibilidade de água, pia para lavagem das mãos e sabão foram características importantes para coletar material.

Os dados obtidos diante da distribuição desses materiais demonstrou que 73,2% dos estudantes afirmaram ter acesso ao papel higiênico nos banheiros enquanto 17% afirmaram ter o absorvente no espaço enquanto que 14,4% responderam que a manutenção da distribuição desses insumos é precária, ou seja, não é em todos os banheiros do espaço escolar que possuem o abastecimento e também existem momentos que o reabastecimento é entre um intervalo de tempo insuficiente para que os estudantes fiquem assegurados diante da necessidade do material. 58,5% afirmaram já ter recebido absorvente na escola enquanto que apenas 14,6% afirmaram receber absorventes na escola todos os meses.

Ao tratarmos da análise dos conceitos socioeconômicos reconhecemos a importância da cultura e do contexto social. Para Bourdieu e Coleman (1996) essa análise vai além da abordagem econômica se tratando também do acúmulo de diferentes formas de capital social ao longo das gerações, que incluem capital econômico, cultural e social, transmitidos pelos antecessores, ou seja, pelas famílias. Diante disso fez-se necessário acrescentar ao formulário uma seção sócio-econômica e educacional na qual foi construída a pergunta “você já precisou improvisar ou usar alternativas inadequadas para lidar com a menstruação devido à falta de recursos?”, no qual 31,7% responderam que “sim” e quando perguntados sobre quais alternativas utilizadas obtivemos respostas como: papel higiênico, pano, miolo de pão, jornal e folhas de árvore.

Ainda assim, tendo em vista que a pobreza menstrual é um problema que requer políticas públicas, ao perguntarmos se as pessoas entrevistadas acreditam que é dever governamental e das instituições educacionais o fornecimento de produtos menstruais gratuitos para as pessoas que menstruam em situação de vulnerabilidade, 92,7% dos estudantes afirmaram que “sim”, enfatizando que para essa juventude é de extrema importância a transformação da realidade de pessoas que menstruam por meio de distribuição gratuita de itens de higiene e medicamentos que ajudem no cuidado adequado, sejam nas escolas públicas e postos de saúde.

Além disso, a conscientização sobre o funcionamento do ciclo menstrual, sua função e características com informações de base científica é uma característica intrínseca à transformação dessa desigualdade em torno da menstruação.

Sendo assim, foi considerado relevante a questão em torno da promoção da conscientização sobre a pobreza menstrual no âmbito escolar por meios de programas, palestras ou atividades educativas, 46,3% afirmaram que a escola não promove essa capacitação, enquanto que 53,7% tem/tiveram acesso ao conhecimento sobre a política educacional.

Na seção sobre o estigma em relação à pobreza menstrual questionamos se algum estudante já deixou de ir à escola por estar menstruada(o) por falta de absorvente, com o intuito de entendermos como a frequência escolar pode ser afetada, 80,5% responderam que “não”. Mesmo que 80,5% responderam que “não”, é a interpretação comum seja que não é grande um problema, é importante ressaltar que o fato de 19,5% dos(a) estudantes terem respondido que sim à pergunta já é um número significativo. Isso significa que, no Brasil, milhares de meninas e pessoas que menstruam deixam de ir à escola por ano por falta de absorventes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O combate à pobreza menstrual é uma questão de direitos humanos e de justiça social. Mesmo com a ampliação dos decretos de lei envolta do tema da dignidade menstrual e o estabelecimento do Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual a nível Federal e o Programa de Distribuição Gratuita de Absorventes Higiênicos no estado de Pernambuco, é preciso que, para além de garantir que todas as pessoas possam ter acesso a absorventes higiênicos de forma digna e gratuita, haja a garantia do acesso à informação, visto que 46,3% dos(as) estudantes afirmaram que a escola não promove ações em relação ao tema da menstruação e nem sobre o Programa de Dignidade Menstrual.

O estudo sobre a pobreza menstrual nas escolas da RMR demonstrou que ainda existe grande dificuldade de acesso às políticas públicas de promoção da dignidade menstrual. A desigualdade de acesso a itens de higiene menstrual não prejudica as pessoas que menstruam apenas durante o período menstrual, mas amplia a mensuração do desempenho durante toda a vida escolar a partir do absentismo escolar. A menstruação quando não vivenciada de forma digna no ambiente familiar e escolar acarreta ciclos de violações potencializando o estigma, desconforto e constrangimento gerando a desinformação e pobreza menstrual.

De forma geral, os dados demonstram que muitas escolas ainda não possuem o preparo de saneamento básico, higiene e formativo para assegurar a saúde

do escolar. Através de uma educação que trate dos direitos sexuais e reprodutivos, e educação menstrual para fortalecimento e ampliação do entendimento de como ocorre o ciclo menstrual, quem são as pessoas que menstruam e quais as consequências ocasionadas a nível de saúde e bem-estar quando não vivenciada de maneira equânime, torna-se potencializador da promoção do direito à educação para as pessoas que menstruam.

Diante desse cenário, ressaltamos a importância da efetivação dos programas que promovem a dignidade menstrual no âmbito escolar tendo em vista os desafios encontrados nas escolas da RMR. O programa de combate à pobreza menstrual em Pernambuco é um exemplo de política pública que pode ajudar a combater esse problema. A distribuição gratuita de absorventes higiênicos é uma medida eficaz para reduzir o impacto da pobreza menstrual na vida dos(a) estudantes. No entanto, ainda há desafios a serem superados. É necessário que outros estados e municípios também implementem políticas públicas para combater a pobreza menstrual para além da distribuição de absorventes, mas através da educação e conscientização sobre a menstruação sendo essenciais para quebrar a estigmatização que ainda existe em torno desse tema.

REFERÊNCIAS

ARRAES, M. et al. Projeto de lei nº Projeto de Lei n. 4968/2019. Institui o Programa de Fornecimento de Absorventes Higiênicos nas escolas públicas que ofertam anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2219676#:~:text=Apresentação%2011%2F09%2F2019%20Ementa%20Institui%20o%20Programa%20de%20Fornecimento,nº%2011.346%2C%20de%2015%20de%20setembro%20de%202006>. Acesso em 22 de set. 2023.

BAPTISTA, C. R. et al. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 08 Ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.432, de 8 de Março de 2023. Institui o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11432.htm#:~:text=DE CRETO%20N%2011.432%2C%20DE%208%20DE%20MARÇO%20DE,Programa%20de%20Proteção%20e%20Promoção%20da%20Saúde%20Menstrual](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11432.htm#:~:text=DE%20CRETO%20N%2011.432%2C%20DE%208%20DE%20MARÇO%20DE,Programa%20de%20Proteção%20e%20Promoção%20da%20Saúde%20Menstrual). Acesso em 07 de out. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 25 de set. 2023.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. E-Mosaicos, V. 7, P. 3-25, 2019.

Cavalcante, I., & Santos, V. (2022). A Pobreza Menstrual como fator impeditivo na promoção de uma Educação de qualidade no Brasil. Juventude.Br, 20(1). Recuperado de <https://juventudebr.emnuvens.com.br/juventudebr/article/view/256>

Fundo das Nações Unidas para a Infância- UNICEF. Pobreza Menstrual no Brasil: Desigualdades e violações de direitos, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-menstrual-no-brasil-desigualdade-e-violacoes-de-direitos>. Acesso em: 25 de set. 2023.

IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2009-2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html>. Acesso em 25 de Set. 2023.

PERNAMBUCO. Lei nº 18.258, de 17 de Julho de 2019. Cria o Programa de Distribuição Gratuita de Absorventes Higiênicos, no âmbito do Estado de Pernambuco, nas situações que indica. Recife-PE, 2019. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pe/lei-ordinaria-n-18258-2023-pernambuco-cria-o-programa-de-distribuiçao-gratuita-de-absorventes-higienicos-no-ambito-do-estado-de-pernambuco-nas-situacoes-que-indica>. Acesso em 07 de out. 2023.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO SEMI ESTRUTURADO DE COLETA DE DADOS

Pobreza Menstrual em escolas do Estado de Pernambuco

Este formulário tem como objetivo coletar dados para a produção acadêmica do Programa de Educação Tutorial (PET) do Centro Educacional de Pernambuco (CEPE), afim de compreender a situação do acesso à higiene menstrual e suas condições.

Em caso de dúvidas, entrar em contato com: patriciomendes.godoy@uepe.br

** Indica uma pergunta obrigatória.*

1. Os dados obtidos através desse formulário serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, e não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Você concorda em participar do estudo? Marcar apenas uma opção:
 Sim
 Não

2. Idade: *
Marcar apenas uma opção:
 12
 13
 14
 15
 16
 17
 18
 19
 20
 Outro: _____

3. Nome da sua escola: *

4. Turma: *

5. Gênero: *

10. No banheiro da sua escola possui papel higiênico frequentemente? *
Marcar apenas uma opção:
 Sim
 Não
 Às vezes
 Outro: _____

11. Na sua escola tem absorvente menstrual no banheiro? *
Marcar apenas uma opção:
 Sim
 Não
 Outro: _____

12. Com que frequência possui água no banheiro? *
1 - Sempre
2 - Às vezes
3 - Nunca
Marcar apenas uma opção:
 1
 2
 3

13. No banheiro possui pia para lavagem das mãos pelo o uso do banheiro? *
Marcar apenas uma opção:
 Sim
 Não

14. Sua escola disponibiliza sabão? *
Marcar apenas uma opção:
 Sim
 Não

15. A partir das perguntas acima, você acredita que sua escola possui as condições necessárias para o cuidado da saúde menstrual? *
Marcar apenas uma opção:
 Sim
 Não

Seção sobre o estigma em relação a pobreza menstrual

16. Você já deixou de ir à escola por estar menstruada (s)? *
Marcar apenas uma opção:
 Sim
 Não

17. Já deixou de ir à escola por falta de absorvente? *
Marcar apenas uma opção:
 Sim
 Não

18. Na escola você já recebeu orientação sobre educação menstrual? *
Marcar apenas uma opção:
 Sim
 Não
 Outro: _____

19. Você já recebeu absorvente na escola? *
Marcar apenas uma opção:
 Sim
 Não

20. Você conhece ou já ouviu falar no Programa de Dignidade Menstrual? *
Marcar apenas uma opção:
 Sim
 Não

21. Com que frequência você recebe absorvente na escola? *
Marcar apenas uma opção:
 Todas as meses
 Nem sempre
 A cada dois meses
 A cada três meses
 Outro: _____

22. Você já enfrentou estigma social ou constrangimento relacionado à menstruação na escola? *
Marcar apenas uma opção:
 Sim
 Não

23. Se sua resposta foi SIM, relate como ocorreu o constrangimento:

24. Você se sente confortável em pedir ajuda ou suporte relacionado à pobreza menstrual para os funcionários da escola? *
Marcar apenas uma opção:
 Sim
 Não

Seção socio-econômica e educacional

25. Você já teve dificuldade em adquirir produtos menstruais devido ao seu custo? *
Marcar apenas uma opção:
 Sim
 Não

26. Já precisou improvisar ou usar alternativas inadequadas para lidar com a menstruação devido à falta de recursos? *
Marcar apenas uma opção:
 Sim
 Não

27. Se respondeu SIM, qual alternativa você utilizou? *
Marcar apenas uma opção:
 Não
 Papel higiênico
 Uiso de pano
 lençol
 Alfines de lavare
 Outro: _____

28. Você já teve que fazer escolhas difíceis entre comprar produtos menstruais e outras necessidades básicas, como alimentação ou itens de higiene pessoal? *
Marcar apenas uma opção:
 Sim
 Não

29. Você já teve que fazer escolhas difíceis entre comprar produtos menstruais e outras necessidades básicas, como alimentação ou itens de higiene pessoal? *
Marcar apenas uma opção:
 Sim
 Não

30. Você acredita que o governo e as instituições educacionais devem fornecer produtos menstruais gratuitos para as pessoas que menstruam em situação de vulnerabilidade? *
Marcar apenas uma opção:
 Sim
 Não

31. Como você acha que a pobreza menstrual afeta a vida escolar das pessoas que menstruam? *

32. A escola promove a conscientização sobre pobreza menstrual e seus impactos por meio de programas, palestras ou atividades educacionais? *
Marcar apenas uma opção:
 Sim
 Não

33. Quais sugestões você teria para melhorar o apoio e a conscientização sobre pobreza menstrual na sua escola? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
Google Formulários

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.034

PODE A EDUCAÇÃO FENECER O MPC? ENSAIO ACERCA DAS “PRÁTICAS ANTI - HEGEMÔNICAS” NA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA!

DEYVID BRAGA FERREIRA

Doutorando em Linguística (UFAL/PPGLL/FALE - 2020.01). E-mail: deyvidbrafe@bol.com.br

JAVAN SAMI ARAÚJO DOS SANTOS

Doutor e Mestre em Educação (UFAL). E-mail: javansami@hotmail.com

GEISA CARLA GONÇALVES FERREIRA

Doutora e Mestra em Educação (UFAL). E-mail: geisa.ferreira@cedu.ufal.br

VANESSA SÁTIRO DOS SANTOS

Doutora em Educação (UFAL). E-mail: vanessasatiro82@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por escopo apresentar a possibilidade do atual Modo de Produção Capitalista (MPC), ser fenecido pela utilização de uma educação emancipatória, que faça resistência à imposição pedagógica hegemônica imposta pelo capital. A metodologia utilizada para desvelar tal problemática, foi à pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica. Para desvelar tal problemática, fora realizado um trabalho de pesquisa qualitativo com revisão bibliográfica. Os resultados desta pesquisa mostraram ser possível, através de uma educação emancipatória, buscar contrapor os anseios do capital de perpetuar o seu projeto de sociabilidade.

Palavras-chave: Educação. Prática Anti-Hegemônica. Emancipação.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos no fenômeno educacional e, por esta via, o labor docente em seus diversos níveis (socialização, letramento, fundamental, médio, superior.) é possível imaginar que ambos temos possibilidades diametralmente opostas; se por um lado, podem ser usados pelo Estado como instrumento de perpetuação de seu projeto hegemônico, por outro lado, podem ser instrumentos do proletário para fenecimento do ente Estado, mediados por uma pedagogia emancipatória.

A questão da atividade docente na educação brasileira – da colônia aos dias atuais - caracteriza-se como campo de permanentes disputas de interesses políticos. Os aspectos controlados incluem desde a frequência; a maneira de vestir-se; a conduta; a metodologia utilizada; a organização dos conteúdos; a base teórica e filosófica adotada e o posicionamento político. Isso acontece porque, como já dito em Cavalcante (2007, p. 19), “a classe social que detém o controle do poder político, através do Estado, sempre utiliza a educação no sentido de realizar (pelo menos em parte) seus objetivos”.

Quando os docentes buscam promover uma educação emancipatória para seus alunos, de sorte que estes sejam protagonistas de suas próprias trajetórias, fomentos nestes uma consciência crítica, são muitas vezes perseguidos e admoestados por não “repetirem o mesmo de novo”. É sobre este prisma, que desenvolveremos este artigo!

METODOLOGIA

Nossa pesquisa é de cunho qualitativo, com revisão bibliográfica, tendo em vista buscarmos subsídios teóricos – doutrinários para tratarmos da relação entre educação e Modo de Produção Capitalista, conforme FLICK (2008).

Com isto, buscaremos dar um norte acerca da seguinte questão: é possível, que uma educação emancipatória que se utilize de praticas contarias ao interesse do capital (e por isso, Anti-Hegemônicas), consiga plantar uma semente e, num tempo futuro, fenececer o Estado?

A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA A BUSCA PELO PODER HEGEMÔNICO: A EDUCAÇÃO ENQUANTO PALCO DE DISPUTAS

Ao analisarmos os séculos XX e XXI poderemos perceber que em virtude das correlações de força envolvidas em cada momento histórico desses séculos, a história nos mostra de que forma e sob quais condições, as classes sociais em disputa demonstrarão como será realizada a articulação entre política e economia, atendendo aos seus próprios interesses (o do capital dominante).

Mesmo tendo havido no Brasil um rosário de movimentos que lutassem pelo acesso indistinto das classes menos favorecidas a uma educação de qualidade, inclusive a das forças de segurança pública, estas sempre foram manobradas e atenderam aos anseios burgueses.

Nesse período, é assente a politização da sociedade civil organizada, onde os grupos de poder que a compõe, de forma mais incisiva, buscam formas não só de perpetuação de seus múltiplos interesse, mas de implementação dos seus projetos de sociabilidade, incidindo diretamente nas decisões estatais (BOBBIO, 1992). Buscam obter, nesse sentido, consentimento, quer ativo ou passivo, para a aplicabilidade de seus projetos sociabilísticos e antagônicos, com o fito de consolidação de direitos previstos não só nas constituições vigentes, mas na criação ou ampliação de outros que porventura possuam interesse.

Essa mesma politização sociedade civil contribui para que o consenso ou adesão espontânea de indivíduos ou grupos aos projetos das classes sociais em disputa na sociedade civil (e também no Estado...), passe a se constituir, ao mesmo tempo, em importante instrumento de dominação da classe burguesa para a consolidação de sua hegemonia nas sociedades contemporâneas. (NEVES e SANT'ANNA, 2005, p. 23).

A partir deste momento, através da disputa pelo direcionamento que a sociedade deve seguir no melhor interesse de preservar seu "*status quo*", a classe dominante conseguirá convencer a quase totalidade da sociedade de que seus interesses comungam das mesmas afinidades, propiciando legitimidade para seus pleitos. Com isto, pode-se consolidar uma ideologia hegemônica de: orientação intelectual, política, moral, e cultural das classes policiais.

Para que se logre êxito em sua empreitada, o estado enquanto elemento garantidor/ reproduzidor dos anseios das classes dominantes criou e continua a criar

políticas orientadas a manutenção de uma “**pedagogia de hegemonia**”, adaptando no seio social, peculiaridades no desenvolvimento da: cultura, moral e ética, ou seja, nos valores basilares do cotidiano que regulam as práticas de convívio/convivência entre os membros da sociedade. Tudo na finalidade de reformular, a bem de seu interesse, as práticas educativas aos “novos interesses” do capitalismo.

E com a educação¹, tal situação não deixa de ser diferente. A cada nova reforma, a cada alteração e promulgação de novas leis que buscam aperfeiçoar a LDB, articulam-se cada vez mais, tramas de manutenção do projeto de sociabilidade burguês, dissimulando as contradições e os conflitos reais que ocorrem no seio social, onde os órgãos de imprensa financiados pelo capital irão transmitir certas “comunicações” aos ouvintes ante a posição que eles ocupam na sociedade.

Pois cada vez mais, abre-se um fosso entre as classes, uma que terá explorada sua força de trabalho como único meio possível de sobrevivência, e a outra detentora dos meios de produção; e a outra, detentora dos meios de produção, que será a exploradora, pois em uma sociedade calcada na estratificação social, a educação é o reflexo do poder e autoridade emanada do “governo” e das classes dominantes que se utiliza deste instrumento para transmitir seu projeto de ordem política e cultural.

Sendo o estado capitalista um estado de classes, (este) tende a organizar a escola em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente... A escola,..., sob a hegemonia burguesa, vem se estruturando com vistas a formar,..., um intelectual urbano de novo tipo, que apresenta como características principais o aumento da capacidade técnica necessária a reprodução ampliada das relações capitalistas de produção e uma nova capacitação dirigente. (NEVES e SANT’ANNA, 2005, p. 29).

Todo processo de busca pela hegemonia política, onde a classe dominante tende a modificar a realidade dando-lhe novo sentido e renomeando-lhe, utiliza-se de uma transformação dos sentidos, das categorias, dos conceitos e dos discursos para legitimar suas reformas, pois na visão capitalista somente elas atendem as questões reivindicadas pela sociedade. Nessa perspectiva,

Não há, pois, discurso neutro ou inocente. Todo discurso é ideológico, uma vez que ao ser produzido, o sujeito o faz a partir de um lugar social,

1 Assim como a BNCC, nos trabalhos de: Cavalcante, Saviani, Gadotti, Frigoto...

de uma perspectiva ideológica, e assim veiculam suas crenças, valores, visões de mundo que representam os lugares sociais que este ocupa. O discurso é, pois, campo de mediações que articula novos sentidos aos já conhecidos. Ele tem a capacidade de (re) significar o já dito... (CAVALCANTE, 2007, p. 53)

Ao se pensar na educação ofertada pelo Estado, enquanto agente perpetuador dos ideais burgueses da classe dominante, esta terá o escopo de difundir uma pedagogia hegemônica, limitando a classe laboral ao conformismo ou ostracismo, ditando o que será o ideal, as idéias e as práticas que devem passar na sua aprendizagem.

A “pedagogia da hegemonia”, portanto, é um alargamento no conceito de cidadania, de forma ideológica e maniqueísta, que visa unicamente impedir o nível de conscientização política e organizacional das classes subalternas (trabalhadores) de alcançarem consciência do direito que possuem na participação da condução do estado, podendo gerir o processo legislativo (elaboração das leis) e administrativo (administração pública), alcançando, com isto, o “*status*” de classe social dominante sob os grupos que disto não se conscientizaram, passando a ser o grupo social subordinado.

TEORIA DA PIRÂMIDE SOCIAL DE MARX

O legado de Marx nos mostra uma “forma diferente” de pensarmos a existência humana, tudo, inclusive a educação, deve ser pensada dentro de critérios econômicos, pois “*a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política*” (Marx, 2008. pp. 47). E, para dar azo a sua teoria, Marx cria seu próprio método de análise social: o materialismo histórico-dialético, para poder compreender que a evolução do ser humano não pode ser entendida desvinculando-se a economia da história.

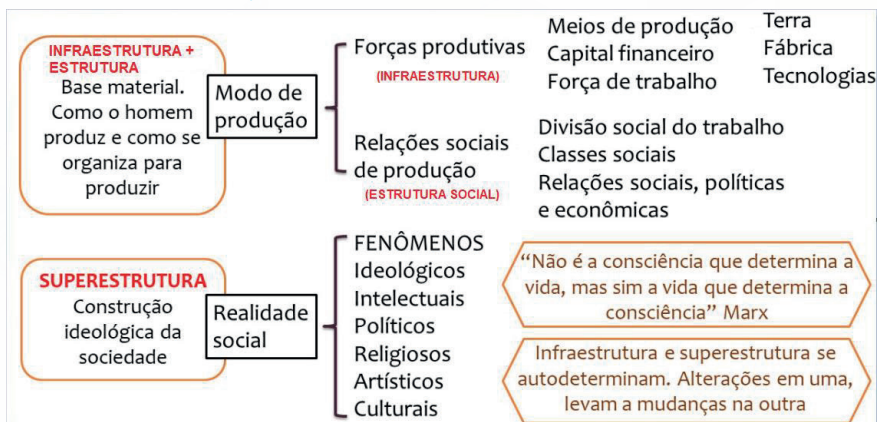
Ou seja, o estudo das sociedades, em cada momento histórico (escravismo, feudalismo e capitalismo), deve ser atrelado ao estudo da situação econômica dada. Com esta teoria, Marx propõe uma teoria da práxis, um suporte teórico-analítico que o permite buscar não só compreender, mas transformar a realidade a sua volta e que serão essenciais para a explicação do modo de produção e reprodução de toda a vida material, que se acha condicionada ao processo de vida social, política e intelectual; para isso, recorreu à metáfora do edifício, com seus conceitos de infraestrutura e superestrutura. (Abbagnano, 2007, pp. 273-274 e 651-653).

Por **materialismo dialético**, entendemos ser uma teoria explicativa da realidade (realidade esta tanto histórica, quanto natural), através da qual seu intérprete deverá passar da abstração ao concreto, da consciência ao real, onde: objeto, natureza e realidade obrigatoriamente não farão parte apenas do mundo da consciência, mas do mundo do real. Todo este processo terá idas e vindas, se interpenetrarão, sofrerão embates para que possamos compreender a história e seus antagonismos, a fim de podermos superá-los. Já o **materialismo histórico** é uma forma de se interpretar a história da humanidade, através das lutas de classes, observando-se o crescimento das forças de produção (meios de produção e força de trabalho) e, com isso, compreendendo o curso geral da história do ser humano.

A partir destas premissas, Marx se propõe a analisar a **Estrutura da Sociedade** (relação que ocorre entre a Sociedade x Sociedade) por intermédio de dois conceitos: **Infraestrutura** (relação que ocorre entre a Natureza x Sociedade) e de **Superestrutura** (relação que ocorre entre Instituições x Sociedade):

[...] Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a **estrutura econômica** da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma **superestrutura** jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. [grifos nossos] (Marx, 2008, pp. 47).

Figura 01: Demonstração da Teoria da Infraestrutura, Estrutura e da Superestrutura.



Fonte: Disponível em: <https://www.clicksociologico.com/>. Acessada em 27/01/2021. Observação: foram feitas alterações na imagem, para se adequar a forma como a teoria está sendo defendida.

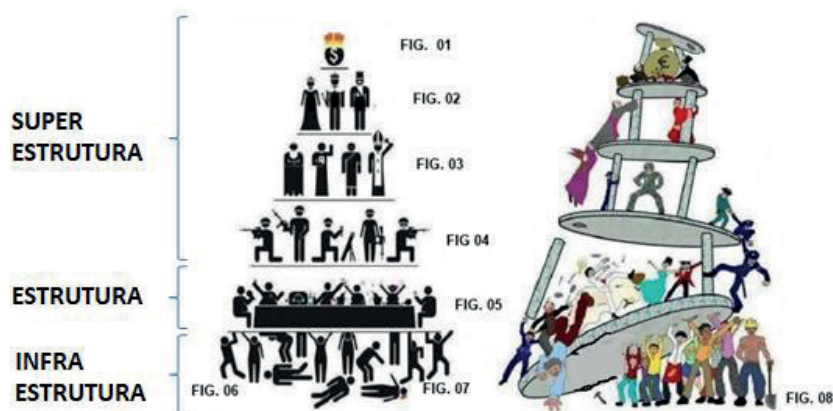
Chamaremos de **Infraestrutura** (relação que ocorre entre a Natureza x Sociedade), dentro de um dado **Modo de Produção**, o conjunto de todas as **Forças Produtivas** que são as responsáveis pelas condições materiais de produção. Esta parte inscreve-se na base do edifício, onde encontraremos as classes despossuídas dos meios de produção, que vendem seu suor para subsistir, caracterizando-se pela utilização de métodos e técnicas de transformação da natureza, para a produção de riquezas (bens e serviços). Isso ocorrerá através de um processo de prévia-ideação², que se utilizará dos meios de produção: a terra, as fábricas, os insumos tecnológicos (ferramental ou maquinal) ou outros instrumentos, de modo a criar mercadorias/bens pelo seu trabalho.

Em relação à **estrutura social** (relação que ocorre entre a Sociedade x Sociedade), entendemos que esta se liga umbilicalmente a **Relação de Produção**, onde as questões de mando e subserviência (como a divisão de classes e a divisão social do trabalho), para as execuções das atividades de produção, irão aparecer. Será neste andar do edifício, que observaremos de que modo os elementos atinentes ao processo de trabalho (produto final, técnicas –tecnologias – instrumentos, matérias primas e os explorados/trabalhadores), aparecerão.

E por fim, teremos a **Superestrutura** (relação que ocorre entre Instituições x Sociedade), que será o andar erguido acima dos conflitos entre as classes antagônicas (detentoras e “reles usuárias” dos meios de produção), com o escopo de manter incólumes as relações de mando e subserviência suportadas pela classe de trabalhadores, comportando as “formas gerais de consciências”: religião, Estado, ciência, artes, política, cultura, Ideologia, filosofia... Neste “*locus*”, tanto o Estado, quanto seus Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) e os seus Aparelhos Repressores de Estado (ARE) atuarão de forma a incutir uma visão de mundo legitimada pela classe dominante.

O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (Marx, 2008, pp. 47)

2 Por prévia-ideação, entendemos a capacidade que o ser humano tem, de planejar, de imaginar o que se quer produzir e, a partir deste estratagema mental, concebe-se o produto final de seu labor, ou seja, imaginar inicialmente os resultados esperados ao final do processo produtivo.

Figura 02: Teoria da pirâmide social do MPC³


Fonte: Disponível em: <https://desmotivaciones.es/7341198/Si-nos-movemos-los-de-abajo>. Acessada em 27/01/2021. Observação: foram feitas modificações na imagem, para se adequar a forma como a teoria está sendo defendida.

Gostaria de frisar que o **modo de produção** (soma da infraestrutura mais a estrutura) será determinante na geração da **superestrutura**, que por sua vez irá legitimar e manter o modo de produção que lhe deu vigência, sobre determinando-o. E, ressonâncias tanto na infraestrutura, quanto na estrutura, são sentidas na superestrutura, podendo ocorrer desde adequações no atual **modo de produção**, até sua superação.

Tudo o que era sólido desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado, **e as pessoas são finalmente forçadas a encarar com seriedade sua posição social e suas relações recíprocas**. [grifos nossos] (MARX&ENGELS, 2008, pp. 15-16).

- 3 **FIG. 01** = O capital; **FIG. 02** = Classe que manda materialmente; **FIG. 03** = Classe que manda espiritualmente; **FIG. 04** = Classe que protege os interesses das classes anteriores; **FIG. 05** = Classe que usufrui do trabalho da classe subsequente; **FIG. 06** = Classe que trabalha por todas as outras classes; **FIG. 07** = Classe que alimenta todas as outras classes; **FIG. 08** = possibilidade de, em o proletariado tomando consciência, se mobilizando e empreendendo a "ditadura do proletariado" enquanto classe -, fenecer o Estado e o MPC.

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA ANTI-HEGEMÔNICA DE EMANCIPAÇÃO

A tentativa de defesa do capital, do capitalismo como última e única alternativa societária e econômica viável para a humanidade ressoa como uma “musica” propagada por todo lado. Dentro do atual cenário global, que mostra o agravamento ou agudização das tensões sociais, o agravamento ou agudização das lutas de classe e o crescimento vertiginoso do desemprego que não fora “ainda” solucionado pelo capitalismo, ainda assim, é possível admitir que em pleno XXI século da era cristã, seja justificável a exploração do homem pelo próprio homem?

Segundo Lessa e Tonet (2004, pp. 13-14), existem duas formas possíveis de se pensar acerca deste dilema:

A primeira resposta, conservadora, (grifo nosso) afirma que há uma essência dos indivíduos humanos que os torna individualistas; e que essa essência, justamente por ser imutável, não poderia ser alterada pela história. [...] Por isso, segundo eles, o máximo que se pode almejar é desenvolver o mercado e a democracia que, para eles, são as melhores e mais civilizadas formas de disputa entre os indivíduos, não passando de um mero sonho a proposta de Marx de uma sociedade sem classes. Como poderia ser abolida a sociedade de classes, perguntam eles, se os homens são essencialmente marcados pela propriedade privada, se são individualistas, mesquinhos e egoístas?

A segunda resposta, radical, (grifo nosso) à nossa pergunta é a dos revolucionários. Afirmam eles que não só é possível, mas também necessário, que a humanidade se emancipe da exploração e da opressão. A evolução da sociedade contemporânea não nos conduzirá a formas cada vez mais civilizadas de opressão, como afirmam os conservadores, mas sim a uma barbárie crescente ou à própria extinção da humanidade. E a única forma de evitá-la é superar as desumanidades da sociedade capitalista. Para escapar a isso, afirma Marx, não há alternativa senão a emancipação humana da opressão dos homens pelos homens.

Conforme podemos observar nossa sociedade optou pelo neoliberalismo; que é um corpo teórico de ordem político-econômica, capitalista, que defende a não ingerência Estatal na economia, pregando que “a mão invisível do mercado” é auto regulatória, e que quanto maior for à liberdade do mercado, maior será o desenvolvimento econômico-social do País. Seu corpo teórico vem pregar um Estado mínimo, enxuto e competitivo com a educação “instruindo” para o mercado de

trabalho; pouca ou nenhuma intervenção governamental na economia e no mercado de trabalho; globalização dos capitais transnacionais e privatização das empresas públicas do estado, além de flagrante oposição à tributação dos capitais.

Sua implementação ocorre durante a crise que assolou o mundo na década de setenta do século passado, quando pode ser sentido por todos os países capitalistas um longo e profundo período de recessão, que trouxe, para a economia mundial, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. Era preciso eleger um culpado, e eis que o Estado de Bem-Estar Social (WelfareState), com suas políticas de implementação de direitos/ conquistas sociais fora eleito o responsável.

No âmbito dessa escolha, a culpabilização incidiu sobre os direitos conquistados pelos trabalhadores que organizados em sindicatos, vinham obtendo, nas mesas/rodadas de negociação com seus patrões burgueses, sensíveis avanços trabalhistas. Quem melhor que um movimento proletário, para assumir a reponsabilidade pela sangria dos recursos atinentes ao Estado, que, na perspectiva desse modo de acumulação capitalista, consumia seus preciosos recursos com “infundados gastos sociais”?

Será que isto nos lembra de algo?

[...] o discurso político instaura uma relação específica entre a linguagem e a instituição. Nessa relação, suas formas enunciativas representam a instituição no discurso, legitimando ou deslegitimando o universo social em que se inscreve. Assim, a atividade política pode também ser definida como uma luta não só pela tomada e manutenção do poder, mas pela tomada e manutenção da palavra. Por isso, a conquista da mídia tem sido hoje uma prioridade da política, pois não basta apenas ocupar os canais de comunicação, mas também conquistar a legitimação midiática e fechar o acesso aos adversários, impondo seus consensos e valores (SILVA SOBRINHO & CAVALCANTE, 2012, pp. 94).

Logo depois da primeira guerra mundial, os países capitalistas experimentavam um crescimento econômico que perdurou após a segunda guerra mundial. Os Países industrializados adotaram formas de expansão dos direitos sociais, através da cobrança de uma elevada e progressiva carga tributária, de forma a assegurar a manutenção do emprego e da renda dos trabalhadores.

Segundo Bobbio, (1998, p. 417),

Não obstante haverem melhorado os instrumentos técnicos de previsão e controle do andamento das despesas públicas, nos países onde é

mais ampla a cobertura do seguro social (Estados Unidos, Grã-Bretanha, Suécia.), em fins da década de 60, as despesas governamentais tendiam a aumentar mais rapidamente que as entradas, provocando a crise fiscal do Estado. O aumento do déficit público provoca instabilidade econômica, inflação, instabilidade social, reduzindo consideravelmente as possibilidades da utilização do Welfare em função do assentimento ao sistema político.

Essa crise no Estado de Bem Estar Social, na visão neoliberal, está representada pela elevada carga tributária cobrada para sustentar os direitos sociais dos trabalhadores, que agora são vistos como um fardo para o desenvolvimento e manutenção da própria nação. Corroborando para a criação de um Estado mínimo, argumenta-se, segundo Bobbio, (1998, p. 405), que

As despesas públicas não conseguem prover, devido à diferença crescente entre as saídas necessárias e as entradas insuficientes, a distribuição de recursos que satisfaçam às aspirações de uma área cada vez mais vasta de indivíduos, cuja reprodução social só pode ser esperada da expansão das despesas sociais por parte do Estado.

Esse é o quadro de surgimento. Mas, em Meszáros encontraremos a solução para a questão atinente a elaboração de modelo educacional, que se propusesse a “educar para além do capital”, rompendo com sua lógica perversa.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas auto servidoras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, procurar margens de reforma sistemática no próprio enquadramento do sistema capitalista é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (2007, p. 25)

É preciso que se vença esta lógica perniciosa de formar, pois somente assim teremos um quadro diferenciado, pois é ilógico uma solução dentro das bases do próprio sistema capitalista ou dentro de uma tentativa vã de reformulação do próprio sistema, que é irreformável.

A alternativa será uma mudança profunda no sistema político e econômico vigente, perpassando por uma mudança na própria estrutura da sociedade.

Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas para além do acordo sobre este simples facto os caminhos dividem-se severamente. Pois, caso um determinado modo de reprodução da sociedade seja ele próprio tido como garantido, como o necessário quadro de intercâmbio social, nesse caso apenas são admitidos alguns ajustamentos menores em todos os domínios em nome da reforma, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações conjecturais e apriorísticas são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma a manterem-se as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo intactas, em conformidade com as exigências inalteráveis de um sistema reprodutivo na sua totalidade lógico (MESZÁROS, 2007, p. 27).

Para Meszáros (2008), as crises enfrentadas, não só as que assolam o mercado financeiro, é a confirmação de que existe um impasse na economia global, impasse este que reside no próprio estágio do desenvolvimento capitalista. Tentando amenizar e manter este modelo hegemônico de sociedade, governos e órgãos transnacionais injetam fortunas no sistema financeiro local (com conexões ou repercussões mundiais), demonstrando um engodo que urge ser desvelado. Prova disso, é a própria economia que apenas espera a passagem da próxima “marolinha” para recomeçar seu ciclo pernicioso.

Cada nova alteração dos “técnicos” na LDB, apresenta um novo norte, salvador, para o público em geral, na educação de todos, principalmente nas camadas mais humildes. Tanto a sociedade quanto seus guardiões agora devem ter novos nortes, novos paradigmas, alinhados ao projeto societário tanto capitalista quanto neoliberal.

Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo. (Freire, 1987, pp. 123)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de sociabilidade burguesa, no lastro histórico e mesmo com a COVID 19, ganha fôlego e chega vitorioso em pelo 2023, pois grande parte da população mundial aceita as políticas de dominação e subserviência impostas pela

classe dominante, como a única forma plausível de convivência social frente à crise sanitária alardeada pela pandemia.

Os profissionais da educação, mais uma vez, foram silenciados. Fora tomada sua voz. Não lhe foi dado poder manifestar-se acerca da atual conjuntura, nem lhe perguntado como poderia desenvolver seu mister nestas situações: nem antes, nem agora e tão pouco depois. O político logra-se vencedor, junto com o projeto societário dominante de auxílio do capital, pois a saída alardeada será sempre a precarização das relações de trabalho (em especial o trabalho docente), principalmente com a retirada/flexibilização de direitos trabalhistas, constituindo-se num importante fator para o desestímulo e a desmobilização destes sujeitos com as práticas de contra hegemonia. Outra questão bastante gritante é a parca remuneração e o caráter sazonal de rotatividade hoje impostas ainda mais aos docentes.

Não se fala que a cada dia há recrudescimento das “democracias capitalistas” sob o **Welfare States** conquistados com muito suor e sangue pelo proletariado, além do acirramento das questões sociais, um desemprego galopante que transforma os desempregados num “exército de mão de obra sobressalente” e sem perspectivas de empregabilidade apontam para uma série de crises cíclicas cada vez mais presentes no cotidiano; crises estas socorridas com o dinheiro público, que de público não se sabe bem o que é!

Felizmente, os trabalhos de K. Marx, G. Lukács e I. Meszáros (2008 e 2009) demonstram que cada vez mais, as tensões dentro do próprio capital, que em sua tessitura é irrefreável, endêmica, crônica e permanente; chamam toda a sociedade a pagar a conta das perdas contabilizadas pelos grandes investidores, pela perda de dinheiro da classe dominante e detentora dos modos de produção e reprodução da vida em sociedade.

Entendemos que uma mudança só será possível, a partir da toma de sua real consciência e papel na sociedade, demonstrarem sua insubmissão aos ditames da classe dominante e as ingerências do capitalismo na economia, representando a única esperança de estabelecimento de uma pedagogia de contra hegemonia; com o fito de combater o projeto burguês de sociabilidade, para que através da prática de uma pedagogia contra hegemônica poderemos mudar as relações de dominação e subserviência impostas pela classe dominante e seu projeto de sociabilidade. Ou isso, ou manteremos inalteradas as relações de exploração e dominação, e continuaremos acreditando no projeto da terceira via intitulado de “um mundo, melhor e sem antagonismos”.

REFERENCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bossi. 5ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1980.

_____. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª Edição. Tradução de Michel Lahud *et all*. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 24 ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. 11 ed. Brasília: Editora da UNB, 1998.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução a Análise do Discurso*. 7ª Edição. São Paulo: UNICAMP, 1998.

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

_____. Situando a análise do discurso. In: FLORENCIO, Ana Maria Gama "*et all*". **Análise do discurso: Fundamentos e práticas**. Maceió: EDUFAL, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1987.

LUKÁCS, George. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. São Paulo: Revista temas de Ciências Humanas, 1978.

MARTINS, André Silva & NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia e a formulação/ atuação de seus intelectuais orgânicos*. **in** NEVES, Lúcia

Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

Marx, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2ª ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2008 .

MELO, Adriana Almeida Sales de. *Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico.* in NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: Consolidação do projeto neoliberal na América latina. Brasil e Venezuela.** Maceió: EDUFAL, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

_____. **À direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

MÉSZÁROS, Istévan. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2007.

ORLANDI, ENI P. (Org.). **Gestos de leitura da história no discurso.** Tradução de Bethânia S.C. Mariani. São Paulo: UNICAMP, 1993.

_____. **Análise do discurso: Princípios e procedimentos.** 6ª Edição. Rio de janeiro: Pontes, 2005.

_____. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos.** 4ª Edição. São Paulo: UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução de Eni P. Orlandi *et all.* 2ª Edição. São Paulo: UNICAMP, 1997.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução de Eni P. Orlandi *et al.* 2ª Edição. São Paulo: UNICAMP, 1995.

TONET, Ivo & LESSA, Sérgio. **Introdução a Filosofia de Marx.** Publicado em 2011. Disponível em: http://www.ivotonet.xpg.com.br/.../Introducao_a_Filosofia_de_Marx.pdf> Acesso em 15 novembro 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2010.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.035

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO À DISTÂNCIA PARA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: ESTADO DA ARTE

MIRELLA GUIMARÃES BADARANE

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), mirellagbadarane@gmail.com;

CIBELE MARIA LIMA RODRIGUES

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisadora titular da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Coordenadora e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI), programa associado entre a (FUNDAJ) e a (UFRPE). Professora colaboradora no Programa em Rede de Ensino de Sociologia (PROFSOCIO) da (FUNDAJ). Vice-coordenadora do PPGECI (2022-2023). Líder do grupo de pesquisa GPED - Docência na Educação Básica: Políticas, Formação e Práticas, cibele.rodrigues@fundaj.gov.br.

RESUMO

Com o objetivo de investir na formação de professores o Ministério da Educação implantou uma Política Pública Nacional de formação por meio da educação à distância (EAD), mediante a criação e implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005. Embora tenha crescido o número de matrículas em instituições públicas, nos governos de Lula e Dilma, de forma exponencial, a formação de professores é dominada por instituições privadas. Em 2016, após o impeachment, Temer assume o poder e aprofunda a agenda neoliberal, com aprovação da Base Nacional Comum Curricular afinada com os interesses mercantis. Em 2019, o governo Bolsonaro promove continuidade às políticas implementadas no período anterior. A presente pesquisa, do tipo Estado da Arte, realiza um levantamento das publicações sobre as Políticas Públicas para formação docente à distância entre 2016 e 2020. Realizou-se um levantamento de produções científicas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sobre o fenômeno conhecido como educação à distância na formação dos professores. Foram identificadas (12) Dissertações e (05) Teses acerca do assunto. Efetuou-se a leitura de títulos e resumos, e em seguida, foi realizada a leitura integral e a análise das pesquisas selecionadas. Excluíram-se todas as produções acadêmicas que não se referem ao curso de Licenciatura em Pedagogia. Os resultados obtidos neste

levantamento, apontam que a formação inicial docente no Brasil está sendo realizada, em sua grande maioria, em instituições privadas. Quanto às condições da formação dos futuros pedagogos, as pesquisas indicam algumas críticas que se dirigem às Políticas Públicas em (EAD). Nesse sentido, os dados mostram que, a serviço de interesses econômicos e políticos, as referidas políticas podem promover a redução da qualidade da formação inicial, o processo de precarização do trabalho docente e o desmonte da Educação.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Formação Inicial, Ensino à Distância, Licenciatura em Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos aconteceu um movimento significativo no âmbito acadêmico, o qual se vale do método de pesquisa chamado estado da arte para desenvolvimento de trabalhos e estudos dentro das universidades. No caso específico das universidades, uma pesquisa de estado da arte busca verificar o estado ou situação de um tema na atualidade.

O presente trabalho busca fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema da educação à distância na formação inicial dos professores, com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, de 2016 a 2022 a partir de pesquisa em Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O exame das dissertações e teses defendidas no período mencionado mostra que a formação docente se caracteriza pelos cursos de Licenciatura, sendo a Pedagogia o curso que envolve a educação infantil e gestão escolar. Embora tenha crescido o número de matrículas em instituições públicas, de forma exponencial, a formação de professores é dominada por instituições privadas.

Os trabalhos sobre formação docente tratam do tema da formação inicial e focalizam o tema da formação à distância (EAD). O conteúdo muito destacado nesses trabalhos é a política pública educacional em EAD a serviço de interesses econômicos e políticos. Outro conteúdo priorizado é a redução da qualidade da formação inicial dos professores, suas representações, seu método, suas práticas. Além disso, aspectos relacionados às condições de trabalho docente e precarização são abordados nos trabalhos.

O exame da metodologia utilizada nas dissertações e teses sobre formação docente à distância mostra que as pesquisas possuem abordagem metodológica de natureza qualitativa e quantitativa. São, em geral, estudos pontuais, voltados ao conhecimento de um aspecto muito particular da formação docente (ensino à distância). Outro tipo frequente de estudos é a análise de depoimentos, em que os pesquisadores realizam levantamento de dados com questionário ou entrevista, visando conhecer opiniões, pontos de vista ou representações dos informantes.

Em linhas gerais, o exame das dissertações e teses produzidas sobre formação de professores à distância revela que a formação docente no Brasil está sendo realizada, em sua grande maioria, em instituições privadas e no ensino à distância. Porém, quanto às condições da formação dos futuros professores, as

pesquisas indicam algumas críticas que se dirigem às políticas educacionais em (EAD), afirmando que, a serviço de interesses econômicos e políticos, promovem a redução da qualidade da formação profissional em nível superior, principalmente a dos professores da educação básica e a continuidade do processo de precarização do trabalho docente.

A expansão da oferta do ensino à distância na rede privada, identidade e profissionalização docente surgem como temas importantes nos últimos anos, e abrem perspectivas para questões de grande interesse e atualidade, como a qualidade do ensino superior, busca da identidade profissional do professor-tutor, questões de carreira e organização profissional. Preocupam-se sobretudo com a qualidade dos cursos de formação inicial dos professores (Curso de Pedagogia), a avaliação do currículo dos cursos ou com seu funcionamento, para o que coletam opiniões e pontos de vista de diferentes agentes, por meio de questionários e entrevistas.

Como são estudos voltados ao conhecimento de realidades locais, baseadas em opiniões de um grupo restrito de sujeitos, deixam abertas algumas questões sobre aspectos relevantes da formação docente à distância, como por exemplo a necessidade do convívio para o crescimento cultural, ou a presencialidade para contribuir na construção do entendimento do que seja o docente. Além disso, que processos e práticas de formação seriam mais efetivos no contexto atual da educação brasileira (reconstrução contínua de currículo com vistas a especificidade do curso à distância) e que políticas públicas deveriam ser formuladas para garantia do acesso do ensino superior e da qualidade da formação inicial de professores (combatendo a precarização docente e a educação mercadoria – modelo neoliberal).

METODOLOGIA

A pesquisa envolve a análise de 13 dissertações e 3 teses, de política educacional de ensino à distância, bem como formação inicial docente, publicados entre 2016 e 2022, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). É importante destacar que se trata de um Estado da Arte, ou seja, um mapeamento de toda a produção acadêmica sobre o assunto em questão. Assim, destaca-se que:

O estado da arte tem como objetivo fazer um levantamento, mapeamento e análise do que se produz considerando as áreas do conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção. (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI e ENS, 2006)

Dessa maneira, a pesquisa é uma amostra com eventuais limitações. Segundo Prodanov e Freitas (2013), uma pesquisa bibliográfica é aquela “elaborada a partir de material já publicado (...)”. A abordagem é quantitativa, ou seja, irá “traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las” (SILVA e MENEZES, 2005), e procurou responder quantas pesquisas tratam do assunto, separá-las de acordo com suas semelhanças nos estudos deste trabalho e comparar suas abordagens no assunto de maneira geral.

Na plataforma de busca foram usadas as palavras-chave: “Formação docente”, “Ensino à distância”, e “Política Educacional”. Tendo o resultado da primeira busca eletrônica, todos os trabalhos foram revisados manual e individualmente, a fim de filtrar alguma incongruência entre os descritores detectados e os descritores desta pesquisa.

Na primeira fase da pesquisa, os trabalhos selecionados foram pesquisados na área de EAD. Em seguida, foi realizada a seleção das pesquisas, excluindo-se as dissertações e as teses que não tratavam do curso de Licenciatura em Pedagogia, as pesquisas que não abordavam o ensino à distância e as publicações anteriores ao ano de 2016. A amostra final compreendeu um total de 13 trabalhos acadêmicos.

A segunda fase envolveu a leitura sistemática dos trabalhos e o registro em planilha própria, dos dados mais importantes para pesquisa: temática, tipo de pesquisa (teórica ou análise documental, empírica), autores incluídos como fundamentação, perspectiva epistemológica, procedimentos metodológicos, nível de abordagem e abstração (descrição, análise, compreensão), marcos teóricos (conceitos) e abrangência da pesquisa (nacional, regional, estadual).

A terceira fase envolveu a análise dos registros à luz dos elementos mencionados anteriormente.

As dissertações e teses tratavam de temas mais recorrentes: Análise de programas específicos – UAB (2); Educação superior à distância: expansão e regulação (13); Público e privado (2); Qualidade da formação inicial docente (4); Precarização do trabalho docente (3); Atividades dos tutores (2).

Quanto aos procedimentos metodológicos, algumas pesquisas adotavam métodos mistos (quantitativos e qualitativos). Nesse sentido, os procedimentos mais recorrentes foram os seguintes: análise documental (13), análise de dados estatísticos (dados do Inep, dados de matrículas, entrevistas, questionários (6) e observação (7).

Os autores das pesquisas eram mestrandos ou doutorandos. Quanto à distribuição geográfica, a maioria dos autores era da região Sul (6), Centro-Oeste (3). A região Nordeste contava com (2), a Sudeste (2) e a região Norte (0), conforme ilustração:

Distribuição Geográfica



Fonte: A autora

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo central da pesquisa foi analisar as dissertações e teses buscando entender o que já foi pesquisado na área por meio da realização do estado da arte. Nesse contexto, estado da arte, em linguagem acadêmica, é uma pesquisa feita para entender como está a produção de conhecimento científico a respeito de um determinado tema.

PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS

Todas as dissertações da amostra apresentavam uma perspectiva epistemológica: Diniz (2022) menciona no materialismo histórico-dialético, Amorim (2021) menciona concepção histórico-crítica, Neto (2021), a teoria praxiológica de Pierre

Bourdieu, Oliveira (2021), concepção histórico-crítica, Araújo (2021), a concepção histórico-crítica, Almeron (2021), a abordagem crítico-dialética, França (2020), pautado no ciclo de políticas criada por Ball e Bowe, Bellinaso (2020) menciona a perspectiva marxiana, Mello (2019), a concepção histórico-crítica, Silva (2019) concepção histórico-crítica, Chaves (2018), materialismo histórico-dialético, Costa (2018) teoria histórico-cultural, Purin (2017) materialismo histórico-dialético.

A tabela 1 apresenta a classificação das 13 pesquisas com relação à perspectiva teórica.

TABELA 1. Perspectivas teóricas das pesquisas da amostra (2016-2022)

Categorias	Nº
Ciclo de políticas criado por Ball e Bowe	1
Teoria de Bourdieu	1
Teoria crítica	1
Enfoque histórico-cultural	1
Abordagem crítico-dialética	1
Materialismo histórico-dialético	3
Concepção histórico-crítica	4
Teorização combinada Hermenêutica – crítica + Concepção histórico-crítica	1
Total	13

Alguns autores procuravam articular teorias, combinações de autores e conceitos com o objetivo de compor o quadro teórico. De fato, a combinação resultou em uma fundamentação capaz de subsidiar uma análise pertinente e alinhada SAVIANI, 2008, BELONNI, 2010, NÓVOA, 2009, AMORIM e NOVAES, 2018, GATTI, 2011, LIBÂNEO et. al. 2012. Quanto à estratégia da teoria combinada, destaca-se o indispensável ensinamento de Ball (2016):

Não podemos interpretar o mundo, criar significado sobre o mundo, utilizando uma teoria ou posição epistemológica, porque o mundo é persistentemente mais complexo e difícil d que aquilo que se pode entender com o simples uso de uma posição, adotando um posicionamento. (AVELAR, 2016, p. 4).

Nesse sentido, segundo Mainardes e Marcondes, (2009), nas discussões sobre o pluralismo, evidencia-se que é possível identificar nas teorias pontos de aproximação, e não apenas aspectos de incompatibilidade.

Ainda nas lições de Mainardes:

Apesar disso, deve-se ter clareza de que a combinação de perspectivas epistemológicas, teorias, conceitos, ideias é complexa e demanda alto nível de reflexividade, alguma justificativa das combinações realizadas, consciência da perspectiva epistemológica que está na base das teorias, ideias ou conceitos que estão sendo combinados. Não se trata, portanto, da escolha aleatória e pouco consciente de tais teorias, ideias ou conceitos. elaborada a partir de material já publicado. (MAINARDES, 2017, p. 13).

Quanto ao posicionamento epistemológico, analisou-se que existem níveis distintos de análise: mais ou menos elaboradas, com maior ou menor alinhamento entre a teoria e os dados, com maior ou menor profundidade de posicionamento dos pesquisadores, conforme dados a seguir.

A Tese Alunos (as) virtuais, professores (as) presenciais: a negação de elementos essenciais do ensino no processo de formação inicial docente a distância, (2022), Paraíba, autor Ercules Laurentino Diniz buscou compreender a concepção do professor sobre o seu trabalho no espaço escolar a partir da sua formação na modalidade EAD, apontando a negação de elementos essenciais do ensino. Instrumento teórico a hermenêutica crítica - Gamboa (2006). A partir de teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, em especial Saviani (2011) e Duarte (1992), o autor buscou ressaltar a importância da presença do outro no trabalho educativo. Amparados no materialismo histórico-dialético, foi investigado os limites e as possibilidades de uma formação inicial de professores(as) que, ocorrida em ambientes virtuais, visa capacitar para a atuação em salas de aulas presenciais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem nas entrevistas semiestruturadas o instrumento necessário à obtenção das informações junto aos sujeitos. Concluiu-se que é de fundamental importância a continuidade da Licenciatura pesquisada como instrumento de formação distante dos grandes centros universitários, mas que esta deve, em vez de negar elementos do ensino presencial, incorporá-los, assegurando um processo formativo onde o tempo necessário à apropriação dos conteúdos e a presença do professor continuem sendo elementos imprescindíveis ao trabalho educativo.

A dissertação *Formação de pedagogos na educação à distância no Brasil - período de 1990 - 2018: uma análise contra hegemônica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica*, (2021), Paraná, autora Evelyn Vieira Amorim, analisou a articulação entre os objetivos da reestruturação da educação a partir da implementação da EAD com as mudanças no lócus da formação do Pedagogo, já que esse é o principal responsável pela formação dos filhos da classe trabalhadora. Para a análise da pesquisa, a autora buscou como princípio teórico norteador a perspectiva marxista da Pedagogia Histórico-Crítica. Utilizou como instrumentos metodológicos livros, artigos, teses, material de produção científica, dados estatísticos do Censo do Ensino Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e documentos de sites oficiais. A autora aborda que a partir da criação de políticas de incentivo à privatização do ensino, a educação é mercantilizada e as instituições de ensino superior privadas vêm se consolidando com a maior parte das matrículas em cursos de graduação. A pesquisa evidencia informações a partir dos dados pesquisados no site do INEP e apresentados em tabelas no período de 2008 a 2018. Na conclusão entra em destaque que as reformas educacionais a partir de 1990 reconfiguram o perfil do pedagogo, direcionam o ensino para o esvaziamento do conhecimento teórico e partem para práticas imediatistas, que atendem à lógica do mundo da produção e do mercado. As políticas neoliberais têm representado o desmonte da educação pública e a privatização em larga escala da formação docente no Brasil.

A tese *Capital cultural, habitus e campo educacional: trajetórias escolares de estudantes de Pedagogia em Educação a Distância (EAD)*, (2021), São Paulo. O autor Luiz Ramires Neto, analisa as trajetórias de escolarização de estudantes de Pedagogia em Educação à Distância de Pedagogia em um curso da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), mapeando as potenciais diferenças que impactam diretamente (1) o caminho entre o ensino básico e o ensino superior; (2) a percepção do campo educacional como discentes e como futuros profissionais do mesmo; e (3) a relação dos sujeitos deste estudo com a experiência universitária e a vida profissional que já têm ou almejam. Como referencial conceitual, recorreu-se à teoria praxiológica de Pierre Bourdieu, com destaque para a noção de capital cultural, em diálogo com outros autores nacionais (Setton, Catani, Nogueira, Brandão, Almeida) e estrangeiros (Lahire, Wacquant, Dubet). O ponto de partida foi traçar um breve panorama da educação superior, da licenciatura em Pedagogia e do estado atual da educação a distância. A coleta de material empírico envolveu o levantamento

de dados junto ao INEP (Censo da Educação Superior 2017), contatos iniciais com gestores da universidade em questão, observação de inspiração etnográfica do Ambiente Virtual de Aprendizagem de uma das disciplinas do terceiro ano do curso, um questionário enviado por e-mail aos alunos e alunas matriculados nesta disciplina naquele momento e entrevistas abertas e semiestruturadas com cinco destes estudantes de Pedagogia, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades entre 28 e 43 anos, de diversas localidades do Estado de São Paulo. A análise constatou que a EAD pode ser, de fato, uma política pública capaz de ampliar a democratização da educação no Brasil e, que, ademais, sob determinadas condições, é capaz de transmitir capital cultural a ser apropriado de maneira eficiente e eficaz por estudantes desta modalidade a distância, conduzindo a posições profissionais às quais não chegariam por outras vias. Questões referentes à contemporaneidade como o uso intensivo da tecnologia e seus efeitos individuais e sociais também foram levantadas.

A dissertação *Formação do pedagogo na modalidade educação a distância da universidade estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO): do aspecto histórico da EAD à organização da proposta pedagógica do curso de pedagogia*, (2021), Paraná. A autora Vanêssa de Cássia Oliveira, analisa o currículo do Curso de Pedagogia na modalidade Educação a Distância da UNICENTRO para discorrer sobre a organização legal e pedagógica do Curso, que se desmembra nos objetivos específicos. Contextualizar o histórico da Educação a Distância internacionalmente e especificamente no Brasil; investigar a materialização da Educação a Distância nas pesquisas brasileiras; elucidar aspectos sobre as políticas públicas educacionais e das políticas públicas da Educação a Distância no Brasil, considerando suas normativas legais; analisar o aspecto da organização da proposta pedagógica do Curso de Pedagogia na modalidade Educação a Distância da UNICENTRO.

Foi utilizado o referencial teórico- metodológico dos autores que discutem sobre o Curso de Pedagogia, Libâneo (2001, 2007), e a formação do pedagogo, Cruz (2008), Leal (2012), sobre a Educação a Distância, Passos (2018), Zanata (2014), Vieira (2011), Belloni (2012), Pimentel (2018), Zanata (2014), Dourado (2008), Prado e Valente (2003, 2009), de Bourdieu (2014, 2017) para a discussão sobre Estado e conceito de campo. Pesquisa bibliográfica e documental de natureza qualitativa, sob a análise de conteúdo de Bardin (1977), (2016), mediante estudo dos seguintes documentos internos: Matriz vigente (2010) do Curso de Pedagogia na modalidade Educação a Distância da UNICENTRO campus Irati; ementas (2010) do

Curso de Pedagogia na modalidade Educação a Distância da UNICENTRO campus Irati; Projeto Pedagógico Curricular e suas Resoluções: Resolução de Aprovação (2010), Resolução de Alteração (2010), Resolução de Alteração (2015) e Resolução de Alteração (2019); Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Pedagogia na modalidade presencial da Universidade Estadual do Centro Oeste UNICENTRO, campus Irati/PR; Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Pedagogia na modalidade Educação a Distância da Universidade Estadual do Centro Oeste UNICENTRO, campus Irati/PR. A autora inferiu que existem aberturas internas como a contratação dos tutores, que não possui uma legislação específica, uma vez que fica a cargo da cada instituição e que conseqüentemente perpassa por instabilidades de governo para governo. Ao analisar o PPC do Curso de Pedagogia a Distância percebeu-se que não se tem um perfil do egresso do Curso, ao contrário da modalidade presencial. Tal fato agregaria detalhamentos sobre o público que participa do Curso na EAD que poderiam ser de proveito para a organização do Curso. Há de se desmistificar que na modalidade Educação a Distância há uma redução da jornada de trabalho dos professores e estudo dos estudantes. Ao contrário, ela se amplia. Ao apontar questionamentos sobre a formação do pedagogo aqui precisamos considerar que nela estão professores, estudantes, tutores e envolvidos e que toda crítica ou todo elogio ressoam em sujeitos e não em coisas. A formação do pedagogo na modalidade a Distância da UNICENTRO torna-se uma possibilidade para além da educação presencial. Trata-se de acesso a formação em nível superior, seja na graduação ou na pós graduação, para aqueles que por algum motivo não o tiveram, abrangendo para além da formação inicial, a formação continuada.

A dissertação O curso de Pedagogia/Ead no Oeste do Paraná: uma análise crítica de sua expansão (2005-2019), (2021), Paraná. A autora Patrícia Cruz de Araújo analisou a expansão da oferta do curso de Pedagogia/EAD na região Oeste do Estado do Paraná, considerando como recorte temporal os anos 2005-2019, e discutiu as premissas da concepção de formação inicial do professor e sua precarização, bem como a despolitização e desvalorização do trabalho docente intrínseca à modalidade. Frigotto (2020), Malanchen (2007), Evangelista, Seki e Souza (2017), Martins (2010), Orso (2011), Saraiva (2010), Cortelazzo (2010), Moore e Kearsley (2007), Moran (2011), Decker (2015), Mandeli (2014), SHIROMA (2017), Carvalho (2013). Tem-se como metodologia de trabalho a análise bibliográfica e documental, utilizando para fonte de consulta e levantamento de dados documentos oficiais e legais, informações de acesso público disponíveis nos portais on-line das instituições

e, principalmente, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de um curso de Pedagogia/EaD, dentre outros arquivos fornecidos pela instituição que será nomeada nesse estudo como "Instituição X". Além do mais, conta-se com entrevistas realizadas através de formulário on-line com egressos de cursos de Pedagogia a distância ofertados por algumas instituições da região analisada. Os resultados deste estudo revelaram um significativo aumento no número de IES privadas no Oeste do Paraná a partir do ano de 2005, especialmente daquelas ofertantes de licenciaturas à distância, desencadeando, nesse âmbito, a consequente expansão do curso de Pedagogia/EaD. Para além disso, evidenciou-se que, por razões diversas, tais como econômicas e de demanda/oferta, as instituições privadas vêm deixando de ofertar o curso de Pedagogia no formato presencial e disponibilizando-o exclusivamente na modalidade a distância. Ademais, a análise da proposta curricular do curso explicitou que a concepção de formação do professor está calcada na premissa de prepará-lo tecnicamente para a prática profissional, absorvendo as habilidades e competências necessárias para atender os anseios do mercado. As demandas do capitalismo contemporâneo vêm tornando a educação e todos os elementos que a compõe em uma mercadoria, um produto negociável às custas do futuro das novas gerações de modo que, em uma realidade próxima, grande parte dos professores que atuarão na Educação Básica nas escolas públicas e/ou particulares do Oeste paranaense serão provenientes de cursos à distância, sobretudo, de instituições privadas.

A dissertação Educação a distância e formação docente no sudoeste do Paraná: o protagonismo do curso de pedagogia, (2021), Paraná, do autor Andrews Alves Almeron aborda a formação docente, e seu objeto investigativo é a expansão dos Cursos de Pedagogia à distância na região Sudoeste do Paraná. A proposta decorre das discussões e pesquisas promovidas pelo grupo de pesquisa "Educação Superior, Formação e Trabalho Docente" (GESFORT), do qual o pesquisador é integrante, além das experiências vivenciadas por meio do Curso de Pedagogia desta instituição e da necessidade de compreender a temática frente à atual conjuntura de protagonismo da modalidade, em particular no campo das licenciaturas, onde o Curso de Pedagogia é apontado com o maior ascendente. Dessa forma, o problema de pesquisa delimita-se em responder: Quais as implicações da expansão da educação a distância para a formação inicial nos Cursos de Pedagogia da região Sudoeste do Paraná? Considerando o questionamento, o objetivo geral da pesquisa é analisar a expansão dos cursos de Pedagogia a distância na região Sudoeste do Paraná,

explicitando as implicações para a formação inicial dos professores. Autores como Schaff (1995), Belloni (1998), Preti (2011), Dardot e Laval (2016) contribuíram para explicitar a era da informação e da comunicação atual, articulando o fenômeno da EaD, desde sua chegada no Brasil às relações com um modelo social hegemônico, além de Gatti e Barreto (2009), Freitas (2002), Saviani (2007, 2008, 2010), Contreras (2002), com os quais se fundamentam os estudos relativos às políticas de formação docente. Para isso, os procedimentos metodológicos adotados aliam a pesquisa bibliográfica a uma análise documental, recorrendo a decretos, portarias e resoluções relativas à educação a distância (EaD) e a outras políticas educacionais, bem como a estudos oficiais divulgados pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES). A pesquisa se sustenta em uma abordagem crítico-dialética, dispondo de um referencial teórico que possibilitou analisar o objeto estabelecendo uma relação entre educação e sociedade. As análises direcionam ao entendimento de que as políticas educacionais foram responsáveis por assegurar, delinear e expandir a EaD no Brasil, em especial com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/1996 e com o decreto n.º 9057/2017. Os resultados apontam as contradições presentes na modalidade como a ausência de pressupostos filosóficos que orientam o Curso de Pedagogia a distância, bem como as imprecisões nos dados estatísticos. Quanto às implicações para a formação docente, destacam-se a proletarização do trabalho docente, a relação professor/aluno e o sucateamento da formação docente.

A dissertação Políticas de formação de professores a distância: um estudo sobre o contexto da prática no Curso de Pedagogia da UFMA, (2020), Maranhão, da autora Francilva Costa de França analisa as políticas de formação docente a distância e suas implicações para o contexto da prática no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão através da Diretoria de Tecnologias na Educação (DTED). Aborda as concepções dos professores sobre o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) e aos aspectos pedagógicos, de comunicação, recursos humanos, infraestrutura, gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade à distância, levando em consideração o contexto da prática do ciclo de políticas. A pesquisa é pautada no ciclo de políticas de Ball e Bowe (1996), tendo como referência as concepções apresentadas por Alonso (2010), Bastos Filho (2010), Becker (1993), Belloni (2012), Delors et.al., (1998), Demo (1994; 1997), Dias Sobrinho (2010), Freitas (2007),

Garcia (2011), Giolo (2008; 2010), Mainardes (2006; 2018), dentre outros autores. O percurso metodológico segue com base numa pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa e descritiva, seguido de análise de discurso. Os resultados preliminares, demonstram que as políticas públicas para o ensino a distância vêm recebendo atenção ao longo dos anos, primando sua oferta nos mais variados níveis de ensino e/ou na educação profissional. E a formação docente neste instante, conforme observada na legislação brasileira e no Projeto Pedagógico Curricular (PPC), do Curso de Pedagogia a distância da UFMA, tem percebido as contribuições da EaD no processo formativo dos profissionais de educação. Portanto, é neste cenário inovador que a EaD é vista como uma ferramenta capaz de colaborar na escolarização da população podendo ser uma aliada para melhorar a qualidade da educação, a formação de professores e demais profissionais da educação, na expansão e democratização do Ensino Superior no Maranhão.

A dissertação Educação a distância (Ead) e o trabalho docente: o aumento da precarização, (2020), São Paulo, do autor Filipe Bellinaso analisa quais as condições de trabalho do professor na modalidade presencial e na Ead, investiga qual o impacto da inserção da tecnologia (maquinaria) no trabalho docente, se a Ead é uma consolidação do modelo fabril sobre a atividade de docência. Além disso, analisa se a Ead é uma continuação do processo de precarização sobre o trabalho do professor e investiga em quais facetas são possíveis enxergar a manifestação da precarização no cotidiano do docente da Ead. Autores Mészáros (2008), Minto, (2006), Marx (2008), Maués (2010), Mill, d. R; Santiago, C. F; Viana, I. S. (2008), Neves, V. S. I; Fidalgo, F. S. (2008), entre outros. Foi realizada uma ampla pesquisa bibliográfica da qual sempre buscou partir da prática (estudos de caso) para a teoria, abrangendo as múltiplas exigências do objeto: a ontologia do ser; a transformação nas condições de trabalho do operariado através da inserção da maquinaria; a reestruturação do capital e as novas facetas da precarização; a história do trabalho docente; o trabalho docente presencial e a precarização; a realidade concreta da educação a distância; a precarização do trabalho docente a distância e; estudos de caso. Os resultados apontaram evidências dos mesmos processos apontados por Marx (2017), no que se diz respeito a inserção da maquinaria e seu impacto nas condições de trabalho do operário, na atual condição de trabalho do profissional docente mediante a consolidação da Ead e a inserção de tecnologia na realização do seu trabalho. Além do mais, também foi possível averiguar novas facetas de precarização que se manifestam em tal atividade. Concluindo assim, de que a Ead

auxilia na continuidade do processo de precarização do trabalho docente, do qual já era existente na modalidade tradicional presencial, mas agora cria novas formas de ação na modalidade a distância.

A dissertação Ensino à distância (ead): sua função enquanto política pública para a democratização do ensino superior, (2019), Goiás, do autor Leonardo Henrique Santos Mello analisa as Políticas Públicas Educacionais para a Educação a Distância, no período de 2006 a 2016, procurando compreender se tais políticas tratam a EaD como uma possibilidade ou uma ferramenta de democratização do acesso ao ensino superior, de maneira a atender as demandas educacionais do país, e, especificamente, verificando no Estado de Goiás. Autores Saviani (2010) e Cunha (1986), Bianchetti (1996), Brzezinski e Santos (2015), Mesquita (2010), Soares et al (2002), Oliveira (2014), Silva (2009), Ferreira (2016), Cerqueira e Santos (2009), Souza (2013), Azevedo (2003), Amaral (2010), Scheeffeffer (2006), Villela (2008), Aprile e Barone (2008), Bianchi (2014), Shiroma; Moraes e Evangelista (2008), Werebe (1994). A metodologia utilizada para desenvolver este estudo foi à seleção e a análise de um conjunto de obras, textos e legislações que orientam as políticas públicas, no período de 2006 a 2016, como aportes teóricos para uma compreensão do movimento histórico, sob uma perspectiva materialista histórico dialética. Se o acesso a EaD é considerado como democratização do ensino superior, cumpre o seu papel, uma vez que o 40,67% de estudantes de 2006 a 2016 têm acesso às IES pela modalidade a distância. Entretanto, se considerar que democratização é universalizar o acesso a todos e aos cursos de ensino superior (licenciatura ou bacharelado), oferecidos em IES públicas e/ou privadas, não se pode afirmar que a EaD se apresenta como política pública que democratiza esse acesso.

A dissertação Contexto da formação docente em curso de pedagogia na modalidade a distância, no município de Juína, (2019), Mato Grosso, do autor Genivaldo Alves da Silva analisa a realidade da formação de professores no sistema de ensino EAD (educação à distância) no curso de pedagogia da UAB polo de Juína - MT e as possíveis contribuições e limitações dessa modalidade de ensino. Autores Saviani (2008) AMORIM, SANTO e NOVAES, 2018, GATTI, 2011, Ghiraldelli (2006) LIBÂNEO et. al. 2012. A metodologia deste estudo qualitativo envolveu acadêmicos que concluíram o curso no segundo semestre de 2017 e os acadêmicos que concluíram no primeiro semestre 2018. Ainda foi realizada uma pesquisa bibliográfica na busca de compreender o processo histórico da EAD em território nacional, Estado de Mato Grosso e Município de Juína. Na busca de entender como a EAD está sendo

abordado nos documentos oficiais foi realizado um estudo documental das principais legislações que regem essa modalidade de ensino em território nacional. Para coleta de dados foi utilizado um questionário contendo vinte e oito questões abertas e fechadas. A população-alvo incluiu quarenta acadêmicos do curso de pedagogia do polo UAB de Juína. Através de este trabalho analisar marcos histórico, da educação à distância como: O Jornal do Brasil; Fundação Roquette Pinto e a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro; Instituto Monitor, As Instituições Religiosas; Instituto Universal Brasileiro; Projeto Minerva; Senac e Senai. Procurando compreender como a EAD está sendo abordada nos documentos oficiais foi realizado uma análise documental nas principais leis que regulamentam a educação a distância em território brasileiro. Com a análise e discussão do resultado pode-se verificar que a EAD é uma modalidade de ensino nova e que vem ganhando muito espaço em solo brasileiro e há outros pontos a serem observados, merecendo atenção por parte dos órgãos que fiscalizam essa modalidade de ensino no Brasil. Assim os órgãos que regulamentam a EAD poderão ofertar uma educação EAD de qualidade à população brasileira. E que esse trabalho possa contribuir para que novas pesquisas sobre o assunto sejam realizadas sobre essa modalidade de ensino.

A dissertação *Desafios do formador da licenciatura a distância em pedagogia na formação docente*, (2018), Curitiba, da autora Janis Helen Vettorazzo Chaves, analisa os desafios presentes na formação docente na EaD, pois repensar a formação inicial e continuada dos professores frente aos desafios da contemporaneidade, passa a ser tarefa essencial. Categorizar desafios presentes no processo de formação; apontar contribuições relevantes no exercício da docência superior e propor um programa de formação continuada com base na pesquisa na percepção do formador. Autores André (2010), Behrens (2007; 2010; 2011), Behrens e Rodrigues (2014), Ferreira (2014); Gatti (2006; 2008; 2010; 2013-2014; 2014), Gatti e Barretto (2009), Nóvoa (2009), Belloni (2010), Imbernón (1994; 2002; 2011), Kenski (2005), entre outros. Pesquisa qualitativa, do tipo exploratória e de natureza interpretativa. Na coleta de dados, a pesquisadora utilizou-se de questionários contendo questões abertas e fechadas, aplicados a uma amostra constituída por 10 (dez) sujeitos: professores e professores-tutores. O estudo realizado ressaltou a precariedade e a necessidade de um maior conhecimento por parte dos formadores sobre metodologia de pesquisa, didática docente, avaliação para a aprendizagem e uso de tecnologia como aporte pedagógico. Enfatiza-se a importância e propõe como produto um Programa de Formação Continuada aos Professores em Exercício da

Docência em Pedagogia na modalidade a distância com vistas a redimensionar e organizar o processo formativo de maneira que venha atender às necessidades dos alunos e da sociedade contemporânea.

A dissertação *Formação de professores na educação a distância: um estudo sobre a modalidade*, (2018), Goiás, da autora Sanmia Shunn de Oliveira Jesus Costa, desenvolve uma reflexão sobre a Educação a Distância (EaD), discutindo a legislação vigente e as condições de oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia. Com o intuito de desvelar as intenções dessa modalidade de ensino na formação e didática dos professores. Tendo como a referência teórica os fundamentos da relação entre processos de emancipação humana e as formas de organização do ensino na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural apoiada em Vygotsky (2001, 2007), Davydov (1988, 1999) e Libâneo (2004, 2012, 2018). Como referência de educação a distância para além da democratização de acesso foi utilizado como referência Toschi (2012, 2013), Alonso (2010, 2013), Preti (2000, 2002, 2003, 2005), Evangelista (2013, 2017) e Mandeli (2014). A metodologia utilizada é a pesquisa quali-quantitativa, vez que realiza articulação dos aspectos instrumentais e práticos com os fundamentos teóricos, empregando uma revisão bibliográfica, análise documental e a pesquisa empírica, tendo em vista o entendimento do universo da pesquisa com o intuito de conhecer a essência dessa modalidade de ensino. As práticas aligeiradas de formação por parte de “empresas” devem ser extintas das políticas de formação, para que se tenha a possibilidade de inclusão crítica e social de quem utiliza. A partir da pesquisa, é possível afirmar que uma Educação a Distância de qualidade é possível desde que os fatores pedagógicos estejam a frente dos econômicos, pois assim teremos um processo de ensino e aprendizagem focado no desenvolvimento do aluno a partir da mediação do professor. Com as potencialidades de meios e tecnologias de informação e comunicação algumas “empresas educacionais” verão na EaD um nicho de mercado, tendo a expansão desenfreada das instituições privadas, o que foi estimulada e protegida pelo governo, tornando a educação um “bem mercadejável”.

A tese *A universidade aberta do Brasil (UAB) e a nova universidade flexível : a formação do professor suprimido*, (2017), Porto Alegre, da autora Paola Cardoso Purin, estuda a formação de professores(as) realizada na Universidade Aberta do Brasil (UAB), partindo da experiência materializada no curso de Pedagogia de uma universidade pública do RS. Busca-se analisar as contradições, em sua forma e conteúdo, que dão movimento a este fenômeno, as quais perpassam pelo acesso

à universidade pública (por meio da UAB) mediatizado pela educação a distância (EAD), em nosso tempo e espaço inscreve-se sob orientação do método materialista histórico-dialético. O objetivo principal consistiu em analisar e compreender as contradições fundamentais presentes na UAB no processo de formação de professores(as) possibilitado no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do RS. O pressuposto que rege nossas análises é que a formação fomentada pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) no terreno de uma sociedade neoliberal e de capital flexível, no movimento contraditório do capital e do trabalho, repercute diretamente na composição, estrutura, gestão e relações de formação e trabalho na universidade pública. Este estudo, de natureza qualitativa. A pesquisa revela que a UAB, na universidade pública, traduz o processo de mercadorização do ensino superior, impelido pelas reformas educacionais da década de 1990, oriundas da necessidade de valorização do capital. Compreende-se que esta nova faceta da universidade se sintetiza na Universidade flexível. Sendo aquela que, necessária ao capital flexível, por meio de uma formação esvaziada de suas dimensões constitutivas, da ambiência universitária e de estrutura precarizada, vem forjando a formação do professor suprimido. Entende-se que esta materialidade, ao mesmo tempo em que evidencia a dualidade desigual nos processos de formação dos trabalhadores (professores), expressão da luta de classes, evidencia a necessidade de organização da classe trabalhadora por uma Universidade forte, que dispute a possibilidade de formação emancipadora.

A análise das pesquisas confirma que para compreender a elaboração e os desdobramentos das políticas públicas em educação à distância, é necessário também analisar e compreender seu histórico.

O fato é que embora tenha crescido o número de matrículas em instituições públicas, nos governos de Lula e Dilma, de forma exponencial, a formação de professores é dominada por instituições privadas. Em 2016, após o impeachment, Temer assume o poder e aprofunda a agenda neoliberal, com aprovação da Base Nacional Comum Curricular afinada com os interesses mercantis. Em 2019, o governo Bolsonaro promove continuidade às políticas implementadas no período anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, o cenário tem se transformado; a EAD se ampliou e se consolidou como modalidade educacional atraente não apenas ao ensino público e

aos diversos perfis de alunos, mas também aos grandes conglomerados educacionais. Sendo assim, é importante a habilidade de análise crítica tanto com relação às políticas implementadas quanto a que interesses elas estão atendendo.

Os dados mostram que, a serviço de interesses econômicos e políticos, as referidas políticas de ensino à distância podem promover a redução da qualidade da educação, o processo de precarização do trabalho docente e comprometer o ensino superior.

Além disso, as pesquisas apontam que o ensino à distância pode possibilitar o acesso à Universidade. No entanto, o acesso ao ensino superior não garante a democratização do ensino público.

Este trabalho possibilitou à autora ter uma concepção mais abrangente do estado em que encontra a produção científica sobre educação à distância na formação inicial docente na literatura acadêmica brasileira e dos procedimentos de pesquisa mais relevantes para conseguir dados nessa área. Apesar disso, é recomendado continuar pesquisando mais trabalhos além dos que foram vistos aqui no período temporal descrito, para aqueles que utilizarem esta pesquisa como referência.

Nesse sentido, sugere-se uma reflexão sobre o futuro. Quais os horizontes que estão se abrindo para a formação docente? Quais agendas de políticas públicas podem ser elaboradas e implantadas ao longo dos próximos anos no Brasil? A partir desse paradigma, a política pública em EAD está **a serviço** de quem?

REFERÊNCIAS

ALMERON, A. A. Educação a distância e formação docente no sudoeste do Paraná: o protagonismo do curso de pedagogia. Dissertação, Paraná, 2021.

AMORIM, E. V. Formação de pedagogos na educação à distância no Brasil - período de 1990 - 2018: uma análise contra hegemônica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Dissertação, Paraná, 2021.

ARAÚJO, P. C de. O curso de Pedagogia/Ead no Oeste do Paraná: uma análise crítica de sua expansão (2005-2019). Dissertação, Paraná, 2021.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [S.l.]: Arizona State University, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: Ball, S. J.; Mainardes, J. *Políticas educacionais: questões e debates*. São Paulo: Cortez. 2011. p. 78-99.

BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Lisboa- Portugal: Ed.70, 2004. 223p.

BELLINASSO, F. *Educação a distância (Ead) e o trabalho docente: o aumento da precarização*. Dissertação, São Paulo, 2020.

CHAVES, J. H. V. *Desafios do formador da licenciatura a distância em pedagogia na formação docente*. Dissertação, Paraná, 2018.

COSTA, S. S. de O. J. *Formação de professores na educação a distância: um estudo sobre a modalidade*. Dissertação, Goiás, 2018.

DINIZ, E. L. *Alunos (as) virtuais, professores (as) presenciais: a negação de elementos essenciais do ensino no processo de formação inicial docente a distância*. Tese de Doutorado, Paraíba, 2022.

ESTADO da Arte: Na Prática / Tabelas / (Aula 01). *Revista Científica Núcleo do Conhecimento*, 2019. 1 vídeo (10 min). Publicado pelo *Revista Científica Núcleo do Conhecimento*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D0gHg9pMGq4>. Acesso em: 10 maio 2023.

ESTADO da Arte na Dissertação e Tese. Canal Science, 2019. 1 vídeo (26 min). Publicado pela Profa. Windyz B. Ferreira, PhD. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6xDUub1UXVS4&t=267s>. Acesso em: 12 maio 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

FRANÇA, F. C. de. Políticas de formação de professores a distância: um estudo sobre o contexto da prática no Curso de Pedagogia da UFMA. Dissertação, Maranhão, 2021.

MAINARDES, J. Las epistemologías de la política educativa e sus contribuciones para el campo. In: Tello, C. (Org.). Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 517-526.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. Educação em Revista, Belo Horizonte: UFMG, v. 33, p. 1-25, 2017.

MAINARDES, J.; Ferreira, M. S.; Tello, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: Ball, S. J.; Mainardes, J. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

MAINARDES, J.; Marcondes, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J.; Tello, C. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, [S. l.]: Arizona State University, v. 24, n. 75, p. 1-16, 2.

MELLO, L. H. S. A dissertação Ensino à distância (ead): sua função enquanto política pública para a democratização do ensino superior. Dissertação, Goiás, 2019.

MINAYO, M.C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

NETO, L. R. Capital cultural, habitus e campo educacional: trajetórias escolares de estudantes de Pedagogia em Educação a Distância (EAD). Tese de Doutorado, São Paulo, 2021.

OLIVEIRA, V. de C. Formação do pedagogo na modalidade educação a distância da universidade estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO): do aspecto histórico da EAD à organização da proposta pedagógica do curso de pedagogia. Dissertação, Paraná, 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PURIN, P. C. A universidade aberta do Brasil (UAB) e a nova universidade flexível: a formação do professor suprimido. Tese de Doutorado, Porto Alegre, 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducapional/article/view/24176>. Acesso em: 11 maio 2023.

SALVADOR, D. A. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica. 11. ed. São Paulo: Sulinas, 1986.

SILVA, G. A. da S. A dissertação Contexto da formação docente em curso de pedagogia na modalidade a distância, no município de Juína. Dissertação, Mato Grosso, 2019.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOUZA, C. A. de. Tutoria na Educação a Distância. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm>. Acesso em: 19 de abril de 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.036

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE ALUNOS EM VULNERABILIDADE SOCIAL

DRIELLY CINTHYA ALVES NOGUEIRA

Mestranda em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ. Graduação em Psicologia pela UFPB, especialização em Psicopedagogia Institucional pela FNSL/CINTEP. Psicóloga Escolar da Prefeitura Municipal de João Pessoa. E-mail: dcanogueira1@gmail.com.

RESUMO

As tecnologias da informação e comunicação (TICs) permeiam todos os setores da sociedade, inclusive a educação. Estamos inseridos na sociedade do conhecimento, caracterizada por grandes e rápidas transformações tecnológicas e de inovação, em que fatores de conhecimento e informação são usados como meio para o desenvolvimento socioeconômico de um país. Por isso, a inclusão digital torna-se indispensável para a garantia de direitos sociais e desenvolvimento da sociedade brasileira, em que a escola tem papel fundamental para sua concretização. No entanto, nem todos os cidadãos têm acesso ao mundo digital com as ferramentas e competências necessárias para utilizar a internet de forma adequada, com criticidade e autonomia, refletindo a exclusão digital experienciada, especialmente, por grupos em vulnerabilidade social no Brasil. Assim, esta pesquisa terá como objetivo analisar o papel das políticas públicas na promoção da inclusão digital de alunos em vulnerabilidade social, consoante aos direitos humanos e desenvolvimento sustentável. A pesquisa de natureza qualitativa, utilizará o método dedutivo, de caráter descritivo, em que adotará como procedimento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental, através da análise de artigos científicos e livros, em que se destacam os estudos de Almeida (2015), Sachs (2017), Nussbaum (2013, 2020) e Picazio, Sanches e Barreto Júnior (2023), além de legislação e documentos relacionados à temática. Em suma, apreende-se que um sistema educacional de qualidade será concretizado mediante a garantia de acesso ao mundo digital para todos os indivíduos. Assim, políticas públicas voltadas para a inclusão nessa área, seriam elementos essenciais na diminuição do abismo digital enfrentado por diversos

grupos que se veem tolhidos de participação efetiva na sociedade, que prejudica a concretização dos direitos humanos e alcance do desenvolvimento sustentável na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Inclusão digital, Vulnerabilidade social, Políticas públicas, Desenvolvimento sustentável, Direitos humanos.

INTRODUÇÃO

Em um contexto de globalização, as tecnologias da informação e comunicação (TICs) permeiam todos os setores da sociedade, inclusive a educação. No entanto, nem todos os cidadãos têm acesso ao mundo digital com ferramentas (computadores, *tablets*, celulares, *softwares*, dentre outros) de qualidade e com as competências necessárias para usar a internet de forma otimizada, consciente, crítica e com autonomia. Deste modo, revela-se a face da exclusão digital que permeia uma significativa parcela da população brasileira, especialmente os grupos em vulnerabilidade social.

A pandemia da COVID-19 escancarou o abismo existente no acesso às TICs por diferentes grupos socioeconômicos do Brasil, refletido no acesso disponibilizado nas escolas públicas em contraponto com as escolas particulares. Por isso, as políticas públicas nessa área serão determinantes para redução das desigualdades sociais, através da universalização do acesso à internet e efetivação da garantia dos direitos fundamentais e alcance do desenvolvimento sustentável na sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa, através de seu objetivo geral, pretende analisar o papel das políticas públicas na promoção da inclusão digital de alunos em vulnerabilidade social consoante aos direitos humanos e desenvolvimento sustentável e como objetivos específicos: descrever dispositivos legais e políticas públicas educacionais no âmbito da inclusão digital no contexto brasileiro, demonstrar as relações existentes entre inclusão digital e direitos humanos no contexto escolar e identificar as relações estabelecidas entre inclusão digital e o direito à educação de crianças em vulnerabilidade social em um contexto de desenvolvimento sustentável. Para tanto, o estudo será norteado pelo seguinte questionamento: como as políticas públicas de inclusão digital podem garantir o direito à educação de crianças em vulnerabilidade social, consoante aos direitos humanos e desenvolvimento sustentável?

Assim sendo, a discussão é tecida após introdução e metodologia, a partir da temática da inclusão digital no contexto escolar: instrumentos legais e políticas públicas, posteriormente, trata da inclusão digital de grupos vulneráveis e direitos humanos no contexto escolar, e em seguida, se estabelece os enlaces entre inclusão digital de grupos vulneráveis e desenvolvimento sustentável no contexto escolar, finalizando com as considerações e referências.

METODOLOGIA

A pesquisa apresenta natureza qualitativa, com foco sobre o significado, a vivência, a compreensão, a interpretação e a explicação de fenômenos de modo profundo, através da análise do significado das ações e relações humanas em suas vivências sociais (MINAYO, 2002). Ainda, utiliza-se do método dedutivo, de caráter descritivo, adotando como procedimento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica por meio de livros, artigos e websites, em que se destacam os estudos de Almeida (2015), Sachs (2017), Nussbaum (2013, 2020) e Picazio, Sanches e Barreto Júnior (2023), e pesquisa documental, através de legislação e documentos relacionados com a temática, que serão utilizados para investigação sobre os enlaces das políticas públicas de inclusão digital e o direito à educação de alunos em vulnerabilidade social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 INCLUSÃO DIGITAL NO CONTEXTO ESCOLAR: INSTRUMENTOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

No contexto da era da informação, Castells (1999) já refletia que a sociedade contemporânea é moldada pelas redes de comunicação e tecnologias da informação, sendo essas fundamentais para o funcionamento e organização de diversos aspectos da vida social. No entanto, nas relações sociais, a lógica das redes poderiam levar a processos de empoderamento ou desigualdade e exclusões na sociedade.

Nessa dinâmica, estamos inseridos na sociedade do conhecimento, caracterizada por grandes e rápidas transformações tecnológicas e de inovação, em que fatores de conhecimento e informações são usados como meio de desenvolvimento socioeconômico de um país. Por isso, a inclusão digital torna-se indispensável para a garantia de direitos sociais e desenvolvimento da sociedade brasileira, tendo a escola papel fundamental para sua concretização.

A inclusão digital pode ser caracterizada como a forma em que pessoas têm acesso a computadores e/ou à internet, mas sobretudo quando os instrumentais de tecnologia disponibilizados, se tornam base para o exercício da cidadania, que enriquecerá o capital social, cultural, intelectual e técnico dos sujeitos. Nessa premissa,

a inclusão digital deverá estar amparada pela educação de qualidade, facilidade de acesso às TICs e novos postos de emprego no universo do trabalho, em que a inclusão digital representará a inclusão social dos indivíduos (LEMOS, 2007; BONILLA; PRETTO, 2011).

Outrossim, destaca-se que, pesquisa nacional disponibilizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) constatou que do total de domicílios brasileiros pesquisados, 82% apresentavam acesso à internet, contudo, existiam diferenças significativas de acesso nas classes sociais A e DE. Assim, enquanto na classe A, o acesso representava 100% dos domicílios, a classe DE contava com 61% dos domicílios com acesso (CETIC. BR, 2022), demonstrando as desigualdades sociais refletidas no acesso ao direito à inclusão digital.

Ainda, segundo dados da Cetic.br (2022), 99% dos usuários da rede usam a internet pelo celular, enquanto televisão é utilizada por 50% dos usuários e computador por 36%. No entanto, cabe destacar, que para usuários que fazem uso exclusivo da internet através do celular, as classes DE contam com 89% dos usuários, enquanto as classes A e B apresentam, respectivamente, 32% e 33% dos usuários. Portanto, parece existir uma dificuldade de acesso à internet de forma otimizada, com recursos mais sofisticados para uso em contextos de educação, trabalho ou acesso a serviços públicos por cidadãos mais pobres.

Dentro desse contexto, encontra-se a escola contemporânea, imersa na era tecnológica, e que apesar da expansão da internet ao longo dos anos, apresenta desigualdade de acesso e apropriação das tecnologias da informação e comunicação (TICs) por parte de seus alunos, especialmente dos grupos em vulnerabilidade social (UNESCO, 2020, 2021). Assim, o Brasil, permeado por desigualdades sociais, enfrenta carências expressivas no acesso e conectividade dos seus cidadãos, que reverberam no contexto escolar e tolhem o direito de diversas pessoas, que se veem diante de uma nova forma de marginalização, a exclusão social digital.

Conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua, com dados obtidos até 2021, os estudantes da rede privada tiveram mais acesso à internet do que os da rede pública, representando 98,2% e 87% de acesso, respectivamente. As diferenças percebidas poderiam ter um menor impacto, se o acesso prioritário dos estudantes da rede pública não fosse realizado exclusivamente através do celular, indicando um acesso limitado às TICs por esses alunos (IBGE, 2022).

Sobre a conectividade das escolas, uma pesquisa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que englobou 79 países e regiões, demonstrou que o Brasil estava na 51ª posição em relação à conectividade das escolas. Já no tocante ao número de computadores por alunos, encontrava-se nas últimas cinco posições, com um computador (ou menos) para cada 4 alunos (OECD, 2020). Assim, percebe-se que existiria uma dificuldade na inclusão digital dos estudantes, agravada pela dificuldade de acesso ao mundo digital por alunos de escolas públicas em vulnerabilidade social, que reverberam tanto no contexto domiciliar, quanto escolar desses sujeitos.

Diante desse contexto, torna-se necessária a apropriação de instrumentais legais e das políticas públicas que serão responsáveis pela concretização do direito à inclusão digital dos cidadãos e que servirá de base para o alcance de diversos direitos sociais, entre eles a aprendizagem. Além disso, a identificação de lacunas na legislação e políticas públicas poderá ser utilizada para fomentar instrumentais que permitam a inclusão de todos na sociedade do conhecimento.

1.1 DISPOSITIVOS LEGAIS NO ÂMBITO DA INCLUSÃO DIGITAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Ao considerar o direito à inclusão digital, com base na Constituição Federal, destacam-se os aspectos de cidadania e dignidade da pessoa humana elencados no documento que formam a base para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, I), para a erradicação da pobreza e redução das desigualdades sociais (art. 3º, III) e promoção do bem de todos sem preconceitos ou discriminações (art. 3º, IV). Além disso, a Carta Magna considera que aspectos de igualdade e não discriminação (art. 5º), elencados nos direitos e garantias fundamentais, deverão ser observados ao assegurar o direito de todos ao acesso à informação (art. 5º, XIV) (BRASIL, 1988).

Ainda, no contexto da educação, destaca-se que o direito à inclusão digital seria indispensável para o alcance do pleno desenvolvimento da pessoa humana por meio da educação, atrelado ao preparo para o exercício da cidadania e mercado de trabalho, como concebido no art. 205 da Constituição (BRASIL, 1988). Deste modo, a qualidade da educação na sociedade do conhecimento, perpassa pela disponibilização dos recursos digitais necessários para a plena participação dos cidadãos em diversos espaços sociais.

Todavia, cabe destacar que a Constituição Federal do Brasil não contemplou, expressamente, a inclusão digital no rol de direitos garantidos (BRASIL, 1988). No entanto, Almeida (2015), ao problematizar a temática, esclarece que a Constituição adota um sistema aberto de regras e princípios, o que permitiria que outros direitos e garantias, pudessem ser incluídos no rol de direitos fundamentais, inclusive por via interpretativa, conforme preconizado no art. 5º, §2º. Por isso, o autor defende que a inclusão digital deveria estar vinculada ao princípio da dignidade humana, em que o referido direito adotaria um caráter de direito fundamental, pois haveria substrato material para reconhecimento desse, e, ao estabelecer a premissa de que estar incluído digitalmente seria condição para a dignidade.

Nessa discussão, ressalta-se que, está em tramitação uma Proposta de Emenda à Constituição n.º 47, de 2021 (PEC 47/2021), que tem o objetivo de acrescentar o inciso LXXIX ao art. 5º da Constituição Federal, em que a inclusão digital seria introduzida no rol dos direitos fundamentais. A proposta foi aprovada no plenário do Senado Federal e seguiu para apreciação da Câmara dos Deputados, com última movimentação datada de 25 de abril de 2023, em que o relator da Comissão de Constituição e Justiça manifesta-se pela admissibilidade da proposta (SENADO FEDERAL, 2022; CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2023).

Assim, a proposta corrobora com Almeida (2015) que defende a inclusão digital como direito fundamental, moldada pela nova realidade social, em que sua formalização estabeleceria o reconhecimento do direito de demandas sociais. Ainda, ao tomar como base a concepção de regras e princípios de Robert Alexy, o autor reflete que a inclusão digital, como determinante social da atualidade, promoverá o acesso aos demais direitos e materializará a dignidade humana. Assim, para aqueles que se veem tolhidos do mundo digital, o Direito, entre outras áreas do conhecimento, servirá como a base que garantirá a inclusão digital, através do reconhecimento substancial de um direito que carece de constitucionalidade formal.

Não obstante, no âmbito da legislação nacional, o Marco Civil da Internet, a Lei n.º 12.965/2014, que estabelece princípios, garantias direitos e deveres para o uso da internet no Brasil, foi decisivo para a regulação das relações digitais no contexto brasileiro. O seu artigo 4º, que trata da disciplina de uso da internet no Brasil, especifica como objetivo do uso da internet, a promoção: "I - do direito de acesso à internet a todos; II - do acesso à informação, ao conhecimento e à participação na vida cultural e na condução dos assuntos públicos" e em seu artigo 7º,

estabelece que o acesso à internet seria elemento indispensável ao exercício da cidadania (BRASIL, 2014a).

Por outro lado, Picazio, Sanches e Barreto Júnior (2023) destacam que o fornecimento de internet no Brasil seria viabilizado por empresas privadas e que um ideal deveria ser percorrido através da legislação, mediante mobilização dos poderes para uma efetividade legislativa. Por isso, ao entender que a falta de acesso ao mundo digital representaria a exclusão social das pessoas, descaracterizando o exercício da cidadania no Estado Democrático de Direito, e, no tocante à atuação do poder público no âmbito da educação, a referida lei destaca que:

Art. 26. O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico (BRASIL, 2014a).

Deste modo, o Marco Civil da Internet estabelece os enlaces entre acesso à internet e o dever constitucional do Estado em oferecer educação de qualidade ao longo da vida, em todos os níveis de ensino, indicando a importância da internet para a inserção e participação de todos na sociedade. Além disso, a falta de acesso ao mundo digital, ao impossibilitar o exercício da cidadania, seria um fator de exclusão social, visto que, as novas estruturas sociais, em um contexto de cidadania digital, necessitam que os sujeitos se apropriem das ferramentas tecnológicas e recebam uma educação voltada para capacitação e para uso consciente e responsável dessas (PICAZIO; SANCHES; BARRETO JÚNIOR, 2023). Dentro dessa perspectiva, destaca-se ainda, o artigo 27, ao estabelecer que iniciativas públicas de promoção de cultura digital e de uso da internet como ferramenta social, deverão promover a inclusão digital (inciso I) e reduzir as desigualdades regionais do país no acesso e uso das TICs (inciso II) (BRASIL, 2014a).

Nessa discussão, a Lei n.º 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), será essencial para a efetivação da inclusão digital no contexto escolar, e em seu artigo 1º estabelece a importância de promover a inclusão, especialmente de grupos em vulnerabilidade social, ao promulgar que:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim

de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis (BRASIL, 2023a).

A PNED terá entre seus eixos estruturantes e objetivos, a inclusão digital (art. 1º, § 2, I), a educação digital escolar (art. 1º, § 2, II), a capacitação e especialização digital (art. 1º, § 2, III) e a pesquisa e desenvolvimento das TICs (art. 1º, § 2, IV). Assim, será a base para políticas públicas de inclusão digital ao reafirmar a necessidade de levar o mundo digital para o contexto escolar, especialmente das escolas públicas. Além disso, estabelece a necessidade de desenvolver as competências digitais de seus alunos (e professores), a partir da educação sobre uso consciente e democratização das tecnologias na educação básica. Também, por meio de um Plano Nacional Plurianual (PPA), promoverá melhorias estruturais para as TICs, prevendo orçamento para a implantação das medidas preconizadas (AGÊNCIA SENADO, 2023).

Por fim, percebe-se que no contexto da era digital, a internet é exigida em diversos espaços, inclusive na escola, assim deve-se garantir o seu acesso para todos os cidadãos, visando o exercício da cidadania e a conquista de uma educação efetiva e de qualidade, promovendo a dignidade dos sujeitos. Outrossim, está amparado em diversos dispositivos legais que servirão de base para a implementação das políticas públicas na área.

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NO ÂMBITO DA INCLUSÃO DIGITAL NO CONTEXTO ESCOLAR

A política pública, como ramo de conhecimento interdisciplinar, poderá ser entendida como uma ação de governo, que mediante soluções específicas manejará problemáticas públicas e que, em um contexto democrático, contará cada vez mais com a participação da sociedade nas decisões do Estado (DIAS; MATOS, 2015). Entre diversas possibilidades de conceitualizar políticas públicas, Dias e Matos (2015, p. 12) descrevem que essas políticas seriam “[...] ações empreendidas ou não pelos governos que deveriam estabelecer condições de equidade no convívio social, tendo por objetivo dar condições para que todos possam atingir uma melhoria da qualidade de vida compatível com a dignidade humana”.

Corroborando com o exposto anteriormente, Nunes (2020, on-line), ao refletir sobre o conceito de política pública, como categoria jurídica, estabelece que as ações do Estado, por meio das políticas públicas, estariam voltadas para a concretização dos direitos fundamentais, assim a autora preceitua que:

As políticas públicas são instrumentos capazes de proporcionar, mediante a ação conjunta dos poderes públicos, a efetivação de direitos fundamentais sociais, conferindo aos cidadãos as condições necessárias para usufruírem a real liberdade e a igualdade material e, tão logo, a dignidade humana.

A compreensão de políticas públicas também recebe contribuições da abordagem das capacidades proposta por Martha Nussbaum. A referida abordagem, reflete uma concepção de direitos humanos e justiça social, e tem como premissa básica, responder o questionamento do que as pessoas são capazes de fazer e ser, que seriam determinados pelas oportunidades oferecidas aos sujeitos. Nessa premissa, as capacidades seriam as oportunidades, responsáveis pelo agir, determinadas pelas escolhas do sujeito (NUSSBAUM, 2013, 2020).

Assim, ao entender que as capacidades apresentam ligação direta com os direitos humanos, a abordagem enfatiza o papel das políticas públicas na garantia dos direitos básicos das pessoas. Deste modo, esses direitos, constitucionalmente instituídos, deveriam ter como foco os grupos em vulnerabilidade social, visto que seriam os que mais necessitam de ações protetoras da dignidade humana por parte do Estado (NUSSBAUM, 2020; FÁVERO *et al.*, 2021).

Deste modo, em uma discussão de inclusão digital, com foco nos grupos em vulnerabilidade social no contexto escolar, os conceitos trazidos anteriormente abarcam a compreensão de políticas públicas que será adotada no presente estudo. Portanto, espaços que promovem processos de exclusão digital precisam ser ressignificados para que todos os sujeitos tenham direito à cidadania (digital) no Estado Democrático de Direito. E como destaca Nunes (2020), prever os direitos fundamentais seria condição indispensável para garantir o mínimo existencial, necessário à dignidade humana, e nessa dinâmica, estariam as políticas públicas de inclusão digital, como instrumentos garantidores desses direitos.

O Brasil conta com políticas públicas e programas no âmbito da inclusão digital mediadas pelo Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos, enquanto as políticas no contexto da educação, são mediadas, principalmente,

pelo Ministério da Educação. No contexto da educação, destacam-se o Decreto n.º 6.300/2007, que dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – Proinfo, a Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, a Lei n.º 14.180/2021, que institui a Política de Inovação Educação Conectada, e a Lei n.º 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED) (BRASIL, 2007, 2014b, 2022, 2023a, 2023b).

Os programas e políticas públicas de inclusão digital citados anteriormente, refletem o interesse do governo em democratizar o acesso dos cidadãos ao mundo digital. Além disso, observa-se um enfoque geral das políticas para grupos vulneráveis e a preocupação em levar o acesso das TICs para o ambiente escolar. Como reflete Rodrigues (2019), as políticas públicas devem permitir a todos, o acesso à informação e recursos tecnológicos que promovam a aprendizagem, visto que o direito ao acesso seria uma das mais importantes conquistas em uma democracia. O acesso permite que os cidadãos tenham controle das atividades públicas e para isso, deverá ter acesso consciente, questionador e independente sobre as tecnologias.

No entanto, ressalta-se que as políticas públicas, neste âmbito, necessitam de continuidade, visto que interrupções ocasionam comprometimento da inclusão digital, especialmente de grupos vulneráveis que, muitas vezes, se veem em uma “pseudo inclusão”, que dificulta a diminuição das desigualdades existentes (RODRIGUES, 2019, p. 60). Assim sendo, o processo de inclusão digital perpassa pela continuidade e colaboração ordenada entre as políticas disponibilizadas pelo governo, com vistas a promoção de mudanças estruturais necessárias ao acesso por todas as pessoas, sem discriminação, à sociedade da informação.

Portanto, as políticas públicas surgem de necessidades sociais e devem ser implementadas na tentativa de garantir direitos fundamentais a todos os cidadãos. Nesse contexto, a escola desempenha papel fundamental na universalização do direito à inclusão digital, preparando os sujeitos para uma inserção igualitária em diversos espaços da sociedade e na preparação para uso eficiente das tecnologias que permitirá sua inserção no mundo. Por isso, ressalta-se a compreensão da inclusão digital como direito fundamental (ou dentro de sua amplitude), firmada na premissa de direitos humanos, mediante a disponibilização de instrumentais efetivos para a inserção de todos na sociedade da informação.

2 INCLUSÃO DIGITAL DE GRUPOS VULNERÁVEIS E DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO ESCOLAR

A concepção contemporânea dos direitos humanos foi introduzida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, surgindo no período pós-guerra, como resposta às atrocidades experienciadas durante o nazismo, que provocou uma reconstrução da percepção dos direitos humanos. Assim, sempre que uma sociedade permitir que seres humanos sejam tratados de forma descartável ou com vistas à sua destruição, em um claro desrespeito à sua dignidade humana, os direitos humanos devem ser resgatados como paradigma ético, com vistas a restaurar a razoabilidade das interações sociais (PIOVESAN, 2018).

Segundo Piovesan (2018, p. 3), os direitos humanos são caracterizados pela universalidade e indivisibilidade. A universalidade dos direitos humanos permitiu a formação de um sistema internacional de proteção de direitos, amparados por tratados internacionais, tornando-se um parâmetro para os aspectos protetivos mínimos. Nessa perspectiva, existiria um “mínimo ético irredutível”, que seria indispensável para pensar em políticas públicas, visto que, numa concepção de direitos humanos, como preconizada em seu artigo 1º “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.” (ONU, 1948, on-line).

Nos enlaces estabelecidos entre o direito à educação inclusiva e políticas públicas, em um contexto de direitos humanos, destaca-se na DUDH o direito de o sujeito receber e transmitir informações e ideias por qualquer meio (art. 19), ter acesso igualitário ao serviço público de seu país (art. 21) e direito à educação (art. 26) (ONU, 1948). Não obstante, ressalta-se que esses direitos não seriam os únicos ligados à temática, visto que a indivisibilidade dos direitos humanos reflete a interdependência entre eles e, ao violar um desses direitos, os demais também estariam sendo violados (PIOVESAN, 2018).

Mansell e Tremblay (2015) ao problematizar a construção de sociedades do conhecimento, como pensado pela UNESCO, destacaram que os interesses de mulheres, pessoas com deficiência, povos indígenas e outros grupos marginalizados, deveriam ser considerados na promoção dessa sociedade. Deste modo, as políticas públicas deveriam estar voltadas para a superação das desigualdades sociais e injustiças com medidas que fossem balizadas pelos direitos humanos. Assim, a interação em rede, seria vista como aspecto de empoderamento de grupos vulneráveis, através da liberdade de expressão e informação, acesso à educação e

respeito às diferenças que seriam imprescindíveis para a dignidade humana desses sujeitos.

A criação de programas no âmbito da inclusão digital, devem contemplar a diversidade e as situações concretas vividas pelos diversos atores sociais, visando esclarecer, empoderar e promover a realização dos sujeitos. Assim, as sociedades do conhecimento não seriam limitadas à difusão de informação e conteúdo cultural, mas seriam responsáveis por fornecer uma infinidade de habilidades que favoreceriam o pensamento crítico e analítico dos sujeitos. Para tanto, as ações deverão ouvir os diversos atores sociais, que estabelecerão laços com entes da esfera privada, pública e civil, na tentativa de superar e solucionar problemas persistentes, visando formar sociedades do conhecimento voltadas para a paz, direitos humanos e desenvolvimento sustentável (MANSELL; TREMBLAY, 2015).

Ainda, Padilha (2018) reflete que a inclusão digital será condição essencial para viver e ser cidadão na sociedade atual, e nessa dinâmica, a cidadania seria a base dos direitos humanos. A autora traz a compreensão de que a inclusão deverá considerar a decisão (autonomia) do próprio sujeito, a quem devem ser oferecidas condições de decidir se quer participar de um determinado espaço ou não, contrapondo-se a não opção de optar, que refletiria a exclusão. Logo, a possibilidade de opção do sujeito, estaria intrinsecamente relacionada com a concretização de seus direitos como cidadão.

O entendimento de oferecer condições para inclusão dos sujeitos, nos remete à abordagem das capacidades. Dessa forma, no que diz respeito às capacidades necessárias para um desenvolvimento verdadeiramente humano, destacam-se, para a discussão proposta, a capacidade de desenvolver os sentidos, imaginação e pensamento, que seriam alcançados através da informação e de uma educação de qualidade, bem como, na capacidade de controle sobre o próprio ambiente, seja no âmbito político ou material, capacidades estas propostas pela abordagem (NUSSBAUM, 2020). Assim, a educação, nessa dinâmica, teria papel essencial, visto que serviria de base para a conquista dos demais direitos humanos e alicerce para o desenvolvimento das capacidades humanas.

No campo das políticas públicas, ainda na concepção da abordagem das capacidades, Fávero *et al.* (2021) esclarece que o Estado deverá se apropriar das capacidades básicas, que na teoria se confundem com os direitos humanos, e oferecê-las aos sujeitos. Assim, para ocorrer uma aproximação com a justiça social, os

governos deverão eleger e articular princípios políticos que garantirão a definição dos direitos fundamentais essenciais aos sujeitos.

No contexto escolar, depreende-se que quando não são oferecidas aos alunos, professores e gestores condições necessárias, seja de infraestrutura, pedagógicas ou formativas para o uso das TICs de forma efetiva e autônoma, ocorreria impedimento a uma vida digna e, conseqüentemente, violação dos direitos humanos (PADILHA, 2018). Por isso, Lévy (1999) refletiu que a nova organização social fez com que a inclusão digital se tornasse um direito humano, pois a tecnologia perpassa por todos os espaços vitais do mundo globalizado, sendo sua forma necessária para os sujeitos conquistarem seus direitos e autonomia no mundo.

Deste modo, as políticas públicas de inclusão digital, na perspectiva de direitos humanos, serão essenciais para promover a garantia de participação social de todos os cidadãos na sociedade, especialmente no contexto escolar. Outrossim, a promoção de ações afirmativas disponibilizarão oportunidades igualitárias aos sujeitos, abarcando diversos grupos da sociedade. A perpetuação da desigualdade de acesso, além de ferir os direitos humanos dos indivíduos, dificultam a redução das desigualdades sociais e da pobreza e conseqüentemente, interferem no alcance de um desenvolvimento social sustentável na sociedade brasileira.

3 ENLACES ENTRE INCLUSÃO DIGITAL DE GRUPOS VULNERÁVEIS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO CONTEXTO ESCOLAR

O desenvolvimento sustentável pode ser caracterizado como uma forma de compreender e intervir no mundo a partir do manejo dos sistemas econômicos, sociais, ambientais e políticos. Além disso, representa uma visão normativa e ética do mundo, através da definição de objetivos desejados para a sociedade oferecer bem-estar aos seus cidadãos no presente e futuro (SACHS, 2017). Nesse contexto, as inovações tecnológicas poderão otimizar o desenvolvimento sustentável, visto que, seriam fator de desenvolvimento econômico mundial, apesar de ponderarmos, também, seus efeitos negativos no planeta.

Segundo Sachs (2017), o desenvolvimento de um país estaria interligado com investimentos em diversas áreas da sociedade, contudo, um dos principais investimentos na busca por um desenvolvimento sustentável seria através da educação. O autor entende que, quanto maior o investimento na educação dos cidadãos, mais

o país teria formação e experiência profissional, o que aumentaria a produtividade no mercado de trabalho. E na perspectiva da era tecnológica, cada vez mais serão exigidas competências na formação dos sujeitos, com vistas a otimização no uso dos recursos.

A materialização do desenvolvimento sustentável, encontra respaldo na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), que em união com seus países-membros, desenvolveram um plano global para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e clima e garantir paz e prosperidade para todas as pessoas através dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A agenda é formada por 17 ODS e 169 metas integradas e indivisíveis, que estabelecem o equilíbrio entre as dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental, adotando uma abordagem mais abrangente e universal. No que concerne ao direito à inclusão digital no contexto educacional, para a formação de políticas públicas, destacam-se o ODS 1 – Erradicação da pobreza, o ODS 4 – Educação de qualidade e o ODS 10 – Redução das desigualdades (ONU, 2015), que fornecerão diretrizes para criação de políticas na temática.

Todos os ODS e metas encontram-se interligados, e os ODS destacados são categóricos em objetivar o fim da pobreza, promover o acesso a uma educação inclusiva de qualidade e inclusão social, que permeariam políticas públicas de inclusão digital no contexto escolar. No entanto, destaca-se o ODS 1, em sua meta 1.4, que interligada com as demais metas, reflete a importância do acesso de todas as pessoas, especialmente de grupos vulneráveis, à informação como uma das ferramentas de erradicação da pobreza e estabelece que:

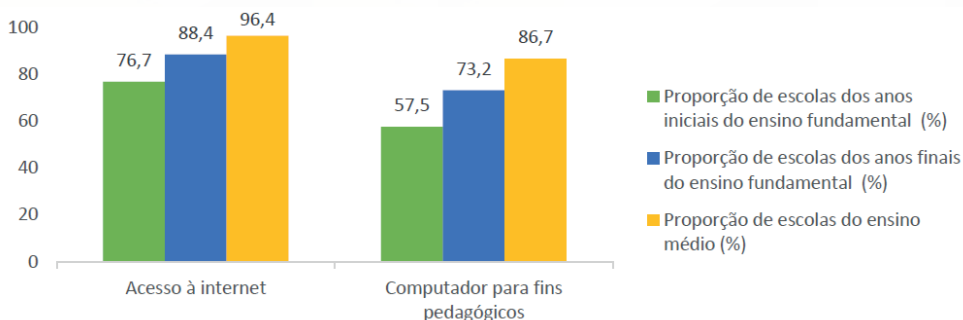
1.4 Até 2030, garantir que todos os homens e mulheres, **particularmente os pobres e vulneráveis**, tenham direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o **acesso a serviços básicos**, propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, herança, recursos naturais, **novas tecnologias apropriadas** e serviços financeiros, incluindo microfinanças (ONU, 2015, on-line, grifo nosso).

Deste modo, no campo do desenvolvimento sustentável, existe uma preocupação de que os grupos em vulnerabilidade tenham acesso aos bens, que permitiriam sua inserção plena na sociedade. Ao considerar a educação como porta de entrada para os demais direitos, a UNESCO (2023), através de seus países-membros, ressalta a necessidade de aquisição de habilidades básicas para o uso de

computadores e implementação das TICs, inclusive através de soluções digitais inclusivas, para viabilizar o desenvolvimento sustentável.

No âmbito das escolas brasileiras, o acompanhamento do ODS 4, meta 4.a.1, que trata do acesso a serviços como eletricidade, internet e computadores para fins pedagógicos, infraestrutura adaptada, água potável, entre outros, demonstra uma possibilidade de uso de indicadores para acompanhamento e avaliação de políticas públicas na área de inclusão digital nas escolas. Para a proposta dessa pesquisa, utiliza-se os indicadores de acesso à internet e acesso a computadores para fins pedagógicos no contexto escolar. Assim, indicadores do ODS 4 coletados pelo IBGE com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstram que:

Gráfico 1 – Proporção de escolas com acesso à internet para fins pedagógicos e computadores para fins pedagógicos – Brasil 2021



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de odsbrasil.gov.br (2023)

Os dados do gráfico 1, indicam que o acesso à internet e a disponibilização de computadores para fins escolares no contexto brasileiro, encontram-se insatisfatórios, ao entender que o uso de computadores e acesso à internet, deveriam fazer parte da realidade de todos os estudantes de escolas brasileiras em um mundo globalizado. Os dados demonstram que o acesso à internet representa a média de 87%, com relação a todas as escolas dos três níveis de ensino, e a presença de computadores para uso pedagógico representa o índice de 72%. No entanto, destaca-se que o ensino médio, analisado isoladamente, apresenta dados positivos. Além disso, percebe-se uma negligência de investimento nos anos iniciais do ensino fundamental, que no acesso à internet e acesso a computadores, apresentam proporção de

76,7% e 57,5% respectivamente, demonstrando a carência de políticas públicas voltadas para essa etapa de ensino.

Cabe destacar que, utilizar a média dos indicadores das escolas sem distinção entre escolas públicas e privadas, não demonstrou as diferenças existentes entre essas instituições. Por isso, é pertinente trazer esse recorte da realidade com dados do Censo Escolar da Educação Básica 2022, no tocante à disponibilização de internet nas escolas da rede privada e públicas municipais. Assim, enquanto as escolas privadas contam com 98,7% de internet disponível na escola, as escolas da rede pública contam com 78,1% de acesso à internet. Já no que diz respeito à disponibilidade da internet para ensino e aprendizagem, as escolas privadas apresentam 72,7% de disponibilidade, enquanto as públicas representam 48,5% (BRASIL, 2023c).

Assim, percebe-se que existem diferenças significativas no acesso às tecnologias por parte dos estudantes de escolas públicas municipais e privadas. Ao entender que as escolas públicas brasileiras concentram de forma majoritária os grupos em vulnerabilidade social, os dados precisam ser utilizados para definição de políticas públicas nessa área. Essas políticas garantirão a inclusão digital dos sujeitos inseridos na escola pública, fornecendo condições básicas para o alcance do desenvolvimento sustentável, especialmente no seu aspecto social.

Segundo Silva (2020), é necessário entender a essência da problemática da inclusão digital, que estaria atrelada a qualidade do acesso, bem como na apropriação consciente e crítica das tecnologias. Desse modo, o acompanhamento de indicadores propostos pelos ODS e demais políticas públicas de inclusão digital, serão essenciais para acompanhar a efetivação de direitos. No entanto, os dados precisam ser contextualizados e comparados com outros indicadores, pois não se pode considerar apenas o quantitativo de acesso a computadores e internet como determinantes da inclusão digital, mas deve-se realizar comparações com outras variáveis como, por exemplo, o desempenho escolar dos alunos no contexto das TICs.

Nesse contexto, Fávero *et al.* (2021, p. 41), a partir da abordagem das capacidades, reflete que identificar as problemáticas que permeiam a educação, entre elas, a exclusão digital de certos grupos, em certas escolas, seria fator decisivo para intervir através das políticas públicas. E ao entender a educação como “capacidade fértil”, que viabilizaria as demais capacidades humanas, deve-se pensar nessa, como meio prioritário no desenvolvimento de políticas públicas pelos governantes, visando um contexto social democrático e justo socialmente, características

inerentes a uma sociedade que visa o desenvolvimento sustentável. Mediante o exposto, a UNESCO (2023, on-line) destaca que:

O conhecimento e a informação têm impacto significativo na vida das pessoas. O compartilhamento de conhecimento e informação, particularmente por meio das tecnologias de informação e comunicação (TIC), tem o poder de transformar economias e sociedades.

Deste modo, corroborando com a premissa exposta anteriormente, Silva (2020), reflete que a exclusão digital se torna impeditivo para o desenvolvimento de uma sociedade. As desigualdades de acesso à informação através das TICs, impactam no desenvolvimento da sociedade e interferem no desenvolvimento socioeconômico dos países. Por isso, destaca-se o papel das políticas públicas, na superação de círculos da pobreza, em que, através da inclusão digital, encontraria campo fértil para melhoria do campo educacional dos sujeitos e na redução das desigualdades sociais, conforme preconiza o ODS 10.

Por fim, entende-se que o desenvolvimento sustentável, especialmente no seu aspecto social, será alcançado quando situações de exclusão e vulnerabilidade social forem superados, dentre elas, o de obstáculos de acesso às TICs, visto que no mundo globalizado torna-se item imprescindível de inclusão social. Assim, o desenvolvimento sustentável está integrado e atrelado ao uso das TICs na sociedade contemporânea, como condição essencial para o desenvolvimento, em um contexto de cidadania e democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas de inclusão digital são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma sociedade inserida na Era Digital. O Brasil demonstra preocupação na implementação de políticas públicas que disponibilizem o acesso a computadores e internet aos seus cidadãos, apresentando uma preocupação especial com os grupos em vulnerabilidade social. Não obstante, os dados ainda refletem o abismo tecnológico que permeia a sociedade brasileira em diversos setores, inclusive na educação, ferindo direitos fundamentais constitucionalmente instituídos.

A educação, como ferramenta indispensável para o alcance dos demais direitos, apresenta papel relevante na concretização da inclusão digital. Deste modo, seria instrumental indispensável na promoção do acesso consciente das tecnologias,

viabilizando uma formação educacional que abarcaria o domínio das ferramentas digitais, mas, principalmente, o seu uso crítico e com autonomia. Assim, promoveria a participação dos cidadãos em diversos espaços e forneceria capacidades necessárias para o desenvolvimento do sujeito ao longo do seu ciclo vital.

Deste modo, a pesquisa demonstrou que combater a exclusão digital de grupos em vulnerabilidade, seria uma questão de direitos humanos, pois viabilizaria aspectos de liberdade e da dignidade humana. Além disso, uma sociedade que deseja alcançar o desenvolvimento sustentável, necessita eliminar as desigualdades que reproduzem aspectos de pobreza e discriminação, que poderá ser viabilizado pela inclusão digital.

Por fim, vencer os obstáculos que impedem uma camada significativa da sociedade de conquistar a inclusão social, é um desafio dos governos e de todas as pessoas que desejam lutar por uma sociedade próspera. Assim sendo, é imprescindível superar práticas que perpetuam a pobreza e a discriminação, e, nesse cenário, as políticas públicas de inclusão digital serão ferramentas cruciais para alcançar o desenvolvimento almejado para todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. Senado Federal. Política Nacional de Educação Digital é sancionada com vetos. **Senado Notícias**, Brasília, 12 jan. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/01/12/politica-nacional-de-educacao-digital-e-sancionada-com-vetos>. Acesso em: 31 out. 2023.

ALMEIDA, Leonardo Góes de. **A inclusão digital como direito fundamental não expresso**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2015. Disponível em: <https://uenp.edu.br/pos-direito-teses-dissertacoes-defendidas/direito-dissertacoes/6857-leonardo-goes-de-almeida/file>. Acesso em: 30 out. 2023.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. (org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. **E-book**. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Conectada. **Legislação**. Brasília, DF, 2023b. Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/legislacao>. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. **Inclusão Digital**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/inclusao-digital>. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021**. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14180.htm. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de

12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica 2022**: resumo técnico. Brasília, 2023c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **PEC 47/2021** (Fase 1 – CD): proposta de emenda à Constituição. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2326575>. Acesso em: 30 maio 2023.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CETIC.BR – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TIC domicílios 2021**: lançamento dos resultados. São Paulo, 21 jun. 2022. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2021_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas**: princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2015.

FÁVERO, Altair Alberto *et al.* (org.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação**. Curitiba: CRV, 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021**. IBGE, 2022. ISBN 978-85-240-4543-1. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

LEMOS, André. (org.). **Cidade digital**: portais, inclusão e redes no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2007. *E-book*. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/137/4/Cidade-digital_RI.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

MANSELL, Robin; TREMBLAY, Gaëtan. **Renovando a visão das sociedades do conhecimento para a paz e o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: UNESCO/ Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. *E-book*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232575>. Acesso em: 30 out. 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In* MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 9-29.

NUNES, Andréia R. Schneider. Políticas públicas. **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/376/edicao-1/politicas-publicas>. Acesso em: 30 maio 2023.

NUSSBAUM, Martha Craven. **Creating Capabilities**: the human development approach. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 2013. *E-book*.

NUSSBAUM, Martha Craven. **Fronteiras da justiça**: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

ODSBRASIL.GOV.BR. **Indicadores Brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Brasil, 2023. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/objetivo4/indicador4a1>. Acesso em: 30 out. 2023.

OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development. **PISA 2018 results**: effective policies, successful schools (volume V). Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-v_ca768d40-en. Acesso em: 30 maio 2023.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Unicef. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 30 jan. 2023.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2023.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. Inclusão digital como direito humano: a escola, seus sujeitos, seus direitos. **Debates em Educação**. Maceió, v. 10, n. 22, p. 192-204, set./dez. 2018. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n22p191-204. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5316/pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

PICAZIO, Joseph Rodrigo Amorim; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; BARRETO JÚNIOR, Irineu. A exclusão digital na sociedade da informação e o exercício da cidadania. **Revista Jurídica Direito & Paz**, São Paulo, ano XVI, n. 46, p. 215-233, jan./jun. 2022. Publicado em: 28 jan. 2023. Disponível em: <https://revista.unisal.br/lo/index.php/direitoepaz/article/view/1648/656>. Acesso em: 30 out. 2023.

PIOVESAN, Flávia. Declaração Universal dos Direitos Humanos: desafios contemporâneos. **Inter**. Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 1-14, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/inter/article/view/24600/13664>. Acesso em: 31 maio 2023.

RODRIGUES, Roberto Nunes. **Avaliação de políticas públicas de educação: uma análise da eficácia do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (proinfo) no município de Gurupi-TO**. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1170/1/Roberto%20Nunes%20Rodrigues%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

SACHS, Jeffrey D. **A era do desenvolvimento sustentável**. Portugal: Actual, 2017.

SENADO FEDERAL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 47, de 2021**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/151308>. Acesso em: 30 maio 2023.

SILVA, André Ricardo Fonsêca da. A brecha tecnológica como um dos obstáculos ao desenvolvimento. **Direito e Desenvolvimento**. João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 6-26, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unipe.br/index.php/direitoedesenvolvimento/article/view/1285/700>. Acesso em: 30 out. 2023.

UNESCO – United Nations Education, Scientific and Cultural Organization. **Avaliação do desenvolvimento da internet no Brasil**: usando os Indicadores de Universalidade da Internet DAAM-X. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375456>. Acesso em: 30 maio 2023.

UNESCO – United Nations Education, Scientific and Cultural Organization. **Desenvolver sociedades do conhecimento e inovações no Brasil**. 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil/expertise/communication-information-knowledge-societies-innovations-brazil>. Acesso em: 31 maio 2023.

UNESCO – United Nations Education, Scientific and Cultural Organization. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020**: América Latina e Caribe – Inclusão e Educação: todos, sem exceção. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582/PDF/375582por.pdf.multi>. Acesso em: 30 maio 2023.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.037](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.037)

POLÍTICAS PÚBLICAS UM ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

VALDELUCÉ ALBUQUERQUE E SILVA

Mestre em Educação no PPGE/ UPE da Universidade de Pernambuco - UPE, valalbuquerque37@gmail.com;

WALDÊNIA LEÃO DE CARVALHO

Doutora em Educação, professora e orientadora do Curso de Mestrado PPGE da Universidade de Pernambuco - UPE, waldenia.leao@upe.br

RESUMO

O interesse pela pesquisa surgiu de uma inquietação sobre pessoas que não sabiam ler e escrever, das observações realizadas durante um trabalho de campo nas comunidades de Limoeiro-PE. Percebi que apresentavam um grande número de pessoas com dificuldades na leitura e na escrita e que estavam fora da escola. O tema despertou-me interesses para pesquisar. A pesquisa buscou compreender as causas da evasão escolar, o acesso à escola pública, o direito à educação, às políticas públicas educacionais, que garantam as leis e o que fazem os professores e os estudantes da EJA para manterem-se na escola. Por esta razão, o tema da pesquisa, traz como problema: Até que ponto as políticas educacionais na Educação de Jovens e Adultos tem garantido o acesso e permanência dos estudantes nas escolas? A pesquisa provocou muitas reflexões, entre elas a seguinte: Se há escolas, há vagas. Logo tem acesso e porque os estudantes não permanecem nos ambientes escolares? Se existem políticas públicas é porque há necessidade de um determinado público, com carências evidentes e a representação legal do povo, os governantes, buscam assistir à população através das políticas públicas. As políticas são elaboradas tendo como base as leis para resguardar o direito à educação pública e gratuita, enfatizando a luta social para garantir o acesso à educação resgatando assim o direito historicamente negado de inclusão à educação básica. A pesquisa é relevante, pois tratamos de um problema social que afetam homens e mulheres: o analfabetismo. Nos amparamos nas leis que regem a educação e em autores que contribuem com esta temática, a abordagem da pesquisa: qualitativa, de natureza aplicada, optamos pela pesquisa participante. O resultado, teve como

proposta um material educacional: um documentário com relatos de professores e educandos que refletiram sobre o tema, a roda de conversa foi fundamental para o debate.

Palavras-chave: POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO, ACESSO, PERMANÊNCIA.

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada: *Políticas Públicas um elemento fundamental para a Educação de Jovens e Adultos* discute no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco - UPE (*Campus* Mata Norte), com a linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional.

O tema despertou-me interesses para questionar, pesquisar, coletar informações, para que possamos investigar os problemas que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos enfrentavam em relação ao acesso e permanência no ambiente escolar.

A pesquisa busca compreender as causas da evasão escolar, do acesso à escola pública, do direito à educação, às políticas públicas educacionais, que garantam as leis e o que fazem os professores e os estudantes da EJA para manterem-se na escola. Por esta razão, o tema da pesquisa: Políticas de Acesso e Permanência na Educação de Jovens e Adultos, que traz como problema da pesquisa: Até que ponto as políticas educacionais na Educação de Jovens e Adultos do município de Limoeiro, tem garantido o acesso e permanência dos estudantes nas escolas?

A pesquisa provocou muitas reflexões, entre elas a seguinte:

Se há escolas, há vagas. Logo tem acesso e porque os estudantes não permanecem nos ambientes escolares? O que está faltando? Será que estão desmotivados? Mas, o que leva ao abandono escolar? Quais os fatores estão interligados que de forma direta os influenciam a não permanecerem nos espaços educacionais?

Segundo Bardin (2011), hipóteses são explicações antecipadas do fenômeno observado, em outras palavras, afirmações iniciais que podem ser comprovadas ou refutadas ao final do estudo. Segundo Amaral, "Políticas públicas são um conjunto de ações e decisões do governo voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade" (AMARAL, 2008, p. 5).

Dito de outra maneira, as Políticas Públicas são ações, metas e planos que os governos (federal, estadual ou municipal) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade desenvolvendo serviços de interesse público, tendo como base o direito. Se existem políticas públicas é porque há necessidade de um determinado público, com carências evidentes e a representação legal do povo, os governantes, buscam assistir a população através das políticas públicas. Essas políticas são elaboradas tendo como base as leis, a representação legal do povo, os governantes que

estão representando o povo, devem criar mecanismos legais, amparados por leis em vários âmbitos como exemplo: educação para resguardar o direito à educação pública e gratuita, enfatizando aluta social para garantir a todos o acesso à educação resgatando assim o direito historicamente negado de inclusão à educação básica.

A pesquisa é relevante, pois tratamos de um problema social que afetam homens e mulheres, o analfabetismo. O nosso estudo traz como objetivo geral: Examinar as ações da gestão educacional na perspectiva do acesso e permanência da Educação dos jovens e adultos. E como objetivos específicos: 1) Analisar como as Políticas Públicas educacionais do município de Limoeiro –PE tem assegurado o direito à educação quanto ao acesso e permanência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.; 2) Analisar os impactos da educação de jovens e adultos nos indicadores educacionais da população de Limoeiro –PE, observando a relação entre o atendimento escolar e os índices de escolarização da população jovem e adulta; 3) Relacionar as ações educacionais na esfera da gestão escolar com os índices de satisfação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa tem como propósito revelar a interrelação das políticas públicas com a educação de jovens e adultos e a influência do Nível sócio econômico e os impactos que causam nas vidas dos estudantes.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Refletiremos sobre as Políticas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Iremos nos apoiar na Constituição Federal de 1988 a educação e o direito subjetivo amparados pela LDB 9.394/96 e posteriormente após as mudanças pela Lei 11.741/2008. Iremos conhecer as políticas para a Educação de Jovens e Adultos e as principais contribuições do governo na esfera federal no período entre 2000-2020. A Constituição Federal do Brasil no seu Art. 205 apresenta como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB9.394/96, destaca que o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Assim, a Educação de Jovens e Adultos, modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada. As

políticas educacionais são ações resultantes de conquistas que ao longo dos tempos foram adquiridas através de leis, de movimentos e reflexões sobre a educação e sua melhoria através de programas que foram se aperfeiçoando. Toda a legislação possui atrás de si uma história do ponto de vista social. As disposições legais não são apenas um exercício dos legisladores. Estes, junto com o caráter próprio da representatividade parlamentar, expressam a multiplicidade das forças sociais. Nesse sentido, as leis podem fazer avançar ou não um estatuto que se dirija ao bem coletivo. A aplicabilidade das leis, por sua vez, depende do respeito, da adesão e da cobrança aos preceitos estabelecidos e, quando for o caso, dos recursos necessários para uma efetivação concreta.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais em um dado momento dizem respeito a áreas específicas de intervenção, justificamos as falas em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras. Isso significa dizer que, a depender do ponto de vista de onde se examina uma determinada esfera de intervenção a relação entre o todo e as partes se modifica, na proporção direta do que é maior ou menor nos diferentes campos de atividade. Iremos investigar as políticas de acesso e permanência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos na escola municipal de Limoeiro-PE. Nossa intenção é contribuir com reflexões sobre as políticas educacionais que serão úteis para esta modalidade de educação básica.

A pesquisa ao refletir sobre as políticas de acesso busca com sua investigação alertar a todos sobre o tema e minimizar a exclusão de determinados grupos que permeiam a sociedade, proporcionando oportunidade educacional para que haja permanência nas escolas públicas e saiam da situação de vulnerabilidade social devido à fatores sócios econômicos que interferem na vida do educando e conseqüentemente na escola, temos consciência que a educação transforma as vidas e a oportunidade à educação pública é garantidas por lei.

Moura (2006, p.16) advertiu sobre a importância e necessidade sobre as políticas de acesso. Para o autor é fundamental que uma política pública estável voltada para a Educação de Jovens e Adultos contemplem a elevação da escolaridade com profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sócio laboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade. A Política Pública do ponto de vista etimológico refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no

tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). A discussão acerca das políticas públicas tomou nas últimas décadas uma dimensão muito ampla, haja vista o avanço das condições democráticas em todos os recantos do mundo e a gama de arranjos institucionais de governos, que se tornou necessário para se fazer a governabilidade.

Entende-se por governabilidade as condições adequadas para que os governos se mantenham estáveis. São essas condições adequadas, enquanto atitudes de governos (sejam eles de âmbito nacional, regional/estadual ou municipal), que caracterizam as políticas.

O pensamento de Hannah Arendt, nos remete a refletir de que a política não é domínio, de que não se baseia na distinção entre governantes e governados e nem é mera violência, mas ação em comum acordo, ação em conjunto, sendo reflexo da condição plural do homem e fim em si mesma. Já que não é um meio para objetivos mais elevados, como, por exemplo, a preservação da vida, significando liberdade, somos levados a perguntar se esses juízos naturalizados não seriam falsos e perigosos, isto é, será que ao se desconhecer a “verdadeira política”, ao se confundir “aquilo que seria o fim da política com a política em si” (ARENDR, 2006, p. 25).

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SUBJETIVO

Segundo a Constituição de 1988 no Art. 205 diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E no Art.206, “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Lei de Diretrizes e Bases da Educação”. Ainda no Art. 37,

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Reforçam o caráter não apenas legalista do direito, mas a inserção da EJA nesse direito. Ao longo dos tempos percebemos a caminhada histórica da Educação, especificamente da EJA, a luta pelo direito a educação e o resgate da cidadania que lhe garante a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida (BRASIL, 2010).

Miguel Arroyo (2001) destaca a história que a EJA se fortalece no âmbito das lutas sociais, seja pela crítica que os movimentos são capazes de fazer, seja pela dinâmica educativa desses processos: os movimentos populares educam para a cidadania, para a igualdade social, para a sustentabilidade, educam a si. Segundo Freire (1996), para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma 'chaga', nem uma 'erva daninha' a ser erradicada (...), mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta.

Quando tomamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, surgida como resposta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, observamos que suas definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica, determina:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Dando sequência às Políticas Públicas na EJA, é importante registrar no Plano Nacional de Educação (PNE) um compromisso assumido na reunião de avaliação da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (Jomtien, 1990) denominada Fórum Mundial de Educação (Senegal, Dakar, abril, 2000), foi sancionado em janeiro de 2001, entre outras medidas estabelece, programas visando alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.

Num sentido mais prático, quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de ideias e de ações. E, sobretudo, de ações governamentais, reconhecendo que “a análise de política pública é, por definição, estudar o governo em ação” (SOUZA, 2003).

Nas palavras de Almandoz e Vitar (2006), o “registro do político” neste campo se expressa na tensão entre mudança e conservação: uma sociedade transmite o seu legado .

PRINCÍPIOS DA EJA

A política de educação de jovens e adultos, diante do desafio de resgatar um compromisso histórico da sociedade brasileira e contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social, fundamenta sua construção nas exigências legais definidas: A Constituição Federal do Brasil/1988, incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF. Art. 205). Retomado pelo Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, este princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações assim, a Educação de Jovens e Adultos, no esforço em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio. Estas considerações adquirem substância não só por representarem uma dialética entre dívida social, abertura e promessa, mas também por se tratarem de postulados gerais transformados em direito do cidadão e

dever do Estado até mesmo no âmbito constitucional. Sendo assim, o Artigo 208-CF alterado pela Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, os Incisos I e VII passam a vigorar com as seguintes alterações: I – “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação. Esclarecemos que, a Educação de Jovens e Adultos está baseada no que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394.96, no Parecer CNE/CEB Nº11/2000, na Resolução CNE/CEB Nº01/2000, no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos Compromissos e acordos internacionais. Esse público vem sendo atendido no âmbito da Educação Básica por meio da Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC, a qual tem priorizado um processo amplo democrático e participativo na construção de uma política pública de estado para a educação de jovens e adultos.

Ressaltamos que, essas ações têm fortalecido e estreitado à parceria entre Estados e Governo Federal na busca pela ampliação e melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos.

METODOLOGIA

A pesquisa de abordagem qualitativa concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais.

Segundo Thiollent (2009,P.36) , “ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Responde a uma demanda formulada por “clientes, atores sociais ou instituições”.

No entanto, a proposta é apresentar alternativas que ajudem a melhorar ou transformar, por exemplo, determinado aspecto do seu objeto de estudo.

A pesquisa qualitativa é conhecida também como “estudo de campo”, “estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “perspectiva interna”, “interpretativa”, “etnometodologia”, “ecológica”, “descritiva”, “observação participante”, “entrevista qualitativa”, “abordagem de estudo de caso”,

“pesquisa participante”, “pesquisa fenomenológica”, “pesquisa-ação”, “pesquisa naturalista”, “entrevista em profundidade”, “pesquisa qualitativa e fenomenológica”, e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

A pesquisa qualitativa analisa os “microprocessos”, estudando as ações sociais em que o investigador possa participar ou não da comunidade pesquisada, “[...] realizando um exame intensivo dos dados” (MARTINS, 2004, p. 289).

O pesquisador faz a coleta e a interpretação das respostas subjetivas das pessoas entrevistadas. Quanto à natureza da pesquisa, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois tem como propósito a produção do conhecimento e contribuir com sua aplicabilidade no campo da educação.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa é participante. Sua escolha ocorreu devido ao envolvimento e identificação do pesquisador com o grupo de pessoas investigadas. Assim consideradas, as metodologias ou abordagens metodológicas identificam os diversos modos de abordar ou tratar a realidade, relacionados com diferentes concepções que se tem dessa realidade.

O termo metodologia tem sido empregado com diferentes significados, designando tanto quanto o método ou métodos empregados por uma ciência. O objetivo da metodologia é o aperfeiçoamento dos procedimentos e critérios utilizados na pesquisa. De uma outra forma, a metodologia é equiparada a uma preocupação instrumental: a ciência busca captar a realidade; a metodologia trata de como isso pode ser alcançado (DEMO, 1995).

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa busca contribuir para o estudo da Educação de Jovens e Adultos no tocante ao conhecimento das políticas públicas existentes no município de Limoeiro-PE. A escolha pela pesquisa participante ocorreu devido a produção do conhecimento que possam ser efetivamente aplicados na vida real e na sala de aula.

Com o objetivo de conhecer a realidade do nosso objeto de pesquisa, a Educação de Jovens e Adultos, foram realizadas entrevistas e questionários com os participantes para identificar dados relevantes que foram apurados e tratados

após a coleta dos dados. A amostra da pesquisa contou com: o gestor municipal (secretário de educação), o gestor escolar (diretor), coordenador pedagógico e professores, contudo será composta de 05 participantes. O *lócus* da pesquisa é uma escola municipal que trabalha com Educação de Jovens e Adultos, a escolha da escola foi determinada pelo fator do Nível Sócio Econômico- NSE.

Assim, pode-se empregar métodos tradicionais na coleta de dados, mas procuramos posturas qualitativas e a comunicação interpessoal. Além de um processo coletivo é uma experiência educativa. A população deve ter conhecimento do processo, os participantes devem estar cientes e permitam sua inserção na pesquisa.

Os participantes da pesquisa, professores, coordenador, gestor escolar e equipe gestora que compõem a secretaria de educação e convivem com a realidade da Educação de Jovens e Adultos, servidores públicos que trabalham especificamente e possuem conhecimentos específicos em EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de dados diz respeito à fase de investigação na qual são levantados dados referentes à um determinado objeto da pesquisa que se quer obter conhecimento para ser investigado, e servir para análise posterior. Essa fase do trabalho é de natureza mais subjetiva do que objetiva, porém lança-se mão de critérios de análise que podem ser utilizados (BARDIN, 1977).

Nesta pesquisa, aplicamos a análise de conteúdo aos discursos dos participantes sobre narrativas individuais e diversificadas.

Para Bardin (2007), a análise de conteúdo se constitui de várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos. A análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados. A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas. Segundo Oliveira (2008), a análise de conteúdo possui diferentes técnicas que podem ser abordadas pelos pesquisadores. Isto dependerá da vertente teórica seguida pelo sujeito que a aplicará. Além de compreender e

identificar hipóteses de um problema, descobrir as possíveis alternativas que norteiam a pesquisa, baseadas em um planejamento e na coleta de dados para que possamos testar as hipóteses. A análise, interpretação e descrição dos resultados têm por objetivo cotejar os dados, verificar associações mais comuns entre eles, conhecer tendências e por fim compreendê-los de modo a identificar necessidades de ação. O registro, organização e sistematização dos dados são imprescindíveis para poder c Sem essa comparação e associação é impossível construir uma visão abrangente dos dados e transformá-los em informações úteis para a compreensão da realidade educacional, os efeitos de suas práticas e a tomada de decisão para futuras intervenções. O resultado da pesquisa, gerará um plano de ação que deverá contribuir para a solução dos problemas encontrados após a análise dos dados e trazer melhorias ao *lócus* da pesquisa contribuindo com os participantes, essa ação é a inserção social.

Entende como Inserção Social “uma via que potencializa devolver à sociedade os conhecimentos e saberes construídos, no âmbito dos programas de pós-graduação e que contribuem para o desenvolvimento da ciência e melhoria da qualidade da educação” (AMORIM; DANTAS, 2016, p. 48).

Na fase final da pesquisa, a hipótese nos levará a caminhos que percorreremos como identificação do problema. Com a aprovação no conselho de ética, daremos continuidade a pesquisa com a coleta de dados, análise e o resultado da pesquisa, findando o ciclo da pesquisa e abrindo possibilidades de desenvolvimento de outras pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, não se sustenta só, há necessidade de caminhar com políticas públicas, com as leis e a integração dos profissionais da educação aliados aos demais órgãos públicos como: saúde, assistência social, habitação, segurança... o objetivo de propagar o conhecimento de que as políticas públicas devem ser salientadas em espaços escolares se faz necessário. Após o conhecimento dos educandos da EJA, que existem políticas de um governo em ação, foi preciso conversar sobre a diferença entre política partidária e políticas públicas, salientar a importância e valor do voto para que os educandos da EJA tenham consciência de sua responsabilidade diante suas escolhas. A educação municipal passará a

desenvolver seu trabalho com parcerias e distribuição de responsabilidade social, a partir desta conscientização no âmbito escolar. Entendemos que as políticas públicas existem, o que faltava era a necessidade de elucidar, explicar, dialogar sobre o seu papel diante a sociedade. No processo da intervenção, identificamos que é preciso empodera-los e falar da importância das Políticas de acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos. Para que, sintam-se fortalecidos e encontrem razões para ficar, para estudar e lutar por uma educação inclusiva e emancipatória. O documentário, foi nossa contribuição social e educacional, nele refletimos sobre as políticas públicas e ações de um governo. Há necessidade de refletir sobre as mazelas sociais com criticidade, compreendendo que não estamos só, existem políticas públicas e uma educação inclusiva, onde os espaços escolares são ofertados acessos e a luta pela permanência vai além dos muros da escola. É uma questão de cidadania, direitos e políticas públicas.

A culminância foi marcada durante o momento que dialogamos com os participantes da pesquisa e os alunos da EJA sobre as Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos. Formamos uma roda de conversa com o objetivo de dialogar sobre a pesquisa. O encontro com os participantes da pesquisa e educandos da EJA foi um encontro presencial. **Nota de esclarecimento:** as aulas presenciais estavam retornando,(vivenciamos o período da pesquisa na pandemia do Covid -19) a vacina chegou ao município, o público da EJA foi contemplado com a vacina, em (Outubro / 2021) toda a população maior de 15 anos, tiveram acesso à vacina em proteção ao Covid 19, portanto, teremos condições de nos reunirmos, mantendo o uso de máscaras de proteção e distanciamento social em obediência aos protocolos de segurança à saúde pública. A pesquisa revelou algumas fragilidades e objetivando torná-las positivas, houve a necessidade de refletir e planejar ações afirmativas para os alunos da EJA. Estas ações impactarão de forma positiva o Nível Sócio Econômico- NSE e refletirão no território. No encontro presencial com os participantes da pesquisa, os professores participantes receberam um livro de autoria do escritor Paulo Freire, em agradecimento à colaboração e dedicação ao tempo à pesquisa. Os nomes dos participantes da pesquisa foram preservados obedecendo as determinações do conselho de ética, receberam nomes fictícios que correspondem as obras de Paulo Freire, são eles os participantes: Autonomia, Liberdade, Esperança, Oprimido e Indignação. A escola foi contemplada com uma tela do artista plástico da região. A tela com a pintura do busto do escritor Paulo

Freire será colocada em uma sala em sua homenagem, que será o espaço Paulo Freire, espaço de leitura e acolhimento dos alunos da EJA.

Em 19 de Setembro de 2021, Freire completaria cem anos de vida, deixou contribuições valiosas para a educação, tornando-se o Patrono da Educação Brasileira, o educador pernambucano Paulo Freire (1921-1997) passa a ser reconhecido como patrono da educação brasileira, é o que estabelece a Lei nº 12.612, do dia 13 de abril de 2012. Freire, dedicou grande parte de sua vida à alfabetização e à educação da população popular, trazendo em suas obras reflexões sobre Política e educação.

Sugerimos ao gestor escolar a criação de um espaço físico (sala) para desenvolver leituras, artes, jogos educativos e reuniões, este espaço foi idealizado com o propósito de ser um local que fomentem conhecimentos, o Espaço Paulo Freire. Local de integração e socialização do conhecimento, que poderemos ter um espaço para escambo de livros, promovendo ações afirmativas no espaço escolar com incentivo à prática da leitura.

Ao realizar a pesquisa, obtivemos conhecimentos teóricos e metodológicos que foi significativo para nosso aprendizado. Tivemos a necessidade de fazer um resgate na história da educação brasileira, adquirir conhecimento das leis, das políticas públicas, das ações dos governos mediante o desafio de tornar a educação um espaço de conhecimento e de justiça social. Viver a educação em sua plenitude, é conhecer os desafios que a educação em nosso país vivencia. As concepções, lutas e conquistas, não aconteceram de uma hora para outra. Todas essa mudanças houve a participação do povo em busca de melhorias no âmbito educacional. Pensar na escola é ter a oportunidade de conhecer os limites que vai além da sala de aula. É conhecer a gestão escolar, sua responsabilidade e atuação. O papel do gestor escolar, da coordenação pedagógica, dos professores, ambos lutam para que a estrutura da escola funcione e atinja os objetivos educacionais, a figura do professor é essencial, pois o professor desenvolvem a metodologia de acordo com o perfil de seus alunos, a didática, o tempo, o respeito pela história e vivências do público em que estão desenvolvendo o seu trabalho, assim como na EJA. Minha indignação, com políticas que vão de encontro com as propostas educacionais, a figura do professor passa por um período de depreciação neste governo, onde desvaloriza sua função e não os reconhecem como peça fundamental para mudanças na educação deste país. Nossos professores, devem ser respeitados, valorizados e bem remunerados, a educação é a mãe de todas as profissões. Verifiquei na maneira respeitosa em que os participantes da pesquisa refletiram sobre a EJA. As políticas de acesso

e permanência dos educandos nos espaços escolares, são desenvolvidas em uma ação conjunta, refletindo sobre essa modalidade de educação que buscamos investimentos e melhorias para preservá-los no ambiente escolar, evitando a evasão.

Portanto, a participação dos professores, coordenadores, gestor escolar na pesquisa, foi de muita valia, pois tivemos de testar as hipóteses e compreendê-las.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.53, 240.

ALMANDOZ, M. R.; VITAR, A. **Caminhos da inovação: as políticas e as escolas**. In: VITAR, A.; AMORIM, A.; DANTAS, T. R. **Inserção Sócio-econômica e Educacional do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos-EJA, junto à comunidade baiana**. Revista Plurais, Salvador, v. 1, n. 3, p. 46-58, ago./ dez. 2016.

AREDENT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Hannah e a Banalidade do Mal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin**. São Paulo: Edições 70, 2011.

_____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. BRASIL.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. BRASIL. Ministério da Educação.

_____. **Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB 11/2000.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

- _____. **Plano Nacional da Educação: nº 10172/2001.** Brasília: 2001.
- _____. **Decreto Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** In: Diário Oficial da União, Brasília, n. 79, 25 abr. 2007, Seção I, p. 5.
- _____. **Instituto de Geografia e estatística - IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010.** Informação Demográfica Socioeconômica, n. 27, 2010. (Série Estudos e Pesquisas).
- _____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Relatório Técnico – censo escolar 2010, 2010.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União, Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, pp. 27834-27841.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. In: Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.
- BRASIL. MEC. INEP. **Gestão escolar e formação de gestores.** Em aberto, vol. 17, n. 72. Brasília, jun. 2000.
- BOUFLEUER, J. P. **Inserção social como quesito de avaliação da pós-graduação.** Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 18, n. 37, p. 371-382, maio/ago. 2009.
- DEMO, P. **Investigação participante: Mito y Realidad.** Buenos Aires: kapelusz,1995.
- ENGERS, M. E. A. **Pesquisa educacional: reflexões sobre a abordagem etno-gráfica.** In: _____. (Org.). **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação:** notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 65-74.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____ **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3 ed. São Paulo: Centauro, 1980.

_____ **Educação como prática da liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____ **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 2002.

_____ **Conscientização: teoria e prática de libertação**. São Paulo. Cortez e Morais, 1979

_____ **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. In: Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 108-130, mai./ago., 2000

MOURA, D. H. **Reflexões sobre ética, estado brasileiro e educação**. Mimeo: 2006.

MOURA, D. H. EJA: **formação técnica integrada ao ensino médio**. Boletim, v. 16, 2006.

OLIVEIRA, D.C., **Análise de Conteúdo Temático-Categorial**: uma proposta de sistematização. Rio de Janeiro, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Jomtien**. Jomtien (Tailândia): ONU, 1990.

SOUZA, C. **Estudo do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, 2003.

_____. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TEIXEIRA, E. B. A **análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais.** Desenvolvimento em Questão, v. 1, n. 2, p. 177-201, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

_____. Metodologia de Pesquisa-ação. São Paulo: Saraiva, 2009.

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

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.038

PROGRAMA DESAFIO NOTA 1000: PERCURSOS PARA UMA NOVA POLÍTICA LINGUÍSTICA NO ESTADO DA PARAÍBA

JOSÉ CARLOS RIBEIRO PEREIRA

Mestrando em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – PB. Professor de Língua Portuguesa na Educação Básica. zecarlosribeiro@see.pb.gov.br;

DANIEL SOARES DANTAS

Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB – PB, Professor de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino da Paraíba – SEE danieldantas513@gmail.com;

RICARDO PEREIRA DA SILVA

Graduando do Curso de Licenciatura em História pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – PB, ricardoperei4@gmail.com.

RESUMO

O cenário pandêmico (2020-2022) impôs desafios à educação pública. Com a suspensão das aulas nesse período, o ensino remoto tornou-se a opção para minimizar os efeitos negativos no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o Governo do Estado da Paraíba iniciou, em 2020, um trabalho de utilização das plataformas, incluindo internet e TV. Nesse período, a SEE/PB colocou em prática o Programa Desafio Nota 1000, cuja intenção estava vinculada à necessidade de subsidiar os estudantes para a escrita da redação no Exame Nacional do Ensino Médio. Esse movimento ilustra o início de uma política linguística no estado. Objetiva-se, a partir desta pesquisa, investigar, à luz de seus instrumentos e resultados consolidados, o Desafio Nota 1000, para, dessa forma, compreender como essa iniciativa se insere no campo da política linguística (CALVET, 2008). Trata-se de um estudo de natureza qualitativa. Foram analisados documentos normativos e realizado um levantamento dos resultados da iniciativa. Calvet (2002) nos lembra que o planejamento linguístico pode ser entendido como a “implementação prática de uma política linguística” sobre a qual apenas o Estado tem o poder e os mecanismos para pôr em prática determinadas escolhas. Sendo assim, ao

definir normas de supervisão e execução de ações voltadas ao uso da língua, a Paraíba efetiva o seu planejamento linguístico, alicerçado na intenção de fazer com que a língua seja utilizada com objetivo de gerar resultados em avaliações específicas, como o Enem. A partir dessa percepção, foi possível observar que o Programa Desafio Nota 1000 imprime a necessidade de os estados apresentarem propostas de uso da língua que atendam aos interesses imediatos, sem perder de vista as metas a médio e a longo prazo sob os acordos da efetiva aprendizagem dos jovens na Educação Básica.

Palavras-chave: Desafio Nota 1000, Política Linguística, Redação Enem.

INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a analisar, à luz de suas normativas, ações e resultados, o Programa Desafio Nota Mil, uma iniciativa pública da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba – SEE/PB, vinculada ao ensino, à produção e à avaliação de redações, com foco no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Concebido em abril de 2020 e regulamentado pelo Decreto Estadual nº 41.305, de 31 de maio de 2021, o projeto surgiu como resposta às demandas do Ensino Remoto, imposto pela suspensão das aulas presenciais, no contexto da Pandemia do COVID-19. Trata-se de um programa institucional que apresenta, como base, a personalização de todas as ações, com 03 pilares específicos: ensino (foco no trabalho do professor de Língua Portuguesa em sala de aula), produção (ênfase nas estratégias de mediação entre professor e estudante) e avaliação (direcionamento para o trabalho dos corretores de redação vinculados à Secretaria de Educação). O projeto se materializa, portanto, por meio de 03 frentes estratégicas: avaliação de redações, formação de professores e desenvolvimento do protagonismo juvenil, compreendendo que os impactos só são possíveis com a integração de todos os atores, a partir da apropriação de papéis e responsabilidades.

Em 2018, segundo dados do INEP, a partir dos microdados públicos divulgados, a Rede Pública da Paraíba apresentou uma média de 466 pontos na Prova de Redação do Enem, enquanto a média nacional, no mesmo período, estava em 505 pontos. Logo, havia um abismo já considerável. Com o quadro pandêmico, tornou-se necessário pensar em ações que pudessem reverter esse cenário negativo, impedindo, portanto, que ele se aprofundasse ainda mais. O Desafio Nota Mil surge, então, como resposta a esse problema, garantindo que, a partir do início do mês de abril de 2020, já se materializasse, em 450 escolas da Rede Estadual de Educação, um ensino de produção de textos focado na aprendizagem efetiva dos estudantes e, conseqüentemente, no Enem.

Dentre os objetivos da iniciativa, podemos destacar alguns, como: estimular a produção de redação nas escolas; garantir o avanço dos estudantes no domínio das competências vinculadas à escrita; intensificar a formação continuada de professores de Língua Portuguesa; e contribuir para que o Estado da Paraíba se torne um difusor de boas práticas relacionadas à preparação dos estudantes para concursos de redação e para o Enem, em uma perspectiva social e inclusiva, permeada pela equidade.

O projeto se estrutura a partir de uma série de atividades em ciclos quinzenais, que envolvem divulgação de tema de redação para discussão nas escolas da Rede Estadual de Educação, produção dos textos, revisão pelos professores de cada turma, envio a uma banca de especialistas em correção de redações ligada à SEE/PB e, por último, devolutiva das avaliações aos estudantes participantes. Além disso, nesse mesmo ciclo, são ofertados percursos formativos, de forma continuada e contínua, aos professores de Língua Portuguesa que atuam nessas escolas.

O público-alvo prioritário da iniciativa são estudantes do Ensino Médio matriculados nas escolas públicas da Rede Estadual de Educação da Paraíba, além dos seus respectivos professores de Língua Portuguesa. Há, ainda, participação cíclica de alunos matriculados nas últimas séries do Ensino Fundamental. Quanto às entregas realizadas pelo Desafio Nota 1000, as principais se vinculam à forma como os indicadores de desempenho dos estudantes reagiram na Prova de Redação no Enem. Segundo os Microdados do Enem, divulgados pelo MEC/INEP, enquanto em 2018, a Paraíba estava em 14º lugar (466 pontos) no grupo das melhores médias de redação entre os estados do Brasil, houve um salto para o 5º lugar - 567 pontos - em 2020 (ano da implantação desse projeto).

Para tanto, foi preciso que o Governo do Estado da Paraíba garantisse a contratação de avaliadores de redação e formadores de professores, responsáveis pelas ações da iniciativa, como a avaliação de mais de 300 mil redações e a formação de 687 professores. Paralelo a isso, nota-se a efetivação de parcerias com diversos órgãos da Paraíba para que fosse possível reconhecer e premiar os estudantes com melhor desempenho nos desafios de redação que foram propostos.

Nessa perspectiva, compreende-se que, embora do Desafio Nota 1000 se configura como mais uma política pública focada no atingimento de resultados em avaliações, como o ENEM, ela se diferencia de outras já conhecidas por apresentar metas a curto, a médio e a longo prazo, apontando caminhos que incluem alunos e professores em uma travessia que compreende a valorização dos jovens, a partir do alcance de resultados diversos, quanti-qualitativos, e finaliza com a entrada desse público na universidade, em um olhar atravessado pela necessidade da democratização do ensino superior público.

METODOLOGIA

Este artigo apresenta um caminho metodológico alicerçado na perspectiva quanti-qualitativa, por entender que “as duas realidades permitem que as relações sociais possam ser analisadas nos seus diferentes aspectos (BRUGGEMANN; PARPINELLI, 2008, P. 564). Em vista disso, além de recorrer à análise de instrumentos

vinculados ao Programa Desafio Nota 1000, interessa-nos compreender o impacto no público-alvo e os resultados alcançados por essa iniciativa, de modo a revelar êxitos, fragilidades e oportunidades de melhoria.

Na pesquisa, a perspectiva documental aparece em segundo plano, já que também recorreremos à análise de documentos em fontes diversas, como relatórios disponíveis em sites, além de edições do Diário Oficial do Estado da Paraíba, que remetam a decretos e/ou demais normativas vinculadas à criação, ao desenvolvimento e às ações previstas no Programa Desafio Nota 1000, objeto de análise desse recorte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Andrade (2015), o “Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998, com a finalidade de avaliar o perfil de saída dos estudantes em fase de conclusão do Ensino Médio”. Desde então, mudanças foram incorporadas ao formato da prova, tornando-a a principal porta de entrada para o Ensino Superior, por meio das seleções do SISU (Sistema de Seleção Unificada), Prouni (Programa Universidade para Todos) e FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior). Além disso, é por meio desse exame que os jovens egressos da Educação Básica podem pleitear bolsas de estudos em universidades internacionais, em países como Portugal, Canadá, Irlanda, dentre outros.

O Enem é composto de 04 provas objetivas e 01 redação. Segundo o Edital nº 20, de 22 de março de 2023, há uma divisão em 04 áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias. A Redação, que correspondente a 20% da nota final do participante, exige a elaboração de um texto, em até 30 linhas, da tipologia dissertativa-argumentativa, a qual requer a capacidade de selecionar, articular e apresentar informações em defesa de um ponto de vista, a partir de repertório sociocultural produtivo.

No processo de avaliação da Redação, é analisado o domínio de 05 competências que, conforme a Cartilha do Participante (p. 09, 2022), são as seguintes:

Competência I – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; Competência II – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo

em prosa; Competência III – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; Competência IV – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e Competência V – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

De 2018 a 2022, a FGV (Fundação Getúlio Vargas) foi a responsável pelo processo de correção das redações no Enem, incluindo a formação de avaliadores que expressam o desejo de participar do processo de avaliação oficial a cada edição. No entanto, a partir de 2023, o Cebraspe (Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos), órgão vinculado a UnB (Universidade de Brasília), passou a ser responsável pelo processo de capacitação de professores e de correção das redações dessa avaliação em larga escala.

Ademais, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) coordena, de forma geral, a realização dessa avaliação desde a sua concepção. Além disso, realiza, anualmente, a divulgação dos indicadores relacionados ao exame por meio dos microdados vinculados a recorte por estados, municípios e escolas.

Nesse contexto, em que se compreende o papel do Exame Nacional do Ensino Médio, segundo maior vestibular do mundo, torna-se natural que o Poder Público empreenda ações direcionadas à preparação dos jovens, de forma direcionada, para essa avaliação, após o Ensino Médio. Uma dessas iniciativas surge, em abril de 2020, no Estado da Paraíba: Desafio Nota 1000, ainda como uma ideia em estruturação, no contexto da Pandemia COVID-19. Já em maio de 2021, após um ano de projeto-piloto, o Governo da Paraíba o regulamenta por meio do Decreto nº 41.305, publicado no Diário Oficial do Estado em 01 de junho de 2021.

Na referida normativa, percebe-se a intenção de que o Desafio Nota 1000 se estabeleça como uma Política Linguística, ao observar que há uma ênfase para a “necessidade de melhoria dos indicadores de aprendizagem, especialmente os relacionados às práticas linguísticas” (DOEPB, 2021). Ainda, em seu 1º artigo, sinaliza-se para a definição da proposta, com um direcionamento geral, conforme se segue:

Fica criado o Programa Desafio Nota 1000, programa de estímulo e incentivo à produção de redações e desenvolvimento de estudantes

vinculados à Rede Estadual, tendo metodologia e conteúdos próprios, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação (DOEPB, 2021).

Observa-se, assim, que o programa se constitui a partir de metodologias e conteúdos próprios, entendidos como uma forma de o Estado direcionar sua política educacional e demarcar um território onde o maior objetivo é a entrega de resultados, na medida em que se vislumbra uma eventual melhoria nos indicadores de desempenho da Prova de Redação.

Para tanto, persegue-se, conforme ilustrado na imagem abaixo, o ideal da personalização das aprendizagens como base da iniciativa. Esse termo, cunhado por Victor García Hoz (1988), estabelece princípios que asseguram uma educação personalizada, como criatividade, autonomia e comunicação, os quais regem o Desafio Nota 1000, já que não se trata de uma ação de imposição curricular, mas uma ampliação de possibilidades para o estudante da Rede Estadual de Educação, com suas necessidades e vulnerabilidades.

Figura 1: Esquema de personalização adotada pelo modelo do Programa Desafio Nota 1000.



Fonte: elaborada pelos autores (2023)

Ao buscar a personalização, o Programa caminha na direção de pensar novas estratégias de ensino, produção e avaliação de textos. Para tanto, busca instrumentalizar os professores, de forma teórica e prática, para esse trabalho, aliando-se a esse profissional para fomentar a mediação em sala de aula. Por último, ao estabelecer a necessidade de contratação de avaliadores especializados, resta provada a intenção de avaliar as ações executadas nas escolas, dentro do escopo da iniciativa, para, minimamente, compreender o impacto e redirecionar o trabalho, já que avaliar pressupõe também uma tomada de decisão.

Quanto à formação continuada dentro do Programa Desafio Nota 1000, um dos objetivos previstos no Decreto nº 41.305 é o de “intensificar a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa” (DOEPB, 2021). Sendo assim, embora a normativa não aponte caminhos para essa intensificação, identifica-se, conforme informações disponíveis nos canais oficiais da SEE/PB, como o site, que são realizados encontros quinzenais com os professores que manifestam interesse em participar, sem que haja um viés obrigatório.

Nessa perspectiva, a necessidade de investimento em formação continuada surge com a criação da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de professores, instituída pela resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, cujo objetivo é estabelecer parâmetros fundamentais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Com essa iniciativa, busca-se impulsionar a qualidade da formação dos educadores, proporcionando-lhes diretrizes sólidas e alinhadas às demandas e desafios atuais da educação. O foco está em aprimorar a capacitação dos professores, permitindo-lhes aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, adquirir novos conhecimentos e desenvolver habilidades essenciais para o contexto educacional em constante transformação.

A BNC-Formação Continuada foi criada como uma ferramenta essencial para orientar os programas de formação oferecidos pelas instituições educacionais. O documento detalha três eixos primordiais que norteiam a capacitação tanto dos docentes em formação inicial quanto dos já atuantes no país: conhecimento, prática e engajamento. Sendo assim, o Programa Desafio Nota 1000 contempla os seguintes eixos da BNC:

- **Eixo do Conhecimento:** ao buscar o aprimoramento da competência dos professores nos conteúdos específicos da área de Linguagens e suas Tecnologias, com enfoque no texto dissertativo-argumentativo, com

ênfase no desenvolvimento das habilidades essenciais para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

- **Eixo da Prática:** Durante a formação, os professores são incentivados a planejar suas ações de ensino com foco na aprendizagem significativa dos estudantes. Eles recebem orientações sobre como criar e gerir ambientes de aprendizagem, com atividades práticas que desenvolvem habilidades para conduzir as práticas pedagógicas, incluindo a mediação do texto dissertativo-argumentativo.
- **Eixo do Engajamento:** a formação promove um espaço de reflexão sobre a prática docente, incentivando os professores a se comprometerem com seu próprio desenvolvimento profissional. Além disso, a formação também aborda questões de (re)construção da identidade docente, estimulando o professor a refletir sobre seu papel na sociedade.

Em função disso, o programa Desafio Nota 1000 atende às diretrizes da BNC-Formação Continuada, oferecendo uma formação completa e abrangente aos professores, preparando-os para atuar de forma competente e reflexiva no contexto do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à mediação do texto dissertativo-argumentativo e ao foco nas habilidades exigidas pelo ENEM. Essa abordagem visa a emancipação profissional do docente, permitindo que ele se torne um agente transformador dentro da sala de aula e na comunidade escolar (MEDINA; DOMINGUES, 1989 *APUD* GARCÍA, 1999, P. 23).

Além disso, a formação proposta pelo Programa se encaixa no âmbito da formação contínua, visto que apresenta uma sequência formativa que se estende ao longo do tempo (2021-2023), com definição de conteúdo a partir da análise da própria Rede que possui os profissionais público-alvo da iniciativa. A ênfase nessa progressão revela-se crucial para validar a concretização dos objetivos delineados. Nesse contexto, a noção de formação contínua se assemelha à perspectiva de Freire (1996), para quem a formação perene dos professores focaliza a etapa fundamental da análise crítica da prática. Através dessa reflexão crítica sobre as práticas atuais ou passadas, emerge a possibilidade de aprimorar as futuras práticas, convergindo com o adágio freiriano de que “é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, P.39).

Na perspectiva de Nóvoa (1995), a formação de professores deve transcender a mera transmissão de conhecimentos, buscando instigar uma postura crítica e

reflexiva nos docentes. Para ele, é essencial que os professores sejam estimulados a desenvolver um pensamento autônomo e criativo, capaz de promover uma prática pedagógica inovadora. Nessa abordagem, a formação não se resume a adquirir habilidades técnicas, mas implica um investimento pessoal e uma construção ativa da identidade profissional. Dessa forma, a formação de professores se configura como um processo interativo e dinâmico, que visa não apenas ao desenvolvimento profissional, mas também ao crescimento pessoal dos educadores.

Incurso nesse cenário, o formador desempenha uma função fundamental no aprimoramento da educação e no estímulo a práticas pedagógicas inovadoras. Sua atuação é de extrema importância, pois ele é responsável por promover discussões e mediar propostas visando soluções e o aperfeiçoamento das práticas docentes. Além disso, o formador tem o papel crucial de redefinir e atualizar conhecimentos, buscando transformar saberes e práticas educacionais. (GARCÍA, 1992; PERRENOUD, 1993; PINEAU, 2004; TARDIF, 2006).

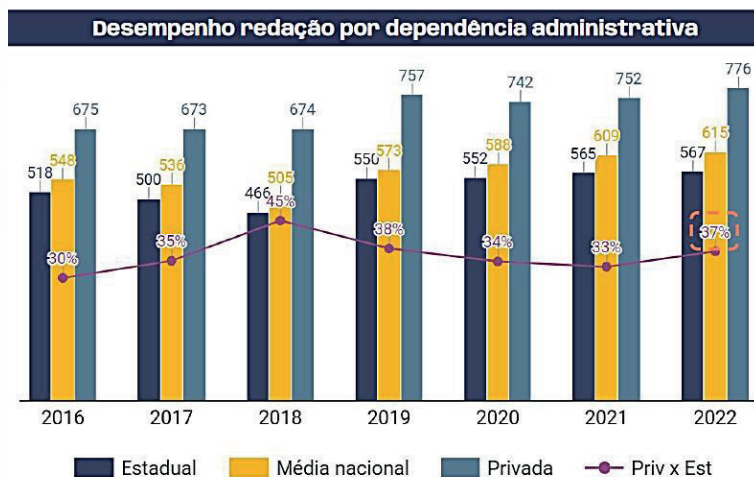
Sobre o termo “formador”, tratado por Ambrosetti (et al., 2020) como uma função relativamente nova no campo da educação, destaca-se o seu papel essencial no conjunto dos princípios da metodologia dialética na formação de outros professores. O formador desempenha um papel mediador, atuando como facilitador do processo formativo, condutor do diálogo e a reflexão como ações fundamentais dentro desse processo. Em vista disso, o formador não se posiciona como detentor absoluto do conhecimento, mas como um mediador que incentiva os professores em formação a construir seus próprios saberes, compartilhando suas experiências e contribuindo para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Por essa razão, o Programa Desafio Nota 1000 estabelece, via Edital, a definição de critérios para definir profissionais formadores, que se colocam como responsáveis pela realização dos encontros formativos, em modalidade remota, com os professores de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação da Paraíba. Em 2023, a Fundação de Apoio à Pesquisa – FAPESQ/PB foi a responsável pela seleção de 10 formadores para atuação nesse trabalho, exigindo um perfil técnico, com experiência em sala de aula.

Essa formação, realizada com os professores, permite que os estudantes sejam orientados em sala de aula, a partir de conhecimentos atualizados acerca do processo de elaboração e avaliação de textos dissertativos, sob a ótica do Enem. Por isso, a cada temática quinzenal divulgada pelo Desafio Nota 1000, os alunos podem evoluir progressivamente, trazendo impactos na avaliação oficial do Enem,

movimento que se reflete nos indicadores divulgados, anualmente, pelo MEC/INEP, conforme se segue:

Figura 2: Desempenho dos estudantes na Prova de Redação no Enem (2016-2022)



Fonte: elaborada pelos autores (2023)

Ao se considerar o recorte de 2016 a 2022, importa observar que houve avanços do Estado da Paraíba em todos os anos, saindo de 518 para 567 pontos. Além disso, se analisado apenas o período de 2020 a 2022, nota-se um salto expressivo no desempenho dos participantes entre 2020 e 2021, momento em que se implantava o Desafio Nota 1000.

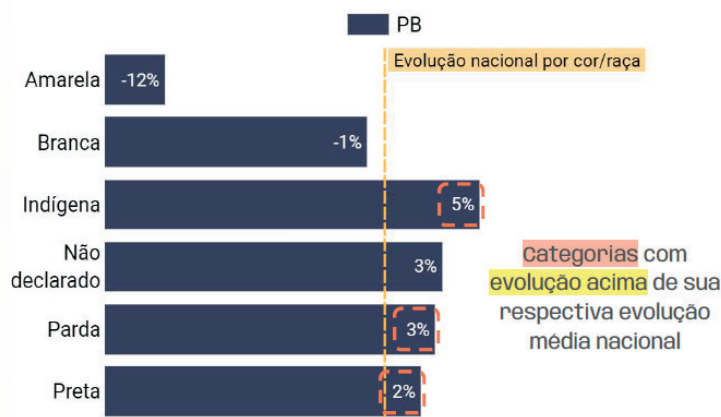
Por outro lado, ainda existe uma diferença que persiste, ao longo dos anos, entre Rede Estadual e Rede Privada na Paraíba. Embora essa desigualdade tenha apresentado uma tendência de queda a partir de 2019, ainda inspira atenção, já que voltou a subir para 37% no ano de 2022. Por consequência, as políticas públicas voltadas a esse tema devem focar em ações que visem reduzir esse indicador, à luz da equidade, desejável na sociedade brasileira.

Outrossim, um recorte que merece a nossa atenção é o de raça/grupos étnicos, que participam do Enem, são da Rede Estadual da Paraíba e são impactados por essas iniciativas.

Os dados do INEP mostram que, em algumas categorias, a Paraíba avançou mais que a média nacional, o que demonstra a capacidade de enxergar grupos que,

historicamente, foram invisibilizados e ficaram à margem das políticas educacionais. Vejamos:

Figura 3: Evolução da Paraíba na nota da redação no Enem, por raça/cor.



Fonte: elaborada pelos autores (2023)

De posse desses dados, chama atenção a evolução positiva, acima da média brasileira no Enem, na nota de redação obtida pelos estudantes indígenas da Paraíba. Nos últimos anos, conforme notícias catalogadas nos principais sites paraibanos, inclusive os estatais, também foi identificado um número maior de jovens indígenas aprovados para as universidades públicas, inclusive aquelas mais concorridas no país, como USP, Unicamp e UnB, em cursos com médias muito mais altas, a exemplo de Medicina. Em que pese o valor das cotas e subcotas implantadas nessas instituições, o maior apoio a esse público, até para que acessem essas oportunidades, são oriundos essencialmente do setor público, por meio das escolas.

Decerto, é preciso citar a importância do desempenho na redação para conquistas dessa natureza, principalmente pelo peso que a produção de texto exerce sobre a média final em diversas instituições de ensino superior. Logo, o trabalho direcionado para a escrita se coloca, em sentido amplo, como um caminho de novas possibilidades para aqueles que, pelas circunstâncias históricas de racismo, segregação e preconceito, não ocupam ainda os espaços sociais, em todos os âmbitos, em quantidade suficiente, como negros e indígenas.

Outrossim, ainda no aspecto da evolução por raça/etnia, notamos que a Paraíba também se destacou positivamente entre o público preto/pardo, com +2%

e +3%, respectivamente, em relação à média obtida nacionalmente, no período de 2016 a 2022. Tal cenário confirma que, ao longo desse recorte temporal, políticas de inclusão prezaram pela eficiência, oferecendo respostas significativas, sob um olhar quantitativo e qualitativo, pois, certamente, não adianta evoluir em média geral, sem que haja a necessária preocupação em entender quais grupos foram mais beneficiados. O Desafio Nota 1000, nesse sentido, por receber investimentos públicos, deve prezar por atender a todos e, embora isso não seja sinalizado explicitamente em seu Decreto de Criação, não pode deixar de lado as evidências que demonstrem boas práticas e/ou fragilidades em ações voltadas à inclusão, seja por gênero, raça, deficiência etc.

Por último, quanto à visão regional, por município, sobre o Estado da Paraíba, os microdados do Exame Nacional do Ensino Médio revelam que há resultados muito positivos que devem ser mapeados, analisados e ampliados, assim como existem cidades com baixo desempenho, sobre as quais o olhar do poder público deve estar mais próximo. Vejamos:

Figura 4: Maiores e menores médias de redação no Enem 2022, na Paraíba

Maiores notas médias*		
Município	Nota Redação	Inscritos
1 Pombal	630	191
2 Coremas	621	84
3 Tavares	612	95
4 Guarabira	609	220
5 Campina Grande	605	1205

Menores notas médias*		
Município	Nota Redação	Inscritos
1 Pedras de Fogo	384	167
2 Barra de Santa Rosa	416	95
3 Alagoinha	451	91
4 Cuité	498	145
5 Bayeux	514	149

* Municípios com pelo menos 80 inscritos

Fonte: elaborada pelos autores (2023)

Embora seja mais atrativo lançar o olhar e a divulgação sobre as boas práticas, aquelas positivas que engrandecem qualquer política, esses dados demonstram a necessidade de identificar onde há maior fragilidade no trabalho com a educação pública e, nesse caso, o ensino de redação. O município de Pedras de Fogo, por exemplo, apresentou a pior média da Paraíba, em redação, no Enem 2022. Esse quadro é crítico não apenas porque o número é baixíssimo, quando se compara com a própria média estadual, mas especialmente por significar uma redução de oportunidades para os mais vulneráveis socialmente, tanto no aspecto do acesso à universidade quanto na inclusão no mercado de trabalho.

Sem domínio adequado das habilidades básicas de escrita, o jovem fica impedido de ascender profissionalmente. Por essa razão, os dados revelam que o Programa Desafio Nota 1000, por se colocar como política pública de estímulo e incentivo à escrita, deve buscar um mapeamento das boas práticas em municípios que se destacam anualmente, como Pombal e Coremas, compreender os movimentos realizados por professores, escolas e estudantes nesses locais e, posteriormente, difundi-los em municípios com menor rendimento no Enem, garantindo-lhes o apoio técnico necessário para que caminhem em direção a uma evolução, pois, como aponta Silva (2018), “uma política pública não deve ser avaliada apenas pelas boas intenções, mas pelos impactos, pelos resultados que ela apresenta à sociedade”. Portanto, esses benefícios não devem ser restritos a um grupo, mas ampliados, universalizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que o Programa Desafio Nota 1000 nasce, em 2020, na condição de ser uma iniciativa pública focada em responder aos desafios agravados pelo contexto de pandemia que assolou o país, alicerçando sua ação no ensino de produção de textos focado na aprendizagem efetiva dos estudantes e, conseqüentemente, com o objetivo de qualificar os jovens do ensino médio para a participação efetiva no Enem e ingresso no Ensino Superior.

Entretanto, a partir de 2021, essa iniciativa foi estruturada e regulamentada como política pública do Estado da Paraíba, vinculada à Secretaria de Estado da Educação, com oferta de ações direcionadas tanto a estudantes quanto a professores, no intuito de potencializar os avanços em indicadores de aprendizagem. Para tanto, foram formatados percursos de formação continuada de professores, além

de uma rotina de escrita direcionada aos estudantes, sem imposição, mas como uma oportunidade de desenvolvimento acadêmico alicerçado na perspectiva da personalização das aprendizagens.

Foi possível constatar que, no período de execução do programa, com ênfase no recorte temporal de 2020-2022, o Estado da Paraíba apresentou consideráveis avanços nos indicadores apontados pelo MEC/INEP, conforme análises realizadas dos Microdados. Essa evolução demonstra que uma política, centrada no uso da língua com finalidade específica, deve prezar por se conectar a demandas sociais a curto, a médio e a longo prazo, de modo a responder aos anseios da população. Logo, se há – como de fato sabemos – uma cota expressiva de jovens que anseiam pelo acesso à universidade e ao mercado de trabalho, cabe ao poder público propor saídas que se baseiem em evidências para implantação e, posteriormente, tome por base os resultados para expansão.

Quando observamos que, apenas em 2022, 414 estudantes da Rede Estadual de Educação da Paraíba obtiveram notas acima de 900 pontos na redação do Enem, compreendemos o impacto desse projeto na vida e na trajetória acadêmica e profissional desses jovens. Foram mais de 3,2 mil aprovados nos cursos desejados apenas na 1ª chamada do SISU 2022.1 e, desses, 442 foram classificados em 1º lugar em suas respectivas universidades. Não há como negar o quão importante foi o desempenho na redação para que esses jovens chegassem a esse patamar. Trata-se da maior nota obtida dentre todas as áreas do conhecimento, o que revela o potencial transformador da escrita, em uma perspectiva ampla de uso e impacto social, com foco na redução das desigualdades.

Por outro lado, assim como qualquer política pública, o Programa Desafio Nota 1000 também apresenta necessidade de melhorias em alguns aspectos de sua atuação, com vistas a ampliar, sofisticar e reforçar a sua abrangência, sob a ótica dos resultados esperados. Para tanto, é preciso considerar que, no universo dos 223 municípios do Estado da Paraíba, há aqueles com uma forte presença de boas iniciativas, as quais reverberam em exames, seja Enem ou SAEB, na forma resultados quantitativos. Essas experiências, espalhadas por diversas regionais, não podem passar despercebidas; devem, pois, ser catalogadas, difundidas e tomadas como exemplo, a fim de se potencializarem outras realidades.

Como consequência, os municípios com maior dificuldade na realização de trabalhos direcionados ao Enem, sobretudo a redação, poderão ser auxiliados, orientados. Dessa forma, se bem acompanhados, torna-se possível a redução das

desigualdades ainda existentes no cenário educacional da Paraíba. Ademais, nota-se a necessidade de que todas essas ações sejam registradas, inclusive em forma de publicação, para que auxiliem novos estudos que se interessem por esse tema e, assim, deem continuidade ao que iniciamos nesta pesquisa.

Outrossim, ao nos enveredar neste trabalho, foi possível observar o apreço do Programa Desafio Nota 1000 pela política de formação continuada de professores, compreendendo a importância desses atores para difusão do conhecimento entre os estudantes, desde que sejam apoiados, principalmente porque questões mais atuais – como correção de textos – não foram contempladas pela formação inicial básica, restando às Secretarias de Educação a missão de propor percursos formativos que respondam a isso. Dada essa importância, torna-se necessário que as experiências de diálogo, produções e inventividade junto aos professores, lideradas por essa iniciativa, sejam publicadas, de modo que esse material também estimule outras Redes Públicas a pensarem as suas realidades.

Em sentido amplo, espera-se que outras pesquisas acerca do Programa Desafio Nota 1000 busque enfatizar o olhar sobre o impacto da iniciativa em sala de aula, a partir da percepção dos professores que dele fazem parte. Isso pode ser feito com o incentivo da própria SEE/PB, a fim de que os educadores sejam estimulados à escrita acadêmica, na condição de pesquisadores, na publicação de relatos de experiência, por exemplo. Dessa maneira, o espaço de protagonismo será ocupado por quem vivencia a realidade da sala de aula e põe em prática políticas, orientações e direcionamentos pensados e propostos por/para uma Rede, repleta de diversidades e complexidades que não devem ser invisibilizadas.

Portanto, compreendemos que esse trabalho se materializa como um instrumento de incentivo a novas investigações sobre modelos de políticas públicas de uso da língua que, aparentemente, se revelam pragmáticos e focados em resultados imediatos, mas, por sua natureza e intencionalidade, ampliam o campo de visão e fazem com que diversos indicadores reajam positivamente, inserindo os municípios e os estados em um cenário promissor na perspectiva da ampliação de oportunidades por meio da educação pública, de qualidade, com boas e inspiradoras práticas que levam esperança aos jovens brasileiros, empoderando-os.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E.; SOIDA, I. A qualidade do ranking das escolas de Ensino Médio baseado no ENEM é questionável. **Estudos Econômicos**, v. 45, n. 2, p. 253-286, 2015.

BRASIL. Edital nº 30, de 5 de maio de 2023. **Edital Enem 2023**. Diário Oficial da União, Brasília, 08 de maio de 2023. Edição 86, Seção 3, p. 66. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-30-de-5-de-maio-de-2023-481632388>> Acesso em 18 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90831-resolucoes-cp-2021/>. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2022: cartilha do participante**. Brasília, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem Microdados**. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>>. Acesso em: 18 nov. 2023.

BRÜGGEMANN, OM; PARPINELLI, MA. Evidências sobre o suporte durante o trabalho de parto/parto: uma revisão da literatura. **Cad Saúde Pública**. P. 1316-27, 2005.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. Tradução. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. "A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor". In: Nóvoa, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

HOZ, Víctor García. Supuestos teóricos. In: HOZ, Víctor García. **Educacion personalizada**. 3. ed. Madrid: Ediciones Rialp, 1988, p. 17-115.

PARAÍBA. Diário Oficial. **Decreto nº 41.305, de 31 de maio de 2021**. Diário Oficial do Estado da Paraíba, 01 de junho de 2021, nº 17.378. Disponível em: < <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-desenvolvimento-humano/arquivos/pepddh-pb-decreto-no-41-306.pdf> > Acesso em 18 nov. 2023.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação**. São Paulo: Triom, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília, 1992.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.039

PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL: PERSPECTIVAS DOS DOCENTES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

WILDIANE SOUSA BRAGA

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp, wildiane.braga@unifesp.br

JORGE LUIZ BARCELLOS DA SILVA

Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp, jorge.barcellos@unifesp.br

RESUMO

Na educação brasileira, as políticas públicas referentes à educação integral ressurgem como busca da melhoria da qualidade da educação. Como exemplo desse processo, tem-se o programa São Paulo Integral (SPI), específico do município de São Paulo. A pesquisa tem como objetivo investigar como ocorre a implementação do programa SPI a partir do que afirmam os docentes. Desse modo, a coleta de dados ocorreu em três escolas municipais da zona sul de São Paulo participantes do programa SPI. A pesquisa foi feita com abordagem qualitativa, com procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica, documental e de estudo de caso múltiplo. O estudo de caso múltiplo foi dividido em duas etapas: questionário e entrevista. A análise de conteúdo dos dados obtidos por meio da pesquisa documental foi realizada conforme propostos por Laville e Dione (1999). Os dados coletados por meio da entrevista foram analisados mediante o método "análise de prosa" (ANDRÉ, 1983). O referencial teórico consiste nas seguintes bibliografias referentes à educação integral: Cavaliere (2010); Coelho (2009); Gadotti (2009); Gonçalves (2006); Guará (2006); Moll (BRASIL, 2009a); Moll (2011, 2012); Padilha (2012); além de autores que versam sobre a escola pública, tais como Freire (1967, 1992, 1996, 1997, 2001, 2011); Freitas (2012, 2014); e Paro (2009). Enquanto resultado, conclui-se algumas potências e desafios relacionados ao programa SPI. Sendo as potências:

melhor aprendizado, desenvolvimento de projetos, autonomia discentes e formação in loco. Os desafios estão sintetizados em: diferentes concepções de educação integral que apresentam os docentes, falta de distinção entre o conceito tempo integral e ensino integral, falta de tempo para preparar as aulas referente aos projetos, responsabilização do professor e escassez de recursos humanos. Alguns temas surgem como um desafio, que se transpostos, podem se tornar uma potência, tais como: tempo integral, desenvolvimento integral, acesso ao entorno e estrutura física das unidades escolares.

Palavras-chave: Educação Integral, Escola Pública, Formação de Professores, Programa São Paulo Integral.

INTRODUÇÃO

Há algumas décadas que, na educação brasileira, luta-se pelo direito da educação para todos. Entretanto, não só o direito a uma escolaridade, mas o direito a uma educação integral. Na história do Brasil, é possível constatar os precursores de tais lutas, como Mário de Andrade e Anísio Teixeira, com propostas que não só ofertavam a educação escolar, mas pensavam para além dela. No entanto, apesar desses movimentos, a temática da educação integral foi silenciada com a ditadura militar.

A Educação integral volta a ser um tema debatido e surgem novas políticas públicas educacionais indutoras de educação integral a partir das propostas educacionais de Darcy Ribeiro e com os marcos regulatórios, como a Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre o pleno desenvolvimento da pessoa, assim como a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN) que versa, no art. 2º, sobre o pleno desenvolvimento do educando e prevê o aumento da jornada escolar, além do Plano Nacional de Educação, que tem, como meta 6, oferecer tempo integral em pelos menos 50% das escolas públicas. Outro marco regulatório sobre a educação integral é o Plano Municipal de Educação de São Paulo que estabelece, na meta 9, a educação integral em tempo integral. Esse é um diferencial visto que une dois conceitos, isto é, não só o tempo integral, mas a qualificação desse tempo por meio do desenvolvimento de uma educação integral.

Dessa forma, faz parte da proposta de ensino da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP) que seja desenvolvida a educação integral em todas as unidades escolares. Nesse sentido, inclusive, o currículo próprio da RME-SP, chamado *Currículo da Cidade* (São Paulo, 2019), é estruturado com base em três conceitos: educação integral, equidade e educação inclusiva. No entanto, mesmo antes da publicação desse currículo, a rede de ensino já tinha um programa próprio indutor de educação integral no município de São Paulo, o programa São Paulo Integral (SPI)

O programa SPI entrou em vigência a partir de 2016, contudo, era opcional para as escolas da rede a decisão de participarem do programa. Desde então, o número de adesões ao programa vem aumentando gradativamente (Ribeiro, 2020). Em 2016, o programa iniciou com 71 unidades escolares (UEs), atendendo 13.421 estudantes. Em 2021, chegou a 196 UEs participantes e atendia cerca de 30 mil estudantes (São Paulo, 2021). Em 2023, o número cresceu para 213 UEs participantes,

isto é, atende-se mais de 37 mil estudantes¹. O crescimento expressivo de unidades escolares participantes do programa SPI, assim como o baixo número de pesquisas sobre ele, justifica a necessidade de mais estudos relacionados à sua implementação nas unidades escolares.

Pensando que se trata de um programa de educação integral que envolve tantas unidades escolares ao mesmo tempo e sobre o crescimento que esse programa vem ganhando, foram levantados alguns questionamentos, a saber: os docentes têm a mesma concepção de educação integral que o programa SPI traz na sua proposta? Ihes são ofertadas formações referentes à educação integral? os docentes relatam que conseguem participar de tais formações?

Dessa forma, o presente texto apresenta parte de uma pesquisa de mestrado, denominada *Programa São Paulo Integral – perspectivas de docentes sobre a implementação do programa* (Braga, 2023), que teve como objetivo geral investigar como ocorre a implementação do programa SPI a partir da perspectiva de docentes que vivenciam o programa nas escolas.

O desenvolvimento da pesquisa supracitada foi desenvolvido vinculado à linha três de pesquisa, intitulada *Escola Pública, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (PPGE-UNIFESP). A pesquisa em questão foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa tem abordagem qualitativa (Deslandes, 1994), a partir dos procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 2002) e estudo de caso múltiplo (Bogdan, Biklen, 1994). O estudo de caso múltiplo tem duas etapas: o questionário e a entrevista semiestruturada *on-line*, que foi analisada conforme a análise de prosa (André, 1983, p. 67). Os sujeitos participantes foram professores(as) com vínculos ao programa SPI de 3 (três) unidades escolares da zona sul de São Paulo, pertencentes à Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Campo Limpo.

Enquanto resultado, por meio do estudo, foi possível concluir algumas potências e desafios relacionados ao programa SPI. No que tange às potências que surgiram, uma vez que este texto se trata de um recorte da pesquisa realizada (Braga, 2023), destaca-se aqui a formação de professores que acontece *in loco*

1 Dados fornecidos por e-mail, à pesquisadora deste trabalho, pelo Núcleo de Articulação Interna/ Articulações Curriculares |Educação Integral| CELP

referente à educação integral, dentro da jornada de trabalho. Quanto aos desafios, explana-se sobre a divergência entre as concepções apresentadas pelos professores e a concepção de educação integral que se propõe o programa SPI.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa (Deslandes, 1994), a partir dos procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica (Gil, 2002), documental (Gil, 2002) e estudo de caso múltiplo (Bogdan, Biklen, 1994). A luz de referenciais teóricos que versam sobre educação integral é que a pesquisa bibliográfica foi realizada, além de também terem sido estudados documentos oficiais da própria Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP).

Quanto à pesquisa documental, foi analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP) e as atas do Conselho de Escola do dia de votação referente ao programa SPI de cada unidade escolar pesquisada, de modo que a análise de conteúdo foi realizada seguindo os procedimentos descritos por Laville e Dione (1999).

No estudo de caso múltiplo, a coleta de dados foi realizada em duas etapas: a primeira a aplicação de questionários e a segunda uma entrevista semiestruturada *on-line*. Com os dados coletados por meio da entrevista, foi realizada a análise de prosa, que, de acordo com André (1983, p. 67), “[...] é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? [...]”. Ao fazer essa análise, primeiro, foram observados os temas que emergiram, a fim de agrupá-los em tópicos e, por último, classificá-los em categorias, conforme será apresentado nos resultados.

As unidades escolares selecionadas foram escolas da zona sul de São Paulo, pertencentes à DRE de Campo Limpo, que aderiram ao programa SPI desde sua vigência e que permaneceram participantes do programa até a finalização desta pesquisa, no ano de 2023.

Os sujeitos convidados para participar da pesquisa, na primeira etapa – a aplicação questionário –, foram todos os professores e professoras das unidades escolares pesquisadas que tivessem vínculo com as turmas inseridas no programa SPI. Eles totalizaram 20 respondentes, entre eles, 13 professores(as) do Ensino Fundamental I (anos iniciais).

Após a análise dos dados obtidos por meio do questionário, foram selecionados, para participar da entrevista, um(a) professor(a), de cada unidade escolar, que estivesse há mais tempo vinculado ao programa SPI. Isso totalizou, então, 3 (três) respondentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise dos dados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas, foi possível concluir algumas potências e desafios relacionados à implementação do programa SPI. Já que este trabalho é um recorte da pesquisa realizada (Braga, 2023), apresenta-se os resultados relacionados à formação de professores referente à educação integral e as concepções de educação integral apresentadas pelos docentes.

O programa São Paulo Integral, no art. 2º da Instrução Normativa nº 26 de 10 de agosto de 2022, propõe uma “[...] perspectiva de formação e desenvolvimento integral, contemplando as aprendizagens multidimensionais e a integralidade dos sujeitos” (São Paulo, 2022). Com esse intuito, as experiências pedagógicas que acontecem dentro do programa SPI devem possibilitar o desenvolvimento dos educandos em todas as suas dimensões, as quais são: intelectual, física, social, emocional e cultural.

Nesse sentido, ao refletir sobre o programa SPI, pergunta-se como tem ocorrido a formação continuada dos professores que concretizam as ações, nas unidades escolares, propostas pelo programa. Vale ressaltar que se entende, por formação continuada, a qual “[...] refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo” (Cunha, 2013, p. 612). Cunha ressalta que pode ser por iniciativa dos próprios interessados ou por instituições. No caso desta pesquisa, trata-se da formação ofertada pela RME-SP e/ou pela unidade escolar.

Barcelos e Moll (2023) destacam a preocupação que Anísio Teixeira tinha com relação ao campo da formação de professores, pois, para elas, o autor:

[...] entendia ser estrutural para as mudanças necessárias e imprescindíveis na construção da escola pública de qualidade e de uma educação humana integral, propunha já naquele tempo uma formação continuada e articulada à prática cotidiana das escolas (Barcelos; Moll, 2023, p. 20).

Décadas após Anísio Teixeira, estudiosos e defensores de uma educação de qualidade continuam destacando a importância da formação de professores quanto à implementação de políticas educacionais, a exemplo disso, há Silva (2011, p. 20), que declara que “[...] repensar a formação de professores constitui-se parte fundamental das reformas educacionais, já que são eles que concretizam as ações e formam os novos sujeitos”.

Desse modo, percebe-se a importância de formar os professores para que possam estar imbuídos de conhecimentos para a implementação de um novo programa educacional. Nesse sentido, quanto à educação integral, Branco (2012) defende uma formação diferenciada para o professor, pois, para a autora, o desenvolvimento de uma proposta de educação integral exige “[...] uma organização interna das escolas que contribua para a busca e a compreensão dos conhecimentos não construídos, e para reflexão coletiva entre seus pares, sobre saberes e práticas sobre a ação para a construção da autonomia [...]” (Branco, 2012, p. 252).

Dado essa importância, revela-se os motivos pelos quais uma das investigações realizadas nesta pesquisa foi referente à formação, relacionada à educação integral, dos professores que trabalham com o programa SPI.

Na primeira etapa da coleta de dados, ou seja, na aplicação do questionário, houve uma seção destinada a perguntas referentes ao programa SPI e à educação integral. Quando perguntado ao(a) professor(a) se ele(a) havia participado de alguma atividade de formação ofertada pela DRE e/ou SME-SP sobre educação integral desde que ingressara no programa SPI, apenas 4 participantes responderam que sim. Quando perguntado sobre a formação referente à educação integral na UE, 12 professores afirmaram que houve algum momento reservado para estudos referentes à educação integral.

Nas entrevistas, foi possível averiguar mais sobre essa questão. Antes vale ressaltar como foram definidas as categorias de análise. Após a transcrição da entrevista e análise de prosa (André, 1983), foram levantados os temas que emergiram e que eram ressurgentes na fala dos professores entrevistados. Levantados os temas, foram definidos os tópicos a quem eram referentes e, por último, classificados em categorias, conforme Quadro 01, a seguir:

Quadro 1 – Temas, tópicos e categorias da análise realizada

TEMAS	TÓPICOS	CATEGORIAS
Formação <i>in loco</i>	Formação de professores	Momentos de estudos referentes à Ed. Integral e/ou ao programa SPI
Jornada JEIF		
Referencial teórico estudado		
Desenvolvimento Integral	Função da Ed. Integral	
Assistencial		
Tempo Integral		
Estrutura física	Condições de trabalho	Aspectos do cotidiano escolar sobre a implementação do programa SPI
Responsabilização do professor		
Acesso ao entorno	Território Educativo	
Parcerias		

Fonte: Retirado da dissertação a que se refere este recorte de pesquisa (Braga, 2023)

Quanto ao tópico Formação de professores, os três docentes entrevistados informaram não terem participado de formação referente à educação integral oferecidos pela Diretoria Regional de Educação (DRE) e/ou SME, inclusive declararam não se lembrar de formações oferecidas pela RME-SP. Em contrapartida, é uníssona a fala sobre momentos de formação na própria unidade escolar, em destaque, a que ocorre dentro da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), o Projeto Especial de Ação (PEA).

Com isso posto, foi possível perceber que grande parte do grupo afirma que ocorre a formação na própria unidade escolar. Formação, essa, que é possível desenvolver devido à jornada JEIF que, além do período de regência em classe, tem horas destinadas à formação continuada e a atividades de apoio à docência. As autoras Jacomini, Cruz e Castro (2020) fizeram uma pesquisa sobre a jornada de trabalho docente na rede pública de educação básica. Nesse artigo, São Paulo é apresentada como uma das capitais que cumprem parcialmente o quesito de 1/3 da jornada do professor ser dedicada às atividades de apoio à docência. Isso fica garantido na RME-SP para quem participa da jornada JEIF.

Vale lembrar que nem todos os professores que trabalham com o programa SPI têm a jornada JEIF. A exemplo disso, dos 20 respondentes, oito professores têm Jornada Básica Docente (JBD30). Com isso, ainda fica um questionamento sobre em qual momento acontecem os estudos referente à educação integral para esses professores, visto que não está incluso, na jornada JBD30, um momento dedicado para formação. Dentre esses oito professores, quando perguntado sobre momentos de formação referente à educação integral na RME-SP, apenas um respondeu que já participou, e, quando perguntado sobre momentos de formação referente à educação integral na UE, apenas dois responderam que isso já aconteceu. Dessa forma, levanta-se a hipótese de que a resposta do professor pode ter relação com sua (não) participação na Jeif, ou, em outros termos, com o momento de formação continuada em que participa, ou não, na UE.

Em visto disso, destaca-se, aqui, a formação de professores *in loco* referente à educação integral como uma potência relacionada ao programa SPI. No entanto, ainda que se tenha levantado seu aspecto positivo, existem pontos que necessitam de atenção, tal como: o referencial teórico estudado – visto que, pelo que foi apresentado pelos professores, restringem-se a documentos oficiais da RME-SP –; e quando e como acontece a formação dos professores não participantes da jornada JEIF.

Quanto ao segundo resultado que será apresentado neste recorte da pesquisa, referente às concepções de educação integral apresentadas pelos docentes, retoma-se a pergunta, do questionário, que foi realizada: “Em linhas gerais, como você definiria educação integral?”. As respostas foram bem diversificadas. Dos 20 respondentes, nove respondentes vincularam a educação integral somente ao programa SPI; um revelou entender a educação integral como proteção social; outro fez relação com experiências diversificadas. Além disso, o território educativo também foi mencionado por um dos respondentes. A resposta dos outros dois docentes não têm relação com nenhuma concepção ou com a temática de educação integral. Apenas seis responderam sobre o desenvolvimento integral do sujeito, mesma proposta da RME-SP e do programa SPI.

Diante dos resultados apresentados, ainda que, entre os 20 respondentes, seis tenham mencionado o desenvolvimento integral, deve-se levar em conta que é menos da metade do total dos pesquisados. Uma vez que o objetivo principal do programa SPI é o desenvolvimento integral do educando, é primordial que entendam qual a concepção de educação integral que está vinculada ao programa.

Se nove respondentes vinculam a educação integral somente ao programa SPI, é possível que, nessa concepção, a educação integral seja reduzida à expansão de tempo e/ou a projetos referentes as experiências pedagógicas. Isto é, a expansão de tempo não é sinônimo de educação integral, ainda que essa ampliação da jornada possa contribuir para o desenvolvimento da educação integral. Dessa forma, vale lembrar as palavras de Gadotti (2009) quando diz que nem toda escola precisa ser de tempo integral para desenvolver uma educação integral.

Quanto à proteção social, relatada por um dos docentes, evidencia-se que a proteção social é uma função importante dentro da educação integral, mas não é o objetivo principal dela. Guará (2006, p. 20) se posiciona a favor dos que defendem a proteção social em uma perspectiva de educação integral, pois, segundo ela, “A população das escolas públicas que mais demandam uma educação integral é constituída, em parte, pela infanto-adolescência, cujas famílias ainda se mantêm em situação de pobreza. Por isso a educação integral precisa ser conjugada com a proteção social [...]”. Segundo Castro (2006, p. 82), para desenvolver uma educação integral, é necessário que a escola deixe de ignorar questões relacionados aos contextos sociais. A autora sugere que se tenha uma articulação entre a educação, “[...] a saúde, a assistência social, o esporte, a cultura, as políticas de formação profissional e geração de renda” (Castro, 2006, p. 82). No entanto, por mais que a proteção social seja importante dentro da educação integral, mais uma vez, ressalta-se que a educação integral não deve ser reduzida a ela.

O território educativo também foi mencionado pelos respondentes. Essa temática é de suma importância na educação integral, assim como ganha proporção dentro da proposta do programa SPI, visto que faz parte, das diretrizes gerais do programa, considerar diferentes tempos, espaços e sujeitos, levando em conta “[...] os diferentes saberes, as famílias, a comunidade, a vizinhança, o bairro e a cidade; [...]” (São Paulo, 2022). Vale destacar, também, que o programa SPI expressa entendimento por território educativo, assim como Helena Singer (2015, p. 94), que revela “[...] o território educativo como um movimento de mão dupla: a escola se abre para a cidade, e a cidade entra efetivamente na escola”. Dessa forma, defende-se que o território educativo pode contribuir para a formação integral dos estudantes, porém, somente o trabalho com o território educativo não se configura como uma educação integral que se preocupa com o desenvolvimento integral, pois se leva em conta as múltiplas dimensões.

O professor Gadotti (2009, p. 39–40) defende a ampliação dos territórios educativos para além dos muros da escola,² pois, para ele, “Não há educação íntegra sem a integração das diversas ‘educações’ [...] que aproveitam ao máximo o potencial das ruas, das praças, parques e outros equipamentos da cidade [...]”. O professor afirma que, já no processo de implementação do tempo integral nas escolas, é necessário “[...] mapear o potencial educativo da comunidade e integrá-lo à sala de aula, combinando urbanismo e educação, por meio de uma verdadeira ‘pedagogia do lugar’” (Gadotti, 2009, p. 39–40).

A proposta do programa SPI está anunciada no objetivo principal do programa:

a promoção de experiências pedagógicas visando à **consecução da educação integral por meio da expansão do tempo** de permanência dos estudantes na escola de forma qualificada, a resignificação dos espaços e do currículo, garantindo o direito de acesso aos territórios educativos na escola e para além dela, **numa perspectiva de formação e desenvolvimento integral**, contemplando as aprendizagens multidimensionais e a integralidade dos sujeitos [...] (São Paulo, 2022, art. 2º, grifo nosso).

Ao fazer a leitura da citação acima, percebe-se que o objetivo principal é a educação integral em uma perspectiva de formação e desenvolvimento integral. Dessa forma, a expansão de tempo, o direito de acesso aos territórios educativos, entre outros quesitos, são meios usados para propiciar o desenvolvimento de uma educação integral e não a educação integral em si.

Quanto à formação integral, para Gonçalves (2006, p. 130), é a formação “[...] que considera o sujeito em sua condição multidimensional”, isto é, as dimensões cognitiva, afetiva e corpórea. Nesse mesmo sentido, a RME-SP propõe o desenvolvimento integral, ao considerar as “dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural” (São Paulo, 2017, p. 12).

Segundo os documentos da RME-SP a dimensão intelectual “[...] refere-se a todo o processo de apropriação das linguagens, dos conhecimentos da matemática, da lógica, da tecnologia, da análise crítica, ‘leitura do mundo’ e da capacidade de acessar e produzir conhecimento” (São Paulo, 2020a, p. 13). Quanto à dimensão social, entende-se pela “[...] atuação na sociedade e com as regras e as leis já preestabelecidas, em que somos impelidos a instaurar relações sociais” (São Paulo,

2 Gadotti (2009) defende a proposta de desenvolver o trabalho educativo baseado nos conceitos de Cidade Educadora e de Escola Cidadã.

2020a, p. 15). Já a dimensão cultural “[...] diz respeito à diversidade das expressões simbólicas, incluindo as artes, as letras [...]” (São Paulo, 2020a, p. 15), e tem relação, também, em como se desenvolve a vida dentro de uma comunidade, isto é, “[...] os sistemas de valores, costumes, crenças, ritos tradicionais e também as experimentações contemporâneas, que formam as subjetividades e as identidades de um indivíduo, um grupo ou uma sociedade” (São Paulo, 2020a, p. 15 e 16). Quando tratadas as “[...] questões do autoconhecimento, da autoconfiança, da capacidade de interação e do sentimento de pertencimento” (São Paulo, 2020a, 15), é referente a dimensão intelectual. Já quanto à dimensão física, são trabalhadas temáticas que transpõem o “[...] padrão psicobiológico do corpo. Sendo assim, para além do autocuidado, da atenção à saúde e da prática de atividades físicas, também compreende o corpo no contexto multicultural” (São Paulo, 2020a, p. 14).

Com isso exposto, foi possível notar que a educação integral, de acordo com a concepção apresentada pela RME-SP, e, também, com o programa SPI, tem o compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes, de modo a levar em conta todas as dimensões acima mencionadas.

Diante dos resultados apresentados, percebe-se que urge a necessidade da formação continuada referente à concepção de educação integral da RME-SP. Um alerta dado por Coelho (2009) se insere nesse contexto, pois, de acordo com a autora, a concepção de educação de cada pessoa tem ligação com a forma como elas compreendem o mundo, o que influencia também nas suas práticas. Nesse contexto, questiona-se: como os professores irão desenvolver a proposta de um programa que defende o desenvolvimento integral, considerando as múltiplas dimensões, se grande parte dos docentes não vinculam a educação integral à concepção do programa?

Em congruência, quando se trata de falar sobre êxito na educação integral, Gadotti (2009) faz uma pergunta essencial “O que seu programa de educação integral está fazendo em relação à formação continuada do(a) professor(a)?” (Gadotti, 2009, p. 110). Justamente porque o(a) professor(a) é crucial para a implementação de uma política educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa a que se refere este recorte de trabalho, *Programa São Paulo Integral: perspectivas de docentes sobre a implementação do programa* (Braga,

2023), propôs-se a investigar como ocorre a implementação do programa SPI de acordo com o relato dos docentes que trabalham com o programa nas unidades escolares. Já que a implementação tem várias facetas a serem investigadas, o foco da pesquisa completa foi: as concepções de educação integral de docentes que trabalham com o programa SPI; a ampliação do território educativo para além dos muros da escola; a formação (continuada) de professores em educação integral. Além de outras temáticas que foram suscitadas pelos professores na coleta de dados.

Os resultados da pesquisam apontaram para algumas potências e desafios relacionados à implementação do programa SPI. Neste texto, elegeu-se, para explanação, uma das potências e um dos desafios descobertos. Dessa maneira, de forma sucinta, apresentou-se os resultados quanto à formação de professores referente à educação integral e sobre as concepções de educação integral relatadas pelos professores.

Considera-se, como uma potência, a formação continuada que ocorre dentro das unidades escolares na jornada chamada JEIF, uma jornada de trabalho que destina um tempo para estudo coletivo entre o grupo de professores. Ainda assim, foram realizados dois apontamentos em vista de melhorias. O primeiro é relacionado à ampliação do referencial teórico estudado nesses momentos de estudos coletivos, visto que, pelos relatos dos professores pesquisados, muitas vezes, restringe-se aos documentos oficiais da RME-SP. Quanto ao segundo apontamento, levantou-se um questionamento de quando e como se dá a formação, por meio da rede de ensino, dos professores que não fazem a jornada JEIF e que não participam desse momento de estudo coletivo. Essa é uma questão que suscita uma problematização para estudos posteriores.

Com relação aos desafios percebidos na implementação do programa SPI, entre os desafios, observou-se que os docentes que trabalham com o programa SPI revelaram ter diferentes concepções quanto à educação integral. Esse quesito foi eleito como um desafio, pois se entende que, de acordo com a concepção de educação integral que tenha o(a) professor(a), isso pode afetar as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, de modo que pode contribuir ou não para o desenvolvimento integral do educando. Por isso, ressalta-se a importância da formação continuada dos professores referente à educação integral, inclusive no que se refere aos conceitos relacionados ao termo e sobre a concepção de educação integral que tem o programa SPI. Afinal, como um professor poderá contribuir para a implementação

de um programa, de acordo com o que foi estabelecido na sua proposta, se ele desconhece a concepção do programa?

Não foi mencionado neste texto, mas existe uma escassez de pesquisas referente ao programa SPI. No levantamento bibliográfico realizado como parte da dissertação de mestrado a que se refere esse recorte (Braga, 2023), além dos documentos oficiais da Secretária Municipal de Educação de São Paulo, foram encontrados apenas dois trabalhos relacionados ao programa SPI, que são a pesquisa de Ribeiro (2020) e uma outra pesquisa da professora e pesquisadora Bauer (2018) sobre avaliação e monitoramento da educação integral que cita o programa SPI como exemplo.

Além dessa escassez de pesquisa relacionadas ao programa SPI, vivencia-se um período que a educação integral volta a ser debatida e que faz parte de políticas públicas educacionais, tais como o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e o Plano Municipal de Educação de São Paulo (São Paulo, 2020b). Dessa forma, vê-se a importância desta pesquisa e da necessidade de novas pesquisas na temática da educação integral, assim como de outras investigações referente ao programa SPI.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66–71, maio 1983.

BARCELOS, Renata Gerhardt; MOLL, Jaqueline Moll. Educação integral e democracia: contextos, referências e conceitos em um campo em disputas. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 32, n. 70, p. 17–31, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/737> Acesso em: 20 de nov. 2023

BAUER, Adriana. Avaliação e monitoramento da educação integral: de que qualidade se está falando. *In*: FERREIRA, A. G.; BERNARDO, E. S.; MENEZES, J. S. S. (orgs.). **Políticas e gestão em educação em tempo integral**: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2018.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Wildiane Sousa. **Programa São Paulo Integral**: perspectivas de docentes sobre a implementação do programa. 2023. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/11600/69486> Acesso em 15 de nov. 2023

BRANCO, Veronica. A política de formação continuada de professores para a educação integral. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246–257.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Organização de Jaqueline Moll. Brasília: Secad, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1, 26 jun. 2014a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-norma-pl.html>. Acesso em 20 de nov. 2023.

CASTRO, Maria Helena de. Tecendo Rede para a Educação Integral. *In*: CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral**. São Paulo: Cenpec, 2006. p. 76–86.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249–259, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.

COELHO, Lígia Martha C. C. História(s) da educação integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83–96. abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609–626, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZS-BtXNQRg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

FREITAS, Luiz Carlos de. Dossiê "Políticas públicas de responsabilização na educação": Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, pp. 345–351, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200002>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129,

1085–1114, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>.
ISSN Acesos em: 20 nov. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: Inovações em Processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 20 nov. 2023.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15–24, ago. 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 20 nov. 2023.

JACOMINI, Márcia Aparecida; CRUZ, Rosana Evangelista da; CASTRO, E. C. Jornada de trabalho docente na rede pública de educação básica: Parâmetros para discussão. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 32, p. 1–25, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339797837_Jornada_de_trabalho_docente_na_rede_publica_de_educacao_basica_Parametros_para_discussao. Acesso em: 20 nov. 2023.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999. 340 p.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada**. Brasília: MEC, 2011. (Série Mais Educação).

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: Uma concepção de educação para a modernidade. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências. Rio de Janeiro: DP et alli, 2009. Parte 1, p. 13–20.

RIBEIRO, Vanda Mendes. A Implementação do Programa São Paulo Integral e a qualidade da educação no Ensino Fundamental: análise e proposições. Sumário-Executivo. **REIPPE (Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais)**, São Paulo, 2020. Disponível em: [2f4d3d_645b1bvd7692646838f6750729571701f.pdf](https://reippe.com/d7692646838f6750729571701f.pdf) (reippe.com). Acesso em 20 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa. 2.ed. São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/50628.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2023

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Educação Integral**: política São Paulo educadora. São Paulo: Coped, 2020a.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. **Leis Municipais**, [s. l.], 14 ago. 2020b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/2015/1628/16271/lei-ordinaria-n-16271-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-de-sao-paulo?q=16271>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Especial de Comunicação. **Inscrições para adesão do Programa São Paulo Integral 2022 terminam em 10 de setembro. Capital**

SP, São Paulo 2021. Disponível em: <https://www.capital.sp.gov.br/noticia/inscricao-para-adesao-ao-programa-sao-paulo-integral-2022-terminam-em-10-de-setembro>. Acesso em: 15 nov. 2021

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 26, de 10 de agosto de 2022. Reorienta o programa “São Paulo Integral – SPI” nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs, Escolas Municipais de Educação Bilingue para Surdos - EMEBSs e nos Centros Educacionais Unificados - CEUs da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 10 ago. 2022. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-26-de-10-de-agosto-de-2022> Acesso em: 15 de nov. 2023

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13–31, abr. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312011000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 de nov. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.041

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DA ESCOLA ANTÔNIO BRAGA DA ROCHA: UMA ANÁLISE SOBRE O TRABALHO DOS PROFESSORES NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

TEREZINHA ALVES FARIAS LIMA

Mestranda em Ciências da educação, da World University Ecumenical, Professora de Caucaia terezinhadamascono1977@gmail.com;

GRASIELE RIBEIRO MARINHO DO NASCIMENTO

Mestranda em Ciências da Educação, World University Ecumenical, Professora de Caucaia grasieleribeiro@outlook.com;

LIZIANE DA ROCHA LIMA MARTINS

Mestranda em Ciências da Educação, World University Ecumenical, Professora de Caucaia lizianerlm@hotmail.com;

MARIA NÚBIA DE ARAÚJO

Mestra e Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), Professora de Caucaia, nubiadearaujo@yahoo.com.br

RESUMO

O tema da avaliação em larga escala no Brasil é fruto de muitas discussões. No Ceará, as políticas públicas educacionais voltadas para as avaliações foram instituídas pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), como marco na formação dos estudantes da rede municipal nas turmas de 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e da rede estadual nas turmas de 3º ano do Ensino Médio. A alfabetização no país é um tema complexo e de extrema importância, por ser a base de todo processo educativo e necessita um conhecimento crítico do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. A pesquisa visa discutir o trabalho docente, as avaliações externas e implicações na consolidação da alfabetização das crianças.

Assim, priorizamos a proficiência de leitura e escrita nas avaliações das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, elegendo como *lócus* a Escola Antônio Braga da Rocha, do município de Caucaia-CE. O presente estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso, com base em: Mortatti (2019); Soares (2018; 2019); Saviani (2013); Caucaia (2020); e Ceará (2013). O estudo apresenta os resultados obtidos nas avaliações do SPAECE-ALFA aplicadas na referida escola, realizando uma análise comparativa do seu desempenho em relação ao Estado e ao município, no intuito de identificar o nível de proficiência de leitura e escrita de estudantes. Segundo os dados coletados, observamos que em 2019, nas séries avaliadas, Caucaia ficou nas últimas posições no SPAECE-ALFA. Apesar de tal resultado, o município tem escolas públicas com excelentes resultados, a exemplo da escola pesquisada, que desde 2014 continua entre as melhores do município. Os resultados evidenciam que a escola aludida compreende a relevância do trabalho dos professores, favorecendo a qualidade na formação das primeiras fases da Educação Básica para o desempenho dos estudantes nas fases finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais, Alfabetização, SPAECE, Nível de proficiência, Trabalho dos professores; Caucaia-Ceará.

INTRODUÇÃO

O tema da avaliação em larga escala no Brasil tem sido muito discutido. As opiniões são diversas, umas contraditórias e outras complementares. No Ceará, as políticas públicas educacionais voltadas para as avaliações foram instituídas no ano de 1992 pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), configurando-se como marco no desenvolvimento dos estudantes da rede municipal nas turmas de 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e da rede estadual nas turmas de 3º ano do Ensino Médio.

Entretanto, os embates e os dilemas surgem em torno dessas avaliações, trazendo à tona discussões acerca de como seus resultados são postos no contexto escolar. Sobretudo, quando se trata das avaliações voltadas para as turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, conhecida como SPAECE-ALFA¹. Compreendemos a alfabetização no país como um tema de extrema importância, por ser a base de todo processo educativo. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo discutir o trabalho docente, as avaliações externas e suas implicações no processo de consolidação da alfabetização das crianças.

De acordo com os dados coletados do site da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Caucaia, observamos que em 2019, em todas as séries avaliadas, o nosso município ficou nas últimas posições, sendo a pior delas no 2º ano, que teve como colocação, a posição 184. Por um lado, sabemos que esses resultados são postos de uma maneira geral e isto, de certa forma, interfere no trabalho docente e na condução das atividades da gestão escolar se configurando como um fator de desmotivação entre os professores e demais profissionais. Por outro lado, sabemos que existem escolas em Caucaia com ótimos resultados e que é importante destacar por entendermos que o reconhecimento do trabalho dos professores, o acompanhamento técnico-pedagógico por parte da SME e a motivação dos profissionais são importantes, sobretudo quando a escola desenvolve um bom trabalho e isso acaba refletindo nos resultados.

Nesse contexto, procuramos mostrar a proficiência da avaliação externa nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola do município de Caucaia-CE. A pesquisa apresenta os resultados obtidos nas avaliações do

1 Optamos por escrever SPAECE-ALFA em maiúsculos, por se tratar de uma sigla. Aparecerá de modo diferente quando for oriunda de uma citação direta.

SPAECE-ALFA aplicadas na referida escola e realiza uma análise comparativa dos resultados da escola em relação ao Estado e ao Município no intuito de identificar o nível de proficiência dos alunos em leitura e escrita. Para tanto, foi necessário conhecer o processo das avaliações dos estudantes nesse nível de ensino, tomando como referência os resultados de 2014 até 2019.

METODOLOGIA

A metodologia trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa sobre o trabalho dos professores e o desempenho dos estudantes da Escola Antônio Braga da Rocha no SPAECE. Quanto aos procedimentos, adotamos a pesquisa bibliográfica e documental com base em: Araújo *et al* (2020); Caucaia (2020a); Ceará (2013); Lima, Pequeno e Melo (2008) Mortatti (2019); Saviani (2013); Soares (2018; 2019) a qual foi complementada por um estudo de caso em uma escola pública de Caucaia. Os autores utilizados discutem o papel da escola, a função, o trabalho do professor no processo pedagógico de desenvolvimento da leitura e da escrita e a avaliação da alfabetização no Ceará. Para a obtenção dos dados documentais realizamos uma pesquisa nos sites oficiais da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará (SEDUC) e da Secretaria Municipal de Caucaia. E para os dados empíricos utilizamos como instrumento de coleta, a entrevista semiestruturada aplicada junto a coordenadora da escola.

A pesquisa aconteceu no mês de março de 2023 e teve como *lócus* a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Braga da Rocha. A instituição funciona nos turnos, manhã e tarde, possui duas turmas de 2º ano no período da manhã e duas no período da tarde, com um total de 139 alunos avaliados nessas turmas. A escolha desse local se deu por ser uma escola de fácil acesso, localizada na região da sede do município, o que nos possibilitou a oportunidade de conhecer sua estrutura, através de visitas, nas quais realizamos observações, dialogamos com o núcleo gestor, com os professores e colhemos os dados de forma mais efetiva.

1. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Soares (2018) discorre que a revisão de estudos e de pesquisas recentes sobre o fracasso escolar os resultados revelam um grande, mas incoerente conjunto

de dados não integrados e nem conclusivos. Primeiramente, são dados de distintas perspectivas do processo de alfabetização, a partir de diferentes áreas de conhecimento seja da Psicologia, da Linguística e da Pedagogia, cada uma abordando o problema de modo independente, ignorando as outras; Segundo, são dados e explicações do problema com enfoque ora no **aluno**: questões de saúde, psicológicas ou de linguagem; ora no **contexto cultural** do aluno: ambiente familiar e vivências socioculturais; ora no **professor**: formação inadequada e incompetência profissional; ora no **método**: eficiência e ineficiência dos métodos utilizados; ora no **material didático**: inadequação às experiências e interesses das crianças, principalmente aquelas da classe trabalhadora e, por fim, no próprio meio o **código escrito**: as relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da Língua Portuguesa.

Nossa intenção é articular a totalidade na análise, embora se referindo a um estudo de caso de uma escola específica, consideramos que não é possível assimilar o trabalho dos professores da Escola Antônio Braga da Rocha no SPAECE desvinculado do conjunto de determinações históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas que atravessam as políticas educacionais direcionadas para as avaliações externas.

Soares (2018) aborda que o processo de alfabetização significa explorar três categorias: 1) o conceito de alfabetização; 2) a natureza do processo de alfabetização e 3) os condicionantes do processo de alfabetização. Na primeira parte discorre sobre uma revisão dessas perspectivas, com análises de estudos, na segunda parte apresenta as facetas do processo de alfabetização e na última parte apontar as implicações educacionais das diferentes perspectivas. Soares (2018, p. 14) numa discussão sobre o problema da alfabetização, há cerca de 80 anos, isto é, na década de 1940, aponta que os dados eram alarmantes:

[...] não mais que 50% (frequentemente menos que 50%) das crianças brasileiras conseguem romper com a barreira da 1ª série, ou seja, aprender a ler e escrever. Segundo dados do Ministério da Educação, de cada mil crianças que, no Brasil, ingressaram na 1ª série em 1963, apenas 449 – passaram à 2ª série, em 1964; em 1974 – portanto, dez anos depois – de cada mil crianças que ingressaram na 1ª série, apenas 438 chegaram à segunda série, em 1975.

Na década de 1980, a organização por ciclos foi introduzida no Brasil e a 1ª série correspondia à série de alfabetização, por isso somente o aluno considerado alfabetizado era promovido à 2ª série.

Na década de 1990 foram criadas várias políticas educacionais voltadas para as avaliações, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SPAECE foi implementado no ano de 1992, pelo governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) a fim de fornecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais do Ceará a partir da avaliação de aprendizagem e proficiência dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

A escolaridade é considerada o fator principal responsável pela elevação do nível de alfabetismo. Embora, o Índice Nacional de Alfabetismo (INAF) indique que há um grande número de pessoas que não conseguem chegar ao alfabetismo consolidado mesmo tendo maior escolaridade. Conforme os dados do site do INAF, “sete em cada 10 que cursaram os anos iniciais do Ensino Fundamental permanecem na condição de analfabetismo funcional e 21% chegam apenas ao nível elementar.” É necessário observar que “somente 9% dos brasileiros e brasileiras na faixa etária entre 15 e 64 anos que concluíram os quatro primeiros anos do Fundamental têm alfabetismo consolidado (ÍNDICE NACIONAL DE ALFABETISMO, 2023).

Entre as pessoas classificadas pela escala INAF no nível elementar, quase a metade (49%) chegou ao Ensino Médio ou concluiu essa etapa e 13% cursam ou cursaram a Educação Superior. Esses dados são relevantes para assimilar a importância do papel que a escola pública tem em democratizar o acesso ao conhecimento sistematizado ao desempenhar a sua função primordial que é ensinar a ler e escrever. Dentre os cinco níveis de alfabetismo podem ser agrupados em três: (analfabeto funcional, elementar e alfabetismo consolidado) ou em dois (analfabeto funcional e funcionalmente alfabetizado). (ÍNDICE NACIONAL DE ALFABETISMO, 2023).

Na escala do SPAECE-ALFA de proficiência em alfabetização para o desenvolvimento do processo de leitura e da escrita temos três eixos: 1) Apropriação do código alfabético; 2) Procedimentos de leitura e 3) Implicações de suporte.

No nível um, a proficiência é atingida através do: a) reconhecimento de letras; b) da diferenciação de sinais gráficos, c) do reconhecimento das convenções gráficas; d) da decodificação de palavras. No nível dois, por sua vez, o processo de leitura, ocorre com: a) a localização de informações e b) a inferência de informação e de sentido. Já no nível três que corresponde as implicações de suporte das competências acontece quando há: a) a identificação do gênero, b) da função do

texto e c) do destinatário de textos variados, conforme o Boletim Pedagógico de Alfabetização – Spaece-Alfa (2007).

O papel essencial da escola é ensinar a língua na norma padrão, com o objetivo de ampliar a maneira de comunicação dos alunos, através da socialização dos conhecimentos historicamente elaborados (ARAÚJO *et al.* 2021). Crianças, adolescentes, jovens e adultos têm o direito inalienável de se apropriarem social e culturalmente das objetivações produzidas pela humanidade e a língua torna-se indispensável no processo de ensino sobre o qual deve pautar-se nos reais usos da língua e sua utilização consciente, demandando a apropriação do arcabouço de sua estrutura (DANGIÓ, 2017).

Através dessa avaliação é possível conhecer as características da educação nas escolas públicas da rede estadual e das redes municipais do estado. Além de gerar informações sobre o desempenho dos alunos nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, desde a fase de alfabetização, quando eles acessam à rede de ensino, até o Ensino Médio, ao concluírem a Educação Básica.

Já o SPAECE-ALFA, foi criado em 2007, com o objetivo de verificar o desempenho na leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da rede pública estadual e municipal e consiste numa avaliação anual, externa e censitária que identifica e analisa o nível de proficiência em leitura desses estudantes, contribuindo como um indicador de qualidade sobre a apropriação da habilidade em leitura de cada aluno e permite comparar os resultados das avaliações realizadas no âmbito dos municípios e do Governo Federal (Provinha Brasil).

A matriz de referência do SPAECE-ALFA de Língua Portuguesa possui dois eixos: 1) A apropriação do sistema de escrita com as habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de aspectos relacionados à tecnologia da escrita; 2) A aquisição da leitura - habilidades relacionadas à leitura de palavras, de frases e de textos. Nessa direção,

Essa nova vertente compreende uma avaliação censitária externa, envolvendo os alunos do 2º ano do ensino fundamental das escolas da rede pública de ensino. O Spaece-Alfa tem como foco central a investigação do processo de alfabetização, bem como verificar a eficácia das ações implementadas pelos municípios, decorrentes das avaliações internas. (LIMA, PEQUENO, MELO, 2008, p. 467).

Por meio do diagnóstico apontado pelo SPAECE nestas turmas é possível a gestão educacional realizar um trabalho estratégico visando a uma melhoria, tanto

em relação ao trabalho pedagógico, quanto em relação ao trabalho metodológico no intuito de garantir o direito da igualdade de oportunidade para todos os estudantes.

As informações desse levantamento são organizadas em tabelas que possibilitam verificar os resultados por aluno, por turma, por escola, por Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e o resultado em nível de Município e de Estado.

Nessa direção, a apropriação do Sistema Escrita Alfabética (SEA) encontra-se entre as atividades que configuram a razão de ser da escola, isto é, a apropriação da linguagem e da língua pelas crianças deve ser eleita como uma *conditio sine qua non* para que a escola venha desempenhar sua função, de agência destinada a atender os interesses da população pelo acesso ao saber sistematizado e concretizando assim o seu papel no processo de democratização (SAVIANI, 2013).

O interesse no trabalho docente parte do pressuposto delineado por Mortatti (2019, p. 29) de que os processos de alfabetização são “tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram a ser submetidas a ensino organizado, sistemático, metódico e intencional, demandando, [...] a preparação de profissionais especializados.”

A **alfabetização** é o processo de aquisição do código escrito, etimologicamente “o termo não ultrapassa o significado de levar à aquisição do alfabeto”, isto é, “ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever” (SOARES, 2018, p. 16). A autora nos alerta que “pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade” poderá incorrer em “reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar”. (SOARES, 2018, p. 16).

A apropriação da escrita é diferente de aprender a ler e escrever, pois essas atividades significas adquirir uma tecnologia, a de codificar e de decodificar a língua escrita e apropriar-se da escrita é tomar a escrita própria ou assumi-la como sua propriedade. O letramento, por sua vez, trata-se do resultado da ação de letrar, do verbo letrar o sentido de tornar-se letrado. O letramento é a junção da forma portuguesa da palavra *litera* com o sufixo *mento* que indica resultado de uma ação (SOARES, 2009).

“Os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo” Todavia, a autora indica ainda que “a associação entre escola e

alfabetização vêm sendo questionada nas últimas décadas em decorrência das dificuldades de se concretizarem as promessas e os efeitos pretendidos com a ação da escola sobre o cidadão.” (MORTATTI, 2019, p. 29).

Os padrões de desempenho esperado para o SPAECE-ALFA, no nível da alfabetização (2º ano) são constituídos por cinco padrões representados pelas seguintes pontuações: até 75 pontos – não alfabetizado; de 75 a 100 – alfabetização incompleta; de 100 a 125 – intermediário; de 125 a 150 – suficiente; e acima de 150 – nível desejável. De acordo com os dados oficiais coletados no site da SEDUC (2020) os padrões de desempenho são divididos em cores, como mostra o quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Padrões de desempenho do SPAECE-ALFA

PADRÕES DE DESEMPENHO - 2º ANO				
Não Alfabetizado	Alfab. Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
Abaixo de 75	75 a 100	100 a 125	125 a 150	Acima de 150

Fonte: Autoras 2023. Adaptado de SEDUC-CE (2020).

Cada perfil de proficiência reúne informações de como o aluno se encontra de acordo com a sua fase de alfabetização, como podemos verificar a seguir:

Não Alfabetizado (alunos que se encontram no nível até 75 pontos) – esses alunos ainda não construíram as competências básicas necessárias para serem considerados alfabetizados.

Alfabetização Incompleta (alunos que se encontram no nível entre 75 e 100 pontos) – ainda que não possam ser considerados alfabetizados, eles já começam a construir algumas hipóteses acerca do funcionamento da linguagem escrita.

Intermediário (alunos que se encontram no nível entre 100 e 125 pontos) – já dispõem das condições mínimas para apropriação da linguagem escrita. **Suficiente** (alunos que se encontram no nível entre 125 e 150 pontos) – nesse nível já apresentam consolidadas as habilidades básicas para que o aluno seja considerado alfabetizado.

Desejável (alunos que se encontram no nível acima de 150 pontos) – demonstram ter adquirido competências mais complexas de leitura. (LIMA, PEQUENO, MELO, 2008, p. 474 e 475, negritos nossos).

Soares (2019) demonstra que, quanto antes a criança entre em contato com o mundo da escrita mais ela desenvolve seu raio exponencial, logo o trabalho dos professores de estímulo a leitura e a escrita com o uso cotidiano das bibliotecas escolares, dos livros diversificados promoverá a imersão das mesmas, de modo autônomo, no mundo letrado. Soares (2019), observa ainda que o acesso à leitura e à escrita oferece aos alunos um conjunto de habilidades necessárias para o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. E pela apropriação desses conhecimentos os estudantes podem questionar, analisar e elaborar os conceitos como instrumentos de compreensão e da realidade sócio-histórica.

Saviani (2013, 143-144) considera que o ensino, isto é, “a questão do problema do conhecimento sistematizado necessário, que é produzido e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção” deve partir do aluno concreto e não do aluno empírico, pois a escola, é um espaço de excelência para o contínuo aprendizado dos conteúdos científicos, artísticos, estéticos e filosóficos. Assim “o aluno em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto”, pois [...], ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber. (SAVIANI, 2013, p. 143-144).

Por outro lado, o ensino voltado apenas para as avaliações externas não considera o aluno por completo, priorizando um tipo de treinamento e não a educação de forma mais ampla. Para Saviani (2013, p. 143-144), o interesse do aluno precisa ser compreendido no contexto histórico, cujas relações sociais capitalistas exigem a apropriação de certos conhecimentos.

A liberdade dos estudantes somente será alcançada quando os atos do forem dominados. “Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura” em outras áreas do saber, essas são habilidades adquiridas, não de modo espontâneo (SAVIANI, 2013, p. 18) “Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem.” (SAVIANI, 2013, p. 19). Desse modo, [...] “pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita.” (SAVIANI, 2013, p. 20).

2. O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA ANTÔNIO BRAGA DA ROCHA

Dentre os resultados e discussões apresentamos dados quantitativos e qualitativos coletados na pesquisa empírica realizada na escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Braga da Rocha. Inicialmente buscamos saber os resultados da referida escola nesta etapa de ensino para que pudéssemos comparar os resultados da unidade escolar investigada em relação aos resultados do Estado do Ceará e do Município de Caucaia. No quadro 2, verificamos o movimento do desempenho entre 2014 e 2019:

Quadro 2 - Resultado do SPAECE-ALFA na Escola Antônio Braga da Rocha

Nº	REGIÃO	2º ALFA						
		2014	2015	2016	2017	2018	2019	
12	ANTONIO BRAGA DA ROCHA EEIEF	SEDE	194,2	176,6	180,1	184,1	192,7	222,93

Fonte: Autoras 2023. Adaptado de SPAECE (2019).

Os resultados acima demonstram que, a escola encontra-se dentro dos padrões de desempenho esperado, de acordo com a escala de alfabetização disposta no quadro 1. A amostra na cor verde escuro representa o resultado desejável acima de 150 pontos. De acordo com os dados coletados na entrevista, a escola encontra-se com esses resultados desde o ano de 2014 e conforme podemos visualizar, os resultados vêm crescendo a cada ano, de acordo com os últimos resultados divulgados em 2019. Tomando como referência o ano de 2019, mostraremos, a seguir, os resultados em nível de Estado do Ceará. No quadro 3, verificamos a discrepância entre os níveis da escola examinada e da rede pública cearense.

Quadro 3 – SPAECE 2019- Resultados de Desempenho e Participação – Estado - Alfabetização

Código da Etapa	Etapa	Código da Rede	Rede	Proficiência Média	Desempenho	Desejável	Número de Alunos no Desejável
2	2º Ano - E.F	1	Estadual	191,2	Desejável	76,0	396

Código da Etapa	Etapa	Código da Rede	Rede	Proficiência Média	Desempenho	Desejável	Número de Alunos no Desejável
2	2º Ano - E.F	2	Municipal	210,5	Desejável	84,7	73.726
2	2º Ano - E.F	3	Pública	210,3	Desejável	84,7	74.122

Fonte: Autoras 2023, adaptado de SPAECE (2019).

Os últimos resultados de 2019 sobre as avaliações das escolas da rede estadual e municipal, apesar de estarem no nível desejado, conforme exposto no quadro, observamos que os resultados são menores se compararmos com os resultados da Escola Antônio Braga da Rocha. No quadro 4, abaixo mostraremos o resultado do Município de Caucaia.

Quadro 4 – SPAECE 2019- Resultado de Desempenho e Participação- Município - Alfabetização

Código da Etapa	Etapa	Rede	Município	Proficiência Média	Desempenho	Desejável	Número de Alunos
2	2º Ano - E.F	MUN.	CAUCAIA	159,6	Desejável	53,9	2.112

Fonte: Autoras 2023, adaptado de SPAECE (2019).

Embora os resultados mostrem o nível de proficiência no desejável, de acordo com os dados coletados, dos 184 municípios avaliados, Caucaia teve o pior resultado entre os Municípios do Estado do Ceará. O que percebemos é que a escola teve um desempenho bem acima do desejável. O que demonstra que em relação a SPAECE-ALFA, o Município de Caucaia precisa melhorar em reação aos outros municípios. Apesar do resultado, ainda assim temos escolas públicas com excelentes resultados como a que pesquisamos que desde o ano de 2014 continua entre as melhores do Município. Vejamos o resultado da escola avaliada em 2019, no quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – SPAECE 2019- Resultado de Desempenho e Participação- Escola - Alfabetização

Código da Etapa	Escola	Proficiência Média	Desejável	Alunos Previstos	Alunos Efetivos	Percentual de Participação	Taxa de Participação
23223820	ANTONIO BRAGA DA ROCHA EEIEF	222,93	97,1	136	139	102,2	1,0000

Fonte: Autoras 2023, adaptado de SPAECE (2019).

Podemos verificar que a escola continua bem avaliada, com uma ótima participação das quatro turmas avaliadas. Neste sentido, procuramos compreender como a escola consegue se manter bem nesse nível, desde 2014, apesar dos resultados do Município. Neste intuito, fizemos a análise das informações coletadas e da entrevista, baseadas nas categorias descritas abaixo.

2.1 A AVALIAÇÃO DO SPAECE-ALFA NA ESCOLA

O ensino direcionado para as avaliações, foi implementado na rede municipal com o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), entre as ações de gestão municipal destacamos: a realização mensal de formações para docentes e para gestores discutindo os procedimentos, as avaliações e o acompanhamento do trabalho pedagógico realizado nas escolas. A prefeitura realiza ainda parcerias com outras instituições, promove a utilização de plataforma de ensino **online** adquirida pelo município. A gestão compreende que essas estratégias são necessárias para a construção de um sistema de avaliação e que são fatores influenciaram para que a escola alcançasse os resultados desejáveis. Porém a coordenadora apresenta uma leitura crítica em relação a avaliação:

“Acho importante que os alunos sejam avaliados se isso trazer de fato uma ajuda para alcançarmos os objetivos traçados. Mas em parte, percebo que é mais quantidade do que qualidade. Passamos o ano trabalhando em prol de uma prova que a meu ver não avalia de fato o crescimento do aluno durante aquele ano. Os alunos que chegam ao 2º ano, na maioria são alunos não leitores, durante o ano conseguimos alfabetizar a grande maioria, porém esses alunos não chegam a ser letrados, esse letramento se consolida no 3º ano. Ao meu ver essa preocupação deveria acontecer não só no 2º ano, o trabalho deveria acontecer desde

a educação infantil, que é a base de toda trajetória escolar das crianças”.
(COORDENADORA, 2023).

A coordenadora enfatiza que apesar do esforço dos professores para alfabetizar os estudantes se faz necessário garantir um suporte teórico, metodológico e técnico através de um acompanhamento mais detalhado e adequado por parte da SME para que os objetivos sejam alcançados. Quanto à escola, o núcleo gestor empenha-se na busca ativa dos alunos faltosos, ligando e visitando para que os alunos tenham a frequência de 100% no dia da prova.

Além do acompanhamento pedagógico feito pelos professores na escola.

2.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES

O trabalho dos professores, por conseguinte, trata-se de elevar os alunos do nível não elaborado, do conhecimento espontâneo, de senso comum, para o nível do conhecimento científico, filosófico, tornando-se capaz de compreender o mundo nas suas múltiplas relações e portanto, passar da visão empírica, fragmentada do mundo, para uma visão concreta, articulada.

Desse modo, as atividades desenvolvidas pela escola seguem as orientações previstas na Proposta de Alfabetização para o 1º e 2º ano da Rede Municipal de Educação de Caucaia. Nos momentos destinados à alfabetização e ao letramento os professores realizam uma

[...] rotina das turmas de alfabetização e o professor pode realizar momentos em que os dois processos se encontram em uma mesma aula [...] começando com a utilização de um texto e a exploração de seu uso e, posteriormente, vai-se explorando frases, palavras, sílabas e letras. O movimento também pode ser inverso, iniciando por unidades menores e fazendo suas análises, chegando ao texto. O que fica evidenciado é que os dois momentos precisam acontecer, caso contrário não se realiza a proposta de alfabetizar e letrar (CAUCAIA, 2022, p. 7-8).

Essa tarefa de alfabetizar os estudantes foi reafirmado no Plano Municipal de Educação de Caucaia (2015-2024), previsto na lei nº 2.647, de 3 de julho de 2015, através da meta municipal número 4, que afirma o compromisso de “Alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino municipal.”

Para Saviani (2013, p. 65), “a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos,

pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos”. Será que a educação pautada apenas em formato de avaliações conduz a um processo de aprendizagem eficiente?

Daí a necessidade de planejamento e de organização do trabalho pedagógico para que a escola possa desempenhar a sua função de socialização do saber sistematizado. Em resumo o problema da escola tem a ver com o problema da ciência. Portanto, “as atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão” (SAVIANI, 2013, p. 14). A escola existe para promover a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado. “Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja primordialmente saber ler e escrever. (SAVIANI, 2013, p. 14). O autor, destaca ainda a importância de priorizar no currículo as atividades nucleares da escola que tem sua estrutura a razão de ser desta instituição.

2.3 ESTRATÉGIAS PARA MANTER A ESCOLA BEM AVALIADA

No ano de 2013, a escola foi apadrinhada por uma escola considerada Escola Nota 10. A instituição que apadrinou foi a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Luís Gonzaga Lopes, de Guaraciaba do Norte. Essa escola nos apresentou metodologias utilizadas em seu município como referencial para que alcançássemos o nível desejado. No mesmo ano, os objetivos foram atingidos e o índice de desempenho dos alunos foi elevado nas turmas do 2º ano.

Desde então, a Escola Antônio Braga da Rocha se encontra no nível desejável nas turmas do 2º ano que fazem o SPAECE-ALFA. Quando questionada em relação às estratégias para se manter bem avaliada, a gestora considera que:

“Com o esforço e dedicação da coordenação pedagógica e principalmente dos nossos professores. Procuramos seguir um plano de ação e estratégias elaborado por esses profissionais. Sempre acompanhando a evolução das crianças através de diagnósticos de leitura e escrita e das avaliações propostas pela SME”. Inicialmente, fazemos um trabalho de alfabetização no primeiro semestre, de nivelamento das turmas, pois recebemos muitas crianças sem saber ler. Fazemos leitura todos os dias e acompanhamento diagnóstico do nível de leitura e escrita das crianças, tanto pela coordenação como pelos professores. A partir do segundo semestre, fazemos simulados todo mês”. (COORDENADORA, 2023).

Consideramos importante o acompanhamento pedagógico realizado por profissionais da SME, que vem às escolas ver de perto a necessidade e apresentar ideias para que o trabalho aconteça. Assim como as formações, avaliações e atividades elaboradas por profissionais da SME para acompanhar bimestralmente a evolução dos alunos, o trabalho dos professores, contribuindo para delinear metas e estratégias para que os objetivos sejam alcançados.

O incentivo é um fator muito importante, tanto para os professores, quanto para os alunos. Neste sentido, a coordenadora relata que “O último ano em que aconteceu uma forma de incentivo foi em 2014, na qual houve premiação para as escolas e para os professores que foram apadrinhados pela escola Nota 10 e atingiram o índice desejável”. (COORDENADORA, 2023).

A escola conseguiu se manter em um padrão desejável, após o ano de 2014 nos resultados das avaliações externas, embora sem receber qualquer incentivo do município no que diz respeito às premiações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização e letramento das crianças, jovens e adultos são frutos de muitas análises e debates sobre o papel da educação escolar no Brasil e no mundo.

O SPAECE é uma avaliação externa do governo do Estado do Ceará que tem como finalidade avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes da Educação Básica, através do aferimento das competências e habilidades do ensino fundamental. Com a análise voltada para o 2º ano, verificamos que o SPAECE-ALFA é uma avaliação que tem como base o nível da leitura e escrita.

A presente pesquisa demonstrou o trabalho pedagógico dos professores para desenvolver a proficiência dos alunos do 2º ano da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Braga da Rocha, por meio de atividades visando a melhoria dos resultados obtidos na avaliação externa estadual SPAECE-ALFA.

Segundo os dados coletados do site da SME de Caucaia, observamos também que em 2019, em todas as séries avaliadas, Caucaia ficou nas últimas posições no SPAECE-ALFA, na última colocação de posição 184. Apesar desse resultado, em Caucaia tem escolas públicas com excelentes resultados com níveis de proficiência elevados, a exemplo da escola que pesquisamos, pois desde o ano de 2014 continua entre as melhores do município.

É importante ainda ressaltar que escolas como a Antônio Braga servem de exemplo para outras, pois os objetivos foram atingidos através do trabalho em conjunto entre a escola e as famílias com o mesmo propósito de educar, desenvolver e proporcionar um ensino de qualidade para as crianças, priorizando seu desenvolvimento e aprendizagem. Consideramos necessário um aprofundamento posterior, para compreender de modo mais detalhado o trabalho realizado pelos professores nessas escolas que permanecem com um desempenho satisfatório, uma vez que apresenta uma discrepância em relação ao conjunto do referido município.

Para essa escola a avaliação é de grande importância, visto que todos se engajam para que os objetivos sejam alcançados e trabalhando garantindo o processo de aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Embora, o resultado da avaliação norteie o trabalho dos professores e gestores, constatamos que a escola não se limita apenas ao processo de avaliação externa. Dentre as atividades destacamos as formações de professores e gestores propiciam o acesso a recursos didáticos, promovendo o acesso aos materiais na escola e projetos que auxiliem os professores nas atividades de alfabetização, como Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) que ao longo dos anos estão sendo colocadas em prática, favorecendo uma avaliação cada vez melhor.

A educação do município de Caucaia está caminhando para oferecer uma qualidade do ensino e do processo de aprendizagem. Essa pesquisa servirá de incentivo para a realização de trabalho coletivo na formação de professores, na garantia das condições de trabalho docente, que sejam multiplicados e aprimorados para conquistar uma educação de qualidade. Com a finalidade de obter bons resultados na alfabetização das crianças nas primeiras fases da Educação Básica que darão prosseguimento aos estudos futuros e terão melhor desempenho dos estudantes nas fases finais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Núbia de; BEZERRA, Liária de Sousa; PAULINO, Francisco Glauber de Oliveira; O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA NA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.. In: **Anais do XII Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED. Anais... Cajazeiras(PB)** AINPGP, 2021. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/>

XIIFIPED2021/433816-O-DESENVOLVIMENTO-DA-LEITURA-E-DA-ESCRITA-NA-ESCOLA-PUBLICA-NA-PERSPECTIVA-DA-PSICOLOGIA-HISTORICO-CULTURAL>
Acesso em: 15 maio 2023.

CAUCAIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de Alfabetização para o 1º e 2º**. Caucaia. SME, 2022. Disponível em: <<https://www.smecaucaia.com.br/downloads/>> . Acesso em: 08 maio 2023.

CAUCAIA. Secretaria Municipal de Caucaia. **Proposta Curricular de Caucaia**. Caucaia, CE, 2020a. Disponível em: <<https://www.smecaucaia.com.br/downloads/>> . Acesso em: 08 maio 2023.

CAUCAIA, Secretaria Municipal de Caucaia, **Gerência de Planejamento e Sistematização de Resultados**. Caucaia, CE, 2020b. Disponível em: <<https://www.smecaucaia.com.br/downloads/>> . Acesso em: 08 maio 2023.

CAUCAIA. Secretaria Municipal de Educação de Caucaia, **SPAECE 2022**. Disponível em: <<https://www.smecaucaia.com.br/>> . Acesso em: 10 mar. 2023.

CAUCAIA. Lei Municipal 2.647, de 03 de julho de 2015. Aprova o **Plano Municipal de Educação de Caucaia** (2015-2024) e dá outras providências. Disponível em <http://www.caucaia.ce.gov.br/index.php?tabela=pagina&acao=lei_ordinaria_buscar_data>. Acesso em: 10 maio 2021.

CEARÁ. SPAECE. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará**. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>>. Acesso em: 11 mar. 2023.

CEARÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Boletim Pedagógico de Alfabetização: Spaace-Alfa 2007**. Juiz de Fora: UFJF/FaE/CAEd, v. 1, jan./dez. 2007.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. Araraquara-SP, 2017, 356 f.

ÍNDICE NACIONAL DE ALFABETISMO, 2023. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/> acesso em: 15 maio 2023.

LIMA, Alessio Costa; PEQUENO, Maria Iaci Calvancante; MELO, Maria Noraelena Rabelo. Avaliação da alfabetização no Ceará: principais resultados da primeira edição do Spaece-Alfa. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, set/dez, 2008, 465-482 p. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2071/2029>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2019.

_____, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

_____, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.041

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DA ESCOLA ANTÔNIO BRAGA DA ROCHA: UMA ANÁLISE SOBRE O TRABALHO DOS PROFESSORES NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

TEREZINHA ALVES FARIAS LIMA

Mestranda em Ciências da educação, da World University Ecumenical, Professora de Caucaia terezinhadamascono1977@gmail.com;

GRASIELE RIBEIRO MARINHO DO NASCIMENTO

Mestranda em Ciências da Educação, World University Ecumenical, Professora de Caucaia grasieleribeiro@outlook.com;

LIZIANE DA ROCHA LIMA MARTINS

Mestranda em Ciências da Educação, World University Ecumenical, Professora de Caucaia lizianerlm@hotmail.com;

MARIA NÚBIA DE ARAÚJO

Mestra e Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), Professora de Caucaia, nubiadearaujo@yahoo.com.br

RESUMO

O tema da avaliação em larga escala no Brasil é fruto de muitas discussões. No Ceará, as políticas públicas educacionais voltadas para as avaliações foram instituídas pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), como marco na formação dos estudantes da rede municipal nas turmas de 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e da rede estadual nas turmas de 3º ano do Ensino Médio. A alfabetização no país é um tema complexo e de extrema importância, por ser a base de todo processo educativo e necessita um conhecimento crítico do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. A pesquisa visa discutir o trabalho docente, as avaliações externas e implicações na consolidação da alfabetização das crianças.

Assim, priorizamos a proficiência de leitura e escrita nas avaliações das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, elegendo como *lócus* a Escola Antônio Braga da Rocha, do município de Caucaia-CE. O presente estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso, com base em: Mortatti (2019); Soares (2018; 2019); Saviani (2013); Caucaia (2020); e Ceará (2013). O estudo apresenta os resultados obtidos nas avaliações do SPAECE-ALFA aplicadas na referida escola, realizando uma análise comparativa do seu desempenho em relação ao Estado e ao município, no intuito de identificar o nível de proficiência de leitura e escrita de estudantes. Segundo os dados coletados, observamos que em 2019, nas séries avaliadas, Caucaia ficou nas últimas posições no SPAECE-ALFA. Apesar de tal resultado, o município tem escolas públicas com excelentes resultados, a exemplo da escola pesquisada, que desde 2014 continua entre as melhores do município. Os resultados evidenciam que a escola aludida compreende a relevância do trabalho dos professores, favorecendo a qualidade na formação das primeiras fases da Educação Básica para o desempenho dos estudantes nas fases finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais, Alfabetização, SPAECE, Nível de proficiência, Trabalho dos professores; Caucaia-Ceará.

INTRODUÇÃO

O tema da avaliação em larga escala no Brasil tem sido muito discutido. As opiniões são diversas, umas contraditórias e outras complementares. No Ceará, as políticas públicas educacionais voltadas para as avaliações foram instituídas no ano de 1992 pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), configurando-se como marco no desenvolvimento dos estudantes da rede municipal nas turmas de 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e da rede estadual nas turmas de 3º ano do Ensino Médio.

Entretanto, os embates e os dilemas surgem em torno dessas avaliações, trazendo à tona discussões acerca de como seus resultados são postos no contexto escolar. Sobretudo, quando se trata das avaliações voltadas para as turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, conhecida como SPAECE-ALFA¹. Compreendemos a alfabetização no país como um tema de extrema importância, por ser a base de todo processo educativo. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo discutir o trabalho docente, as avaliações externas e suas implicações no processo de consolidação da alfabetização das crianças.

De acordo com os dados coletados do site da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Caucaia, observamos que em 2019, em todas as séries avaliadas, o nosso município ficou nas últimas posições, sendo a pior delas no 2º ano, que teve como colocação, a posição 184. Por um lado, sabemos que esses resultados são postos de uma maneira geral e isto, de certa forma, interfere no trabalho docente e na condução das atividades da gestão escolar se configurando como um fator de desmotivação entre os professores e demais profissionais. Por outro lado, sabemos que existem escolas em Caucaia com ótimos resultados e que é importante destacar por entendermos que o reconhecimento do trabalho dos professores, o acompanhamento técnico-pedagógico por parte da SME e a motivação dos profissionais são importantes, sobretudo quando a escola desenvolve um bom trabalho e isso acaba refletindo nos resultados.

Nesse contexto, procuramos mostrar a proficiência da avaliação externa nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola do município de Caucaia-CE. A pesquisa apresenta os resultados obtidos nas avaliações do

1 Optamos por escrever SPAECE-ALFA em maiúsculos, por se tratar de uma sigla. Aparecerá de modo diferente quando for oriunda de uma citação direta.

SPAECE-ALFA aplicadas na referida escola e realiza uma análise comparativa dos resultados da escola em relação ao Estado e ao Município no intuito de identificar o nível de proficiência dos alunos em leitura e escrita. Para tanto, foi necessário conhecer o processo das avaliações dos estudantes nesse nível de ensino, tomando como referência os resultados de 2014 até 2019.

METODOLOGIA

A metodologia trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa sobre o trabalho dos professores e o desempenho dos estudantes da Escola Antônio Braga da Rocha no SPAECE. Quanto aos procedimentos, adotamos a pesquisa bibliográfica e documental com base em: Araújo *et al* (2020); Caucaia (2020a); Ceará (2013); Lima, Pequeno e Melo (2008) Mortatti (2019); Saviani (2013); Soares (2018; 2019) a qual foi complementada por um estudo de caso em uma escola pública de Caucaia. Os autores utilizados discutem o papel da escola, a função, o trabalho do professor no processo pedagógico de desenvolvimento da leitura e da escrita e a avaliação da alfabetização no Ceará. Para a obtenção dos dados documentais realizamos uma pesquisa nos sites oficiais da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará (SEDUC) e da Secretaria Municipal de Caucaia. E para os dados empíricos utilizamos como instrumento de coleta, a entrevista semiestruturada aplicada junto a coordenadora da escola.

A pesquisa aconteceu no mês de março de 2023 e teve como *lócus* a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Braga da Rocha. A instituição funciona nos turnos, manhã e tarde, possui duas turmas de 2º ano no período da manhã e duas no período da tarde, com um total de 139 alunos avaliados nessas turmas. A escolha desse local se deu por ser uma escola de fácil acesso, localizada na região da sede do município, o que nos possibilitou a oportunidade de conhecer sua estrutura, através de visitas, nas quais realizamos observações, dialogamos com o núcleo gestor, com os professores e colhemos os dados de forma mais efetiva.

1. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Soares (2018) discorre que a revisão de estudos e de pesquisas recentes sobre o fracasso escolar os resultados revelam um grande, mas incoerente conjunto

de dados não integrados e nem conclusivos. Primeiramente, são dados de distintas perspectivas do processo de alfabetização, a partir de diferentes áreas de conhecimento seja da Psicologia, da Linguística e da Pedagogia, cada uma abordando o problema de modo independente, ignorando as outras; Segundo, são dados e explicações do problema com enfoque ora no **aluno**: questões de saúde, psicológicas ou de linguagem; ora no **contexto cultural** do aluno: ambiente familiar e vivências socioculturais; ora no **professor**: formação inadequada e incompetência profissional; ora no **método**: eficiência e ineficiência dos métodos utilizados; ora no **material didático**: inadequação às experiências e interesses das crianças, principalmente aquelas da classe trabalhadora e, por fim, no próprio meio o **código escrito**: as relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da Língua Portuguesa.

Nossa intenção é articular a totalidade na análise, embora se referindo a um estudo de caso de uma escola específica, consideramos que não é possível assimilar o trabalho dos professores da Escola Antônio Braga da Rocha no SPAECE desvinculado do conjunto de determinações históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas que atravessam as políticas educacionais direcionadas para as avaliações externas.

Soares (2018) aborda que o processo de alfabetização significa explorar três categorias: 1) o conceito de alfabetização; 2) a natureza do processo de alfabetização e 3) os condicionantes do processo de alfabetização. Na primeira parte discorre sobre uma revisão dessas perspectivas, com análises de estudos, na segunda parte apresenta as facetas do processo de alfabetização e na última parte apontar as implicações educacionais das diferentes perspectivas. Soares (2018, p. 14) numa discussão sobre o problema da alfabetização, há cerca de 80 anos, isto é, na década de 1940, aponta que os dados eram alarmantes:

[...] não mais que 50% (frequentemente menos que 50%) das crianças brasileiras conseguem romper com a barreira da 1ª série, ou seja, aprender a ler e escrever. Segundo dados do Ministério da Educação, de cada mil crianças que, no Brasil, ingressaram na 1ª série em 1963, apenas 449 – passaram à 2ª série, em 1964; em 1974 – portanto, dez anos depois – de cada mil crianças que ingressaram na 1ª série, apenas 438 chegaram à segunda série, em 1975.

Na década de 1980, a organização por ciclos foi introduzida no Brasil e a 1ª série correspondia à série de alfabetização, por isso somente o aluno considerado alfabetizado era promovido à 2ª série.

Na década de 1990 foram criadas várias políticas educacionais voltadas para as avaliações, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SPAECE foi implementado no ano de 1992, pelo governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) a fim de fornecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais do Ceará a partir da avaliação de aprendizagem e proficiência dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

A escolaridade é considerada o fator principal responsável pela elevação do nível de alfabetismo. Embora, o Índice Nacional de Alfabetismo (INAF) indique que há um grande número de pessoas que não conseguem chegar ao alfabetismo consolidado mesmo tendo maior escolaridade. Conforme os dados do site do INAF, “sete em cada 10 que cursaram os anos iniciais do Ensino Fundamental permanecem na condição de analfabetismo funcional e 21% chegam apenas ao nível elementar.” É necessário observar que “somente 9% dos brasileiros e brasileiras na faixa etária entre 15 e 64 anos que concluíram os quatro primeiros anos do Fundamental têm alfabetismo consolidado (ÍNDICE NACIONAL DE ALFABETISMO, 2023).

Entre as pessoas classificadas pela escala INAF no nível elementar, quase a metade (49%) chegou ao Ensino Médio ou concluiu essa etapa e 13% cursam ou cursaram a Educação Superior. Esses dados são relevantes para assimilar a importância do papel que a escola pública tem em democratizar o acesso ao conhecimento sistematizado ao desempenhar a sua função primordial que é ensinar a ler e escrever. Dentre os cinco níveis de alfabetismo podem ser agrupados em três: (analfabeto funcional, elementar e alfabetismo consolidado) ou em dois (analfabeto funcional e funcionalmente alfabetizado). (ÍNDICE NACIONAL DE ALFABETISMO, 2023).

Na escala do SPAECE-ALFA de proficiência em alfabetização para o desenvolvimento do processo de leitura e da escrita temos três eixos: 1) Apropriação do código alfabético; 2) Procedimentos de leitura e 3) Implicações de suporte.

No nível um, a proficiência é atingida através do: a) reconhecimento de letras; b) da diferenciação de sinais gráficos, c) do reconhecimento das convenções gráficas; d) da decodificação de palavras. No nível dois, por sua vez, o processo de leitura, ocorre com: a) a localização de informações e b) a inferência de informação e de sentido. Já no nível três que corresponde as implicações de suporte das competências acontece quando há: a) a identificação do gênero, b) da função do

texto e c) do destinatário de textos variados, conforme o Boletim Pedagógico de Alfabetização – Spaece-Alfa (2007).

O papel essencial da escola é ensinar a língua na norma padrão, com o objetivo de ampliar a maneira de comunicação dos alunos, através da socialização dos conhecimentos historicamente elaborados (ARAÚJO *et al.* 2021). Crianças, adolescentes, jovens e adultos têm o direito inalienável de se apropriarem social e culturalmente das objetivações produzidas pela humanidade e a língua torna-se indispensável no processo de ensino sobre o qual deve pautar-se nos reais usos da língua e sua utilização consciente, demandando a apropriação do arcabouço de sua estrutura (DANGIÓ, 2017).

Através dessa avaliação é possível conhecer as características da educação nas escolas públicas da rede estadual e das redes municipais do estado. Além de gerar informações sobre o desempenho dos alunos nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, desde a fase de alfabetização, quando eles acessam à rede de ensino, até o Ensino Médio, ao concluírem a Educação Básica.

Já o SPAECE-ALFA, foi criado em 2007, com o objetivo de verificar o desempenho na leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da rede pública estadual e municipal e consiste numa avaliação anual, externa e censitária que identifica e analisa o nível de proficiência em leitura desses estudantes, contribuindo como um indicador de qualidade sobre a apropriação da habilidade em leitura de cada aluno e permite comparar os resultados das avaliações realizadas no âmbito dos municípios e do Governo Federal (Provinha Brasil).

A matriz de referência do SPAECE-ALFA de Língua Portuguesa possui dois eixos: 1) A apropriação do sistema de escrita com as habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de aspectos relacionados à tecnologia da escrita; 2) A aquisição da leitura - habilidades relacionadas à leitura de palavras, de frases e de textos. Nessa direção,

Essa nova vertente compreende uma avaliação censitária externa, envolvendo os alunos do 2º ano do ensino fundamental das escolas da rede pública de ensino. O Spaece-Alfa tem como foco central a investigação do processo de alfabetização, bem como verificar a eficácia das ações implementadas pelos municípios, decorrentes das avaliações internas. (LIMA, PEQUENO, MELO, 2008, p. 467).

Por meio do diagnóstico apontado pelo SPAECE nestas turmas é possível a gestão educacional realizar um trabalho estratégico visando a uma melhoria, tanto

em relação ao trabalho pedagógico, quanto em relação ao trabalho metodológico no intuito de garantir o direito da igualdade de oportunidade para todos os estudantes.

As informações desse levantamento são organizadas em tabelas que possibilitam verificar os resultados por aluno, por turma, por escola, por Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e o resultado em nível de Município e de Estado.

Nessa direção, a apropriação do Sistema Escrita Alfabética (SEA) encontra-se entre as atividades que configuram a razão de ser da escola, isto é, a apropriação da linguagem e da língua pelas crianças deve ser eleita como uma *conditio sine qua non* para que a escola venha desempenhar sua função, de agência destinada a atender os interesses da população pelo acesso ao saber sistematizado e concretizando assim o seu papel no processo de democratização (SAVIANI, 2013).

O interesse no trabalho docente parte do pressuposto delineado por Mortatti (2019, p. 29) de que os processos de alfabetização são “tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram a ser submetidas a ensino organizado, sistemático, metódico e intencional, demandando, [...] a preparação de profissionais especializados.”

A **alfabetização** é o processo de aquisição do código escrito, etimologicamente “o termo não ultrapassa o significado de levar à aquisição do alfabeto”, isto é, “ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever” (SOARES, 2018, p. 16). A autora nos alerta que “pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade” poderá incorrer em “reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar”. (SOARES, 2018, p. 16).

A apropriação da escrita é diferente de aprender a ler e escrever, pois essas atividades significas adquirir uma tecnologia, a de codificar e de decodificar a língua escrita e apropriar-se da escrita é tomar a escrita própria ou assumi-la como sua propriedade. O letramento, por sua vez, trata-se do resultado da ação de letrar, do verbo letrar o sentido de tornar-se letrado. O letramento é a junção da forma portuguesa da palavra *litera* com o sufixo *mento* que indica resultado de uma ação (SOARES, 2009).

“Os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo” Todavia, a autora indica ainda que “a associação entre escola e

alfabetização vêm sendo questionada nas últimas décadas em decorrência das dificuldades de se concretizarem as promessas e os efeitos pretendidos com a ação da escola sobre o cidadão.” (MORTATTI, 2019, p. 29).

Os padrões de desempenho esperado para o SPAECE-ALFA, no nível da alfabetização (2º ano) são constituídos por cinco padrões representados pelas seguintes pontuações: até 75 pontos – não alfabetizado; de 75 a 100 – alfabetização incompleta; de 100 a 125 – intermediário; de 125 a 150 – suficiente; e acima de 150 – nível desejável. De acordo com os dados oficiais coletados no site da SEDUC (2020) os padrões de desempenho são divididos em cores, como mostra o quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Padrões de desempenho do SPAECE-ALFA

PADRÕES DE DESEMPENHO - 2º ANO				
Não Alfabetizado	Alfab. Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
Abaixo de 75	75 a 100	100 a 125	125 a 150	Acima de 150

Fonte: Autoras 2023. Adaptado de SEDUC-CE (2020).

Cada perfil de proficiência reúne informações de como a aluno se encontra de acordo com a sua fase de alfabetização, como podemos verificar a seguir:

Não Alfabetizado (alunos que se encontram no nível até 75 pontos) – esses alunos ainda não construíram as competências básicas necessárias para serem considerados alfabetizados.

Alfabetização Incompleta (alunos que se encontram no nível entre 75 e 100 pontos) – ainda que não possam ser considerados alfabetizados, eles já começam a construir algumas hipóteses acerca do funcionamento da linguagem escrita.

Intermediário (alunos que se encontram no nível entre 100 e 125 pontos) – já dispõem das condições mínimas para apropriação da linguagem escrita. **Suficiente** (alunos que se encontram no nível entre 125 e 150 pontos) – nesse nível já apresentam consolidadas as habilidades básicas para que o aluno seja considerado alfabetizado.

Desejável (alunos que se encontram no nível acima de 150 pontos) – demonstram ter adquirido competências mais complexas de leitura. (LIMA, PEQUENO, MELO, 2008, p. 474 e 475, negritos nossos).

Soares (2019) demonstra que, quanto antes a criança entre em contato com o mundo da escrita mais ela desenvolve seu raio exponencial, logo o trabalho dos professores de estímulo a leitura e a escrita com o uso cotidiano das bibliotecas escolares, dos livros diversificados promoverá a imersão das mesmas, de modo autônomo, no mundo letrado. Soares (2019), observa ainda que o acesso à leitura e à escrita oferece aos alunos um conjunto de habilidades necessárias para o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. E pela apropriação desses conhecimentos os estudantes podem questionar, analisar e elaborar os conceitos como instrumentos de compreensão e da realidade sócio-histórica.

Saviani (2013, 143-144) considera que o ensino, isto é, “a questão do problema do conhecimento sistematizado necessário, que é produzido e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção” deve partir do aluno concreto e não do aluno empírico, pois a escola, é um espaço de excelência para o contínuo aprendizado dos conteúdos científicos, artísticos, estéticos e filosóficos. Assim “o aluno em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto”, pois [...], ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber. (SAVIANI, 2013, p. 143-144).

Por outro lado, o ensino voltado apenas para as avaliações externas não considera o aluno por completo, priorizando um tipo de treinamento e não a educação de forma mais ampla. Para Saviani (2013, p. 143-144), o interesse do aluno precisa ser compreendido no contexto histórico, cujas relações sociais capitalistas exigem a apropriação de certos conhecimentos.

A liberdade dos estudantes somente será alcançada quando os atos do forem dominados. “Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura” em outras áreas do saber, essas são habilidades adquiridas, não de modo espontâneo (SAVIANI, 2013, p. 18) “Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem.” (SAVIANI, 2013, p. 19). Desse modo, [...] “pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita.” (SAVIANI, 2013, p. 20).

2. O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA ANTÔNIO BRAGA DA ROCHA

Dentre os resultados e discussões apresentamos dados quantitativos e qualitativos coletados na pesquisa empírica realizada na escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Braga da Rocha. Inicialmente buscamos saber os resultados da referida escola nesta etapa de ensino para que pudéssemos comparar os resultados da unidade escolar investigada em relação aos resultados do Estado do Ceará e do Município de Caucaia. No quadro 2, verificamos o movimento do desempenho entre 2014 e 2019:

Quadro 2 - Resultado do SPAECE-ALFA na Escola Antônio Braga da Rocha

Nº	REGIÃO	2º ALFA						
		2014	2015	2016	2017	2018	2019	
12	ANTONIO BRAGA DA ROCHA EEIEF	SEDE	194,2	176,6	180,1	184,1	192,7	222,93

Fonte: Autoras 2023. Adaptado de SPAECE (2019).

Os resultados acima demonstram que, a escola encontra-se dentro dos padrões de desempenho esperado, de acordo com a escala de alfabetização disposta no quadro 1. A amostra na cor verde escuro representa o resultado desejável acima de 150 pontos. De acordo com os dados coletados na entrevista, a escola encontra-se com esses resultados desde o ano de 2014 e conforme podemos visualizar, os resultados vêm crescendo a cada ano, de acordo com os últimos resultados divulgados em 2019. Tomando como referência o ano de 2019, mostraremos, a seguir, os resultados em nível de Estado do Ceará. No quadro 3, verificamos a discrepância entre os níveis da escola examinada e da rede pública cearense.

Quadro 3 – SPAECE 2019- Resultados de Desempenho e Participação – Estado - Alfabetização

Código da Etapa	Etapa	Código da Rede	Rede	Proficiência Média	Desempenho	Desejável	Número de Alunos no Desejável
2	2º Ano - E.F	1	Estadual	191,2	Desejável	76,0	396

Código da Etapa	Etapa	Código da Rede	Rede	Proficiência Média	Desempenho	Desejável	Número de Alunos no Desejável
2	2º Ano - E.F	2	Municipal	210,5	Desejável	84,7	73.726
2	2º Ano - E.F	3	Pública	210,3	Desejável	84,7	74.122

Fonte: Autoras 2023, adaptado de SPAECE (2019).

Os últimos resultados de 2019 sobre as avaliações das escolas da rede estadual e municipal, apesar de estarem no nível desejado, conforme exposto no quadro, observamos que os resultados são menores se compararmos com os resultados da Escola Antônio Braga da Rocha. No quadro 4, abaixo mostraremos o resultado do Município de Caucaia.

Quadro 4 – SPAECE 2019- Resultado de Desempenho e Participação- Município - Alfabetização

Código da Etapa	Etapa	Rede	Município	Proficiência Média	Desempenho	Desejável	Número de Alunos
2	2º Ano - E.F	MUN.	CAUCAIA	159,6	Desejável	53,9	2.112

Fonte: Autoras 2023, adaptado de SPAECE (2019).

Embora os resultados mostrem o nível de proficiência no desejável, de acordo com os dados coletados, dos 184 municípios avaliados, Caucaia teve o pior resultado entre os Municípios do Estado do Ceará. O que percebemos é que a escola teve um desempenho bem acima do desejável. O que demonstra que em relação a SPAECE-ALFA, o Município de Caucaia precisa melhorar em reação aos outros municípios. Apesar do resultado, ainda assim temos escolas públicas com excelentes resultados como a que pesquisamos que desde o ano de 2014 continua entre as melhores do Município. Vejamos o resultado da escola avaliada em 2019, no quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – SPAECE 2019- Resultado de Desempenho e Participação- Escola - Alfabetização

Código da Etapa	Escola	Proficiência Média	Desejável	Alunos Previstos	Alunos Efetivos	Percentual de Participação	Taxa de Participação
23223820	ANTONIO BRAGA DA ROCHA EEIEF	222,93	97,1	136	139	102,2	1,0000

Fonte: Autoras 2023, adaptado de SPAECE (2019).

Podemos verificar que a escola continua bem avaliada, com uma ótima participação das quatro turmas avaliadas. Neste sentido, procuramos compreender como a escola consegue se manter bem nesse nível, desde 2014, apesar dos resultados do Município. Neste intuito, fizemos a análise das informações coletadas e da entrevista, baseadas nas categorias descritas abaixo.

2.1 A AVALIAÇÃO DO SPAECE-ALFA NA ESCOLA

O ensino direcionado para as avaliações, foi implementado na rede municipal com o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), entre as ações de gestão municipal destacamos: a realização mensal de formações para docentes e para gestores discutindo os procedimentos, as avaliações e o acompanhamento do trabalho pedagógico realizado nas escolas. A prefeitura realiza ainda parcerias com outras instituições, promove a utilização de plataforma de ensino **online** adquirida pelo município. A gestão compreende que essas estratégias são necessárias para a construção de um sistema de avaliação e que são fatores influenciaram para que a escola alcançasse os resultados desejáveis. Porém a coordenadora apresenta uma leitura crítica em relação a avaliação:

“Acho importante que os alunos sejam avaliados se isso trazer de fato uma ajuda para alcançarmos os objetivos traçados. Mas em parte, percebo que é mais quantidade do que qualidade. Passamos o ano trabalhando em prol de uma prova que a meu ver não avalia de fato o crescimento do aluno durante aquele ano. Os alunos que chegam ao 2º ano, na maioria são alunos não leitores, durante o ano conseguimos alfabetizar a grande maioria, porém esses alunos não chegam a ser letrados, esse letramento se consolida no 3º ano. Ao meu ver essa preocupação deveria acontecer não só no 2º ano, o trabalho deveria acontecer desde

a educação infantil, que é a base de toda trajetória escolar das crianças”. (COORDENADORA, 2023).

A coordenadora enfatiza que apesar do esforço dos professores para alfabetizar os estudantes se faz necessário garantir um suporte teórico, metodológico e técnico através de um acompanhamento mais detalhado e adequado por parte da SME para que os objetivos sejam alcançados. Quanto à escola, o núcleo gestor empenha-se na busca ativa dos alunos faltosos, ligando e visitando para que os alunos tenham a frequência de 100% no dia da prova.

Além do acompanhamento pedagógico feito pelos professores na escola.

2.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES

O trabalho dos professores, por conseguinte, trata-se de elevar os alunos do nível não elaborado, do conhecimento espontâneo, de senso comum, para o nível do conhecimento científico, filosófico, tornando-se capaz de compreender o mundo nas suas múltiplas relações e portanto, passar da visão empírica, fragmentada do mundo, para uma visão concreta, articulada.

Desse modo, as atividades desenvolvidas pela escola seguem as orientações previstas na Proposta de Alfabetização para o 1º e 2º ano da Rede Municipal de Educação de Caucaia. Nos momentos destinados à alfabetização e ao letramento os professores realizam uma

[...] rotina das turmas de alfabetização e o professor pode realizar momentos em que os dois processos se encontram em uma mesma aula [...] começando com a utilização de um texto e a exploração de seu uso e, posteriormente, vai-se explorando frases, palavras, sílabas e letras. O movimento também pode ser inverso, iniciando por unidades menores e fazendo suas análises, chegando ao texto. O que fica evidenciado é que os dois momentos precisam acontecer, caso contrário não se realiza a proposta de alfabetizar e letrar (CAUCAIA, 2022, p. 7-8).

Essa tarefa de alfabetizar os estudantes foi reafirmado no Plano Municipal de Educação de Caucaia (2015-2024), previsto na lei nº 2.647, de 3 de julho de 2015, através da meta municipal número 4, que afirma o compromisso de “Alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino municipal.”

Para Saviani (2013, p. 65), “a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos,

pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos”. Será que a educação pautada apenas em formato de avaliações conduz a um processo de aprendizagem eficiente?

Daí a necessidade de planejamento e de organização do trabalho pedagógico para que a escola possa desempenhar a sua função de socialização do saber sistematizado. Em resumo o problema da escola tem a ver com o problema da ciência. Portanto, “as atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão” (SAVIANI, 2013, p. 14). A escola existe para promover a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado. “Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja primordialmente saber ler e escrever. (SAVIANI, 2013, p. 14). O autor, destaca ainda a importância de priorizar no currículo as atividades nucleares da escola que tem sua estrutura a razão de ser desta instituição.

2.3 ESTRATÉGIAS PARA MANTER A ESCOLA BEM AVALIADA

No ano de 2013, a escola foi apadrinhada por uma escola considerada Escola Nota 10. A instituição que apadrinou foi a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Luís Gonzaga Lopes, de Guaraciaba do Norte. Essa escola nos apresentou metodologias utilizadas em seu município como referencial para que alcançássemos o nível desejado. No mesmo ano, os objetivos foram atingidos e o índice de desempenho dos alunos foi elevado nas turmas do 2º ano.

Desde então, a Escola Antônio Braga da Rocha se encontra no nível desejável nas turmas do 2º ano que fazem o SPAECE-ALFA. Quando questionada em relação às estratégias para se manter bem avaliada, a gestora considera que:

“Com o esforço e dedicação da coordenação pedagógica e principalmente dos nossos professores. Procuramos seguir um plano de ação e estratégias elaborado por esses profissionais. Sempre acompanhando a evolução das crianças através de diagnósticos de leitura e escrita e das avaliações propostas pela SME”. Inicialmente, fazemos um trabalho de alfabetização no primeiro semestre, de nivelamento das turmas, pois recebemos muitas crianças sem saber ler. Fazemos leitura todos os dias e acompanhamento diagnóstico do nível de leitura e escrita das crianças, tanto pela coordenação como pelos professores. A partir do segundo semestre, fazemos simulados todo mês”. (COORDENADORA, 2023).

Consideramos importante o acompanhamento pedagógico realizado por profissionais da SME, que vem às escolas ver de perto a necessidade e apresentar ideias para que o trabalho aconteça. Assim como as formações, avaliações e atividades elaboradas por profissionais da SME para acompanhar bimestralmente a evolução dos alunos, o trabalho dos professores, contribuindo para delinear metas e estratégias para que os objetivos sejam alcançados.

O incentivo é um fator muito importante, tanto para os professores, quanto para os alunos. Neste sentido, a coordenadora relata que “O último ano em que aconteceu uma forma de incentivo foi em 2014, na qual houve premiação para as escolas e para os professores que foram apadrinhados pela escola Nota 10 e atingiram o índice desejável”. (COORDENADORA, 2023).

A escola conseguiu se manter em um padrão desejável, após o ano de 2014 nos resultados das avaliações externas, embora sem receber qualquer incentivo do município no que diz respeito às premiações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização e letramento das crianças, jovens e adultos são frutos de muitas análises e debates sobre o papel da educação escolar no Brasil e no mundo.

O SPAECE é uma avaliação externa do governo do Estado do Ceará que tem como finalidade avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes da Educação Básica, através do aferimento das competências e habilidades do ensino fundamental. Com a análise voltada para o 2º ano, verificamos que o SPAECE-ALFA é uma avaliação que tem como base o nível da leitura e escrita.

A presente pesquisa demonstrou o trabalho pedagógico dos professores para desenvolver a proficiência dos alunos do 2º ano da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Braga da Rocha, por meio de atividades visando a melhoria dos resultados obtidos na avaliação externa estadual SPAECE-ALFA.

Segundo os dados coletados do site da SME de Caucaia, observamos também que em 2019, em todas as séries avaliadas, Caucaia ficou nas últimas posições no SPAECE-ALFA, na última colocação de posição 184. Apesar desse resultado, em Caucaia tem escolas públicas com excelentes resultados com níveis de proficiência elevados, a exemplo da escola que pesquisamos, pois desde o ano de 2014 continua entre as melhores do município.

É importante ainda ressaltar que escolas como a Antônio Braga servem de exemplo para outras, pois os objetivos foram atingidos através do trabalho em conjunto entre a escola e as famílias com o mesmo propósito de educar, desenvolver e proporcionar um ensino de qualidade para as crianças, priorizando seu desenvolvimento e aprendizagem. Consideramos necessário um aprofundamento posterior, para compreender de modo mais detalhado o trabalho realizado pelos professores nessas escolas que permanecem com um desempenho satisfatório, uma vez que apresenta uma discrepância em relação ao conjunto do referido município.

Para essa escola a avaliação é de grande importância, visto que todos se engajam para que os objetivos sejam alcançados e trabalhando garantindo o processo de aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Embora, o resultado da avaliação norteie o trabalho dos professores e gestores, constatamos que a escola não se limita apenas ao processo de avaliação externa. Dentre as atividades destacamos as formações de professores e gestores propiciam o acesso a recursos didáticos, promovendo o acesso aos materiais na escola e projetos que auxiliem os professores nas atividades de alfabetização, como Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) que ao longo dos anos estão sendo colocadas em prática, favorecendo uma avaliação cada vez melhor.

A educação do município de Caucaia está caminhando para oferecer uma qualidade do ensino e do processo de aprendizagem. Essa pesquisa servirá de incentivo para a realização de trabalho coletivo na formação de professores, na garantia das condições de trabalho docente, que sejam multiplicados e aprimorados para conquistar uma educação de qualidade. Com a finalidade de obter bons resultados na alfabetização das crianças nas primeiras fases da Educação Básica que darão prosseguimento aos estudos futuros e terão melhor desempenho dos estudantes nas fases finais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Núbia de; BEZERRA, Liária de Sousa; PAULINO, Francisco Glauber de Oliveira; O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA NA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.. In: **Anais do XII Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED. Anais... Cajazeiras(PB)** AINPGP, 2021. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/>

XIIFIPED2021/433816-O-DESENVOLVIMENTO-DA-LEITURA-E-DA-ESCRITA-NA-ESCOLA-PUBLICA-NA-PERSPECTIVA-DA-PSICOLOGIA-HISTORICO-CULTURAL>
Acesso em: 15 maio 2023.

CAUCAIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de Alfabetização para o 1º e 2º**. Caucaia. SME, 2022. Disponível em: <<https://www.smecaucaia.com.br/downloads/>> . Acesso em: 08 maio 2023.

CAUCAIA. Secretaria Municipal de Caucaia. **Proposta Curricular de Caucaia**. Caucaia, CE, 2020a. Disponível em: <<https://www.smecaucaia.com.br/downloads/>> . Acesso em: 08 maio 2023.

CAUCAIA, Secretaria Municipal de Caucaia, **Gerência de Planejamento e Sistematização de Resultados**. Caucaia, CE, 2020b. Disponível em: <<https://www.smecaucaia.com.br/downloads/>> . Acesso em: 08 maio 2023.

CAUCAIA. Secretaria Municipal de Educação de Caucaia, **SPAECE 2022**. Disponível em: <<https://www.smecaucaia.com.br/>> . Acesso em: 10 mar. 2023.

CAUCAIA. Lei Municipal 2.647, de 03 de julho de 2015. Aprova o **Plano Municipal de Educação de Caucaia** (2015-2024) e dá outras providências. Disponível em <http://www.caucaia.ce.gov.br/index.php?tabela=pagina&acao=lei_ordinaria_buscar_data>. Acesso em: 10 maio 2021.

CEARÁ. SPAECE. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará**. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>>. Acesso em: 11 mar. 2023.

CEARÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Boletim Pedagógico de Alfabetização: Spaace-Alfa 2007**. Juiz de Fora: UFJF/FaE/CAEd, v. 1, jan./dez. 2007.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. Araraquara-SP, 2017, 356 f.

ÍNDICE NACIONAL DE ALFABETISMO, 2023. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/> acesso em: 15 maio 2023.

LIMA, Alessio Costa; PEQUENO, Maria Iaci Calvancante; MELO, Maria Noraelena Rabelo. Avaliação da alfabetização no Ceará: principais resultados da primeira edição do Spaece-Alfa. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, set/dez, 2008, 465-482 p. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2071/2029>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2019.

_____, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

_____, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.