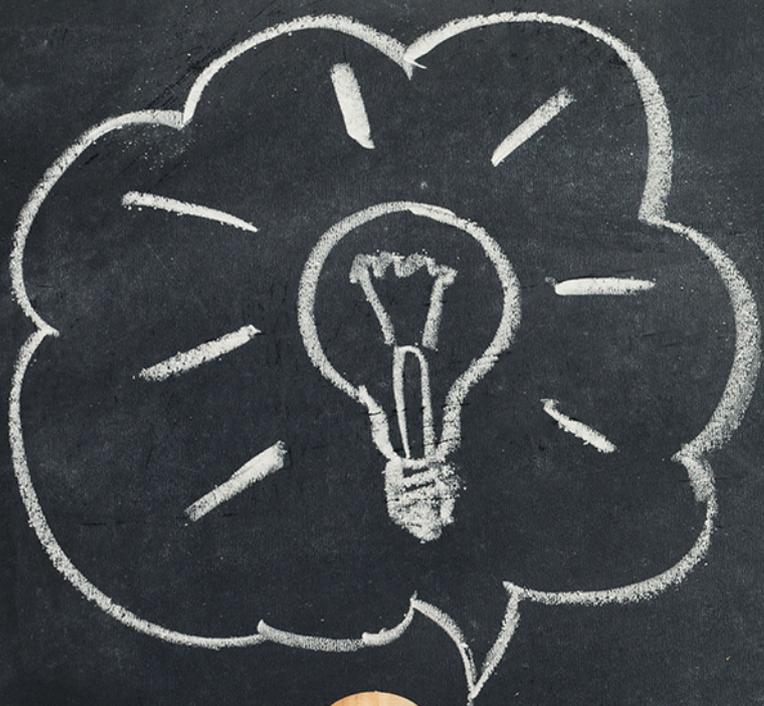


# Qualidade e Políticas Públicas na Educação 2

Marcia Aparecida Alferes  
(Organizadora)



**Atena**  
Editora  
Ano 2018

**Marcia Aparecida Alferes**

(Organizadora)

**Qualidade e Políticas Públicas  
na Educação  
2**

Atena Editora  
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 2 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-85107-97-0

DOI 10.22533/at.ed.970181912

1. Avaliação educacional. 2. Educação e estado. 3. Escolas públicas – Organização e administração. 4. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## **APRESENTAÇÃO**

O volume 2 da obra “Qualidade e Política Pública na Educação” aborda uma série de capítulos sobre Políticas Públicas para a Educação.

As políticas públicas são um conjunto de opções coletivamente que se destacam na sociedade, que se associam a decisões adotadas pelos governantes e implementadas pelos Estados. Deste modo, podemos compreender que o Estado é o ente que faz, executa e garante que a lei seja colocada em prática.

As políticas educacionais são decisões e ações estatais de caráter educacional, visando atender as necessidades e interesses da sociedade. As políticas públicas para a educação ou políticas educacionais são expressas na legislação educacional.

Alguns dos assuntos abordados nos capítulos foram: reforma do ensino médio, escola de tempo integral, financiamento da educação, diversidade, gestão, entre outros. Os assuntos foram implementados a partir de programas e projetos, para elevar a qualidade do ensino, da aprendizagem, e em alguns casos, da empregabilidade de jovens e adultos.

Nesse sentido, as políticas públicas para a educação têm um papel importante, pois elas emanam das necessidades da sociedade e são colocadas em prática através de ações, que tem por finalidade melhorar a educação e diminuir as desigualdades sociais em todo o Brasil.

**Marcia Aparecida Alferes**

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
DISPUTAS POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO: QUE FORÇA PREVALECE?	
<i>Sarah Nobrega</i>	
<i>Sandra Regina Bernardes de Oliveira Rosa</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9701819121</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>13</b>
EDUCAÇÃO SOCIAL NO DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO E A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	
<i>Irândi Pereira</i>	
<i>Helena Neves de Almeida</i>	
<i>Claudio Oliveira Fernandes</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9701819122</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>25</b>
EDUCAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO: REFLEXÕES DISCENTES SOBRE ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO INTERIOR DO CEARÁ	
<i>Miqueias Miranda Vieira</i>	
<i>Mykaelly Moraes Vieira</i>	
<i>Isabelle Marques Barbosa</i>	
<i>Carlos Henrique Lopes Pinheiro</i>	
<i>Francisco Walef Santos Feitosa</i>	
<i>Antonia Everlania Felix Araujo</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9701819123</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>37</b>
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E NEOLIBERALISMO: INDISTINÇÃO CRESCENTE ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO BRASIL	
<i>Juvenilto Soares Nascimento</i>	
<i>Lucas Lourenço Silva</i>	
<i>Maria Esperança Fernandes Carneiro</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9701819124</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>49</b>
IMPLICAÇÕES DA REFORMA TRABALHISTA PARA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DO SALÁRIO-EDUCAÇÃO	
<i>Bartolomeu José Ribeiro de Sousa</i>	
<i>Rosimar de Fátima Oliveira</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9701819125</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>63</b>
INDICADORES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DO INDICADOR DE ESFORÇO DOCENTE	
<i>Danielle Xabregas Pamplona Nogueira</i>	
<i>Jeferson Guedes da Silva</i>	
<i>Girlene Ribeiro de Jesus</i>	
<i>Catarina de Almeida Santos</i>	
<i>Francisco Augusto da Costa Garcia</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9701819126</b>	

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>73</b>
O CONTEXTO ESCOLAR DO ALUNO TRANSEXUAL	
<i>Mariana Coimbra Ziotti</i>	
<i>Manoel Antônio dos Santos</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9701819127</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>81</b>
O CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO DO FUNCIONAMENTO DA CÂMARA DO FUNDEB INTEGRADA AO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ALTA FLORESTA, MATO GROSSO	
<i>Eduardo José Freire</i>	
<i>Aparecida Garcia Pacheco Gabriel</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9701819128</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>93</b>
O DESAFIO DA IMPLANTAÇÃO DO MODELO IEMA DE EDUCAÇÃO: RESULTADOS PARCIAIS SOBRE INCLUSÃO SOCIAL, EVASÃO ESCOLAR E REPETÊNCIA	
<i>Levy Lisboa Neto</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9701819129</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>96</b>
ONDE ANCORAR AS AULAS DE PSICOLOGIA PARA O ENSINO TÉCNICO?	
<i>Sonia Moreira Sarmiento Ribeiro</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97018191210</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>100</b>
OS MARCOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Andrieli Taís Hahn Rodrigues</i>	
<i>Rúbia Emmel</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97018191211</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>111</b>
POLÍTICA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O DISCURSO DAS INSTITUIÇÕES	
<i>Raimunda Maria da Cunha Ribeiro</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97018191212</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>126</b>
POLÍTICA DE PERMANÊNCIA E INCLUSÃO ACADÊMICA COMO POLÍTICA AFIRMATIVA DE JOVENS DE BAIXA RENDA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	
<i>Raimundo Afonso Cardoso Delgado</i>	
<i>Keila Roberta Cavalheiro Guimarães</i>	
<i>Juliane Andrade de Sousa</i>	
<i>Evely Cristina Lima da Silva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97018191213</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>143</b>
POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DO OBSERVATÓRIO DO PNE NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE BACIA DO RIO GRANDE/BA	
<i>Marilde Queiroz Guedes</i>	
<i>Nilza da Silva Martins</i>	
<i>Emília Karla de Araújo Amaral</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97018191214</b>	

**CAPÍTULO 15..... 154**

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA (1986-1989)

*Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira*

**DOI 10.22533/at.ed.97018191215**

**CAPÍTULO 16..... 161**

POLÍTICAS INDUTORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA PROINFÂNCIA

*Víviám Carvalho de Araújo*

*Núbia Schaper Santos*

**DOI 10.22533/at.ed.97018191216**

**CAPÍTULO 17 ..... 173**

POLÍTICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ARTICULADAS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (2000-2015)

*Juliane Kelly de Figueiredo Freitas*

*Josanilda Mafra Rocha*

*Lenina Lopes Soares Silva*

**DOI 10.22533/at.ed.97018191217**

**CAPÍTULO 18..... 184**

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO: TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

*Tatiana Das Mercês*

*Michele Pazolini*

**DOI 10.22533/at.ed.97018191218**

**CAPÍTULO 19 ..... 198**

POLÍTICAS SURDAS: ANÁLISE DOCUMENTAL E REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO DOS SURDOS

*Cristina Almeida da Silva*

*Márcia Häfele Islabão Franco*

*Fábio Yoshimitsu Okuyama*

*Josiane Carolina Soares Ramos do Amaral*

**DOI 10.22533/at.ed.97018191219**

**CAPÍTULO 20 ..... 208**

PROJETOS E PROGRAMAS DE IMPLANTAÇÃO DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DE 1980 A 2010

*Eleuzzy Moni do Carmo Jesus*

*Rosemara Perpetua Lopes*

**DOI 10.22533/at.ed.97018191220**

**CAPÍTULO 21..... 218**

QUAL O PADRÃO DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO, À LUZ DOS FINS E OBJETIVOS DA ESCOLA E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA?

*Mario Ruela Filho*

**DOI 10.22533/at.ed.97018191221**

**CAPÍTULO 22 ..... 234**

QUALIDADE DO ENSINO: UMA LEITURA A PARTIR DAS AÇÕES ESTRATÉGICAS DO PDE ESCOLA

*Zenilda Maria de Sousa Paniago*

*Maria Cecília Lorea Leite*

**DOI 10.22533/at.ed.97018191222**

**CAPÍTULO 23 ..... 243**

RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO: O PAPEL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E DOS COLEGIADOS DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS EM MUNICÍPIOS DO OESTE DE SANTA CATARINA (BRASIL)

*Liane Vizzotto*

*Berenice Corsetti*

**DOI 10.22533/at.ed.97018191223**

**CAPÍTULO 24 ..... 251**

TEMAS TRANSVERSAIS, INTERDISCIPLINARIDADE E INCLUSÃO DO SUJEITO QUEER NO CURRÍCULO ESCOLAR

*José Ariosvaldo Alixandrino*

*Luciane Silva de Souza Carneiro*

**DOI 10.22533/at.ed.97018191224**

**SOBRE A ORGANIZADORA ..... 260**

# CAPÍTULO 1

## DISPUTAS POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO: QUE FORÇA PREVALECE?

**Sarah Nobrega**

Universidade Federal do Paraná - UFPR  
Curitiba-Paraná

**Sandra Regina Bernardes de Oliveira Rosa**

Universidade Tuiuti do Paraná - UTP  
Curitiba-Paraná

Constitucional 95 e a Reforma do Ensino Médio.  
**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Educacionais.  
Disputas políticas. Resistência

### DISPUTAS POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO – COMO SE DÃO?

**RESUMO:** O presente artigo é uma tentativa de compreender como as disputas políticas no interior do Estado fazem com que as políticas educacionais brasileiras se concebam da forma tais quais se apresentam. Um breve histórico de como a sociedade se comportou, de quais processos participou e de que maneira lutou, ajudarão a compreender qual a sua participação na política educacional brasileira, compondo uma percepção de quais forças estão envolvidas nessa disputa e quais forças prevalecem, sob a luz da teoria weberiana de poder. A fim de perceber o alcance das manifestações populares como forma de resistência, observadas através de sua apresentação na mídia televisiva, será realizada uma análise das reportagens apresentadas no Jornal Nacional, da TV Globo, no período de outubro e novembro de 2016, com vistas a perceber de que forma foi lido pela mídia e apresentada à sociedade os protestos imprimidos pela sociedade civil organizada no final do ano de 2016, em protesto à Emenda

De acordo com o sociólogo alemão Weber, a política seria a saída para que as pessoas não se degladiassem ao lutar por diferentes interesses, de forma que tirando a política sobraria apenas a guerra. Assim, a política seria a forma salutar de conciliar os diferentes pontos de vista, num jogo de ganhos, perdas e conciliações, o qual envolve poder e dominação.

#### ***Vozes da luta***

*Que vozes estão na luta?*

*Quem os vê, quem os escuta?*

*Qual a arma que defende*

*Sua pauta na agenda?*

No século XIX, as relações de poder já intrigavam Weber, que buscava entender por qual motivo uma pessoa consegue impor, mesmo sob resistência, sua vontade aos demais. Weber (1994) identificou três tipos ideais ou puros de dominação, a tradicional (com base nos costumes, na tradição), a

carismática (com base no carisma pessoal do líder) e a racional-legal (com base nas normas legais, estatutos), os quais, muitas vezes se apresentam de forma híbrida. Estes tipos de dominação nos ajudam a compreender as relações que se estabelecem entre as pessoas e a consequente relação na predominância das decisões. Todavia, na política, não há apenas uma força unilateral, há uma disputa constante de poder e uma política pública é fruto das diversas forças que tensionam o Estado, através dos atores políticos. Com vistas à ampliação de políticas que defendam e beneficiem a bandeira pela qual lutam, os atores políticos pressionam de diversas formas na tentativa de colocar sua pauta na agenda política. Não são somente os políticos, parlamentares ou burocratas que atuam como atores políticos, a sociedade também se constitui desta forma à medida que os diversos segmentos da sociedade se agrupam em prol de uma causa, dando origem à sociedade civil organizada. Esta é a parcela da sociedade civil constituindo-se e organizando-se como força política na busca de soluções para os conflitos sociais. Segundo Bobbio, a sociedade civil é a base de todas as relações de onde emanam os conflitos que demandam soluções políticas, às quais o sistema político está chamado a responder.

Segundo Marshall (1967), o sujeito se constitui político ao exercer sua cidadania desde que tenha condições de exercê-la. Para que exista uma participação cidadã, para que seja possível o exercício da cidadania, são indispensáveis, todavia insuficientes, os instrumentos democráticos formais de participação. Assim, em 1967 já está Marshall em defesa de instrumentos democráticos para a participação social. No Brasil, a democracia é princípio constitucional e a Gestão Democrática da Educação figura na constituição brasileira desde 1988. Entretanto, a legislação brasileira ao disciplinar a matéria não estendeu a Gestão Democrática para além da gestão pedagógica, assim, a democracia se manteve no campo de atuação da escola, talvez daí uma maior dificuldade de manter-se um compromisso sem ações estabelecidas a este respeito, pois, “pensar democracia exige pensar as possibilidades reais de sua realização” (Souza, 2009, p.128). Ainda segundo Souza (2016), houve experiências e movimentos que tensionaram para e/ou promoveram maior democratização da gestão da educação, como a pressão na Conferência Nacional de Educação para Todos (1994) e os Congressos Nacionais de Educação (Coned), especialmente o I e II (1996 e 1997) e mais recentemente a Conae (2009 e 2010). Estas obtiveram grandes conquistas quanto a participação democrática nas políticas educacionais, contudo, esta última é historicamente a maior experiência democrática que tivemos área da educação.

## **A PARTICIPAÇÃO SOCIAL NO PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

A muito tempo o debate sobre a educação tem sido buscado pela sociedade,

entretanto, nem sempre foi possível. Em 1932 tivemos o Manifesto dos Pioneiros, movimento dos intelectuais da época em defesa de uma educação pública, única, laica, obrigatória e gratuita. Tal movimento, que se pode dizer ter partido da sociedade em busca de um debate com o governo, não obteve avanços palpáveis por consistir em um documento que não apresentava ações concretas, apenas concepções que não chegavam a caracterizar um plano nacional de educação. Cinco anos depois, há um movimento no sentido oposto, partindo do governo, a fim de disciplinar a educação brasileira, que deu origem ao Código Brasileiro de Educação, documento detalhista e extenso, que acabou não sendo aprovado e foi abandonado. Somente em 1962 tivemos o primeiro Plano Nacional de Educação, que foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação e entregue ao Ministro Darcy Ribeiro. Tão logo, o plano foi interrompido pelo período de ditadura, no qual a educação não se pautava em planos nacionais de educação e sim, em planos de governo. Até então, não havia qualquer discussão mais ampla a respeito do espaço da educação no cenário nacional.

Em 1993, mais de 30 anos depois, há a primeira discussão em tons democráticos a respeito da educação. O Ministério de Educação elaborou um projeto para discussão com a sociedade, com vistas à elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em um movimento que retomava o debate e o planejamento educacional para o campo da educação, após o período da tecnocracia da ditadura militar. (Souza, Tavares, 2014). Embora se reconheça o avanço na tentativa de democracia do governo, a participação da sociedade se dá de forma restrita, apenas representantes de alunos, familiares, professores, trabalhadores de escola, através de escolha nas próprias escolas, puderam participar da discussão, deixando de lado a participação formal da sociedade civil organizada, embora conseguisse ainda a Confederação dos Trabalhadores na Educação (CNTE) mesmo que indiretamente, fazer parte do processo. Como afirma Souza (2016) o plano era, na verdade, um acordo entre sociedade e Estado e nunca foi aprovado em forma de lei, caindo no esquecimento. A não participação da sociedade civil no processo provavelmente tenha contribuído para sua falta de cobrança quanto a sua execução. Souza (2016) identifica que “há, por parte dos governantes, uma preocupação quando a população se aproxima dos espaços de poder, o medo de tornar-se ou ser visto como menos protagonista do conteúdo das políticas o faz querer controlar os processos para evitar perda de poder”.

Em 2001, a sociedade civil organizada chama o Estado para discussão ao dar início à construção do Plano Nacional de Educação nos Congressos Nacionais de Educação (CNE). A sociedade atuou e conseguiu no processo conquistas importantes como o percentual de investimento em educação a partir do cálculo do produto interno bruto (PIB). O Plano, que ficou conhecido como “proposta da sociedade brasileira”, foi convertido em Projeto de Lei (PL) na Câmara e virou discussão no legislativo. Entretanto, conforme afirma Souza (2016), “as correlações de forças e dominância política no Congresso Nacional facilitaram a aprovação de um plano em formato muito mais próximo ao que desejava o governo federal de então e, por isso, muito distante

do que apontava a proposta elaborada pela sociedade”. Com metas importantíssimas quanto ao financiamento vetadas pelo governo, somado a falta de controle e fiscalização, o plano pouco se efetivou.

Na sequência, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consistia mais em roteiro de ações apresentado pelo governo, das quais muitas já existentes, do que plano propriamente dito. No ano de 2009, apesar de não consistir em obrigação legal, o governo federal propõe e encaminha a Conferência Nacional de Educação (Conae), como mecanismo democrático de participação da sociedade. A Conae foi realizada entre os anos de 2009 e 2010 e dela participaram cerca de 400 mil pessoas, constituindo-se assim em um democrático espaço de disputa política na área da educação. As pessoas envolveram-se tão intensamente na criação do Plano Nacional de Educação que a participação não se restringiu a Conae, a sociedade participou ativamente de todo o processo, acompanhando sua tramitação na Câmara e no Senado e, inclusive, ocupando diversas vezes a esplanada dos Ministérios em Brasília, organizados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a CNTE e a UNE. A versão final do plano, aprovada em fim no ano de 2014, contemplou propostas importantes da Conae, mas também diferiu bastante da idealizada. Mas como avalia Souza (2016) “a sociedade tensionou e buscou caminhos para politicamente intervir no processo de construção do plano. É por conta desta leitura que nos parece que a realização da Conae talvez tenha sido a sua principal contribuição”.

## O CENÁRIO

Tão recente seja a conquista, através do processo mais democrático que tivemos, sob a justificativa de uma política de contenção de gastos, que o atual governo, do presidente Temer, optou por um Novo Regime Fiscal, apresentado por meio do Projeto de Emenda Constitucional 241/16, conhecido por PEC 241, hoje Emenda 95 à Constituição. Tal emenda estabelece um teto para os gastos do governo nas áreas primárias pelos próximos 20 anos. Assim, a educação, que até então um piso garantido por lei de 18% dos impostos da União, passa a ter os investimentos estabelecidos com base na correção da inflação. O conflito se dá pelo fato da emenda inviabilizar um plano, democraticamente construído, sem ter havido um debate à altura da sua complexidade e dos seus impactos sobre as políticas públicas. A exemplo, a meta 20 do PNE, agora inviabilizada, que consistia em uma das maiores conquistas do plano, a garantia de investimento na educação.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.(BRASIL, 2014).

Estes motivos fizeram com que a população mostrasse seu descontentamento através de redes sociais, das greves e passeatas, promovidas pela sociedade civil organizada, e de novas formas de pressão social. Durante a tramitação do processo no Senado, a consulta pública no portal apontava para a discrepância dos números que indicavam 23.770 a favor da emenda e 345.718 contra, totalizando um total de 91% de rejeição popular. Entretanto, em pesquisa encomendada ao Ibope pelo MEC, a aprovação da PEC foi de 59%. A pesquisa realizada entre os dias 30 de outubro e 6 de novembro, ouviu um universo de 1,2 mil pessoas. É importante destacar que a pergunta feita foi “A PEC 241 ou PEC do Teto de Gastos é uma iniciativa que tem como objetivo limitar as despesas do governo federal. O senhor aprova ou desaprova essa iniciativa?”. É importante notar que a pergunta não remete a falta de investimento e congelamento por 20 anos, assim, é possível que muitas pessoas tenham respondido a questão baseando-se apenas no enunciado dela, fixando-se em “limitar gastos do governo”.

Somado a isso, já nos primeiros meses de governo, apresentou-se a Reforma do Ensino Médio como medida provisória (a MP 746). Mudanças como tornar disciplinas eletivas (artes, educação física, filosofia e sociologia) as quais hoje obrigatórias, instituir o notório saber e aumentar a carga-horária do ensino médio, ganharam rapidamente a internet, gerando diversos protestos. A MP também provocou conflito por outro motivo, a forma de instauração do processo. O procurador-geral da República, Rodrigo Janot, em um parecer ao Supremo Tribunal Federal (STF), defendeu que a matéria não apresentava os requisitos de relevância e urgência para edição de medidas provisórias, além de ferir diversos princípios constitucionais. Ao ser apresentada como medida provisória, é excluído da sociedade o debate, fato que dividiu as opiniões no legislativo. A exemplo, a crítica de Izalci Lucas (do PSDB), pela Agência Camara Notícias, “Dizer que não é relevante e não é urgente? Uma avaliação recente de 2016, que gerou a emissão da medida provisória, foi a avaliação do Ideb. O resultado do Ideb de 2016 equivale ao de 1997, ou seja, foram duas décadas perdidas”. O deputado citou ainda a posição do Brasil em 65º lugar, entre 70 países avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Destaque-se aí, mesmo que de forma indireta, a influência internacional na política educacional brasileira, que não vem a ser objeto deste artigo, mas não deve passar despercebido por ele. Os agentes internacionais (ONU, OMC, UNESCO, Banco Mundial, FMI) não podem ser descartados ao se analisar as políticas educacionais de um país, tão forte seja a influência da globalização na atualidade. Dale (2004) afirma que organizações internacionais, as quais teoricamente imparciais, ao apresentarem os resultados de suas pesquisas sobre a educação, da forma como são apresentados, tendem a disseminar ideologias que pretensamente sugerem uma padronização do currículo.

Já Ivan Valente (do PSOL), ressaltava que “O procurador determinou que não há urgência num tema como esse, que significa a exclusão total da participação da sociedade civil no debate educacional brasileiro, feito a toque de caixa”. Assim, o fato

da MP, hoje atual lei ordinária 13415/2017, não ter sido discutida democraticamente sendo imposta pelo governo, não quer dizer que tenha sido um processo consensual, sem disputas. Durante a sua tramitação, a MP recebeu 571 propostas de emendas, das quais 90 foram acatadas. Na Câmara, a MP foi aprovada com 263 *votos* favoráveis e 106 contrários. Já no Senado, o texto foi aprovado por 43 votos a 13. Enquanto tramitava no Senado, a consulta pública no portal apontava 4.550 aprovações populares contra 73.559 desaprovações, quase 94% do total de votos.

## AS ARMAS

Várias formas de manifestação movimentaram os estudantes na luta pela educação durante muitos anos, entretanto, uma recente tem se consolidado cada vez mais como instrumento de luta, trata-se das ocupações. Segundo Gohn (2016):

Desde as ações dos estudantes de Direito na fase do Brasil Império, passando pelas lutas estudantis dos anos 60, pelas Diretas Já de 1984, pelos Caras Pintada de 1992, até a UNE atual, e as novas formas de ação, com ocupações em órgãos administrativos da universidade, ou as ocupações de escolas por estudantes do ensino médio, os estudantes são atores políticos relevantes no Brasil. (GOHN, 2016, p.2)

No ano de 2008, os estudantes movidos pela revolta causada pelas denúncias na mídia sobre corrupção do reitor da Universidade de Brasília (UNB), amplamente divulgada na mídia, decidiram ocupar a universidade, dando início e firmando uma nova forma de resistência. Em São Paulo, o movimento estudantil foi às ruas e ocupou escolas para denunciar a medida opressiva e arbitrária do governador Alckmin, que decidiu fechar escolas e promover uma reorganização escolar. O movimento saiu vitorioso com a queda do secretário de educação, Herman Voorwald. Ainda no auge das ocupações em São Paulo, os estudantes de Goiás passaram a promover ocupações contra a militarização e a terceirização da gestão das escolas no Estado e também em Goiás o movimento conseguiu vencer. Dessa forma, as ocupações se consolidaram como estratégias de luta, por imprimir forte resistência, e os estudantes, subverteram seu papel social de alunos, se firmando como importantes agentes nas disputas das políticas educacionais.

O contexto político-social do ano de 2016 colocou em xeque muitas conquistas sociais gerando uma onda de protestos que tomou conta de ruas, praças, avenidas e principalmente... das escolas! Assim, os estudantes deram início ao processo de ocupação, de modo que, durante este período, foram tomadas 1197 escolas por todo o Brasil. Durante o período de ocupação, os alunos instalaram-se nas escolas, pintaram muros, discutiram os acontecimentos, fizeram cartazes, vídeos, propuseram atividades, as quais ricas de significado, promoveram o aprendizado e uma concreta experiência de cidadania, ressignificando o espaço escolar. Ao impedir que as atividades

escolares transcorressem de forma normal, enquanto os diretamente afetados com as ações permaneciam alheios ao processo, os estudantes chamaram a atenção para a necessidade de discussão e participação da sociedade nas decisões políticas.

## A LUTA

O movimento de ocupação das escolas, construído pelos estudantes, buscava chamar a atenção da mídia para a causa e ganhar apoio, aumentando a pressão popular e coibindo as ações do governo. Assim, buscamos analisar qual alcance teve o movimento estudantil na mídia brasileira no período. Para tal, escolhemos uma emissora e acompanhamos as notícias a respeito da ocupação ou demais manifestações de protesto durante todos os dias dos meses de outubro e novembro, período mais intenso das ocupações. A emissora escolhida foi a Rede Globo, uma rede de televisão aberta brasileira. A escolha se deu pelo motivo da emissora ser a segunda maior rede de televisão comercial do mundo, atrás apenas da norte-americana American Broadcasting Company (ABC). A mesma alcança cerca de 99,55% da população brasileira. Segundo a referida emissora, seu sinal chega a 5.490 cidades, 98% dos municípios, alcançando uma média de 170 milhões de telespectadores brasileiros. Está presente em mais de 100 países através da Globo Internacional, sendo assistida por 300 milhões de pessoas em todo o mundo. Um dos maiores líderes de audiência da emissora é o Jornal Nacional (JN), um telejornal brasileiro, no ar desde 1969. Exibido de segunda-feira a sábado, a partir das 20h30, é o telejornal mais assistido do país, tendo acumulado diversos prêmios. Por este motivo, utilizamos o Jornal Nacional como forma de analisar a repercussão na mídia do movimento de luta e resistência dos estudantes secundaristas, a chamada primavera estudantil.

Durante o mês de outubro, não havia sido apresentada nenhuma reportagem sobre as ocupações no telejornal, que já chegavam a cerca de mil escolas em todo o Brasil, até que o movimento tomou tamanha dimensão, chegando a seu ápice com a presença da estudante paranaense Ana Júlia Ribeiro, 16 anos, na Assembleia Legislativa do Paraná no dia 26/10/2016. A estudante fez um discurso marcante por cerca de 10 minutos em defesa da legitimidade das ocupações de escolas no Paraná. “Nós sabemos pelo que nós estamos lutando. A nossa única bandeira é a educação. Somos um movimento apartidário. Nós nos preocupamos com a sociedade e com o futuro do país e é por isso que nós ocupamos as NOSSAS escolas.” O discurso fez tamanho sucesso na internet e chegou a ser notícia inclusive em revista internacional, Forbes, com a reportagem “Nas últimas 24 horas, o Brasil foi apresentado ao que muitos brasileiros acreditam que é a mais promissora voz ouvida em muitos anos”.

Devido a grande repercussão do fato e a visibilidade que ganhou o movimento, o telejornal noticiou o assunto, entretanto, não mencionou a presença da estudante na Câmara Estadual. A reportagem relacionava o movimento à necessidade de a justiça

eleitoral ter que alterar os locais de votação para o eminente processo eleitoral. Nesta exibição, apresentada no dia 26/10/2016, a chamada da reportagem era “Estudantes ocupam quase mil instituições de ensino no país”. A reportagem menciona que eles protestam contra reforma do ensino médio e PEC do teto de gastos, mas nem todos os estudantes e pais apoiam as ocupações. Na reportagem foram entrevistadas 5 pessoas, das quais 2 (o presidente da UBES e um pai de estudante) eram a favor do movimento e 3 (2 estudantes e 1 pai de estudante) eram contra. Na fala do repórter há destaque para o número de eleitores atingidos e a necessidade de proteção policial para segurança: “Por conta das ocupações, a Justiça Eleitoral do Paraná alterou 205 locais de votação para o segundo turno das eleições - que no estado serão realizadas em três cidades. A mudança atinge 700 mil eleitores. Tropas federais vão reforçar a segurança nesses municípios no domingo (30)”.

Já o mês de novembro, as ocupações dos secundaristas figuraram em 4 reportagens, todas elas relacionando o movimento ao fato de alunos não poderem realizar as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) devido as ocupações.

Na primeira reportagem, a Edição do dia 01/11/2016, a chamada era “Ocupação de escolas adia prova do Enem para mais de 190 mil alunos”. O jornalista expõe que há 304 locais de prova ocupados por estudantes em 19 estados e no DF. É exibida uma fala rápida de dois estudantes, um estudante da ocupação a favor e uma de fora, contra. É apresentada ainda uma fala da presidente do Inep, Maria Inês Fini, se pronunciando sobre os jovens que, na época, deixaram de fazer a prova e foram avisados pelo Inep por SMS e ainda sobre os gastos que serão acarretados ao governo diante da realização de uma nova etapa do prova.

Lamentavelmente vai ter que ser o próprio Governo Federal. Não temos como imputar a responsabilidade, principalmente para fazer a cobrança deste custo absurdo que vamos ter que assumir. Não há possibilidade de imputar um jovem uma responsabilidade como essa. (JORNAL NACIONAL, 2016)

Na segunda reportagem, edição do dia 04/11/2016, tem-se a notícia de que “Sobe para 240 mil o número de candidatos que terão Enem adiado”. Esta reportagem chama a atenção para os números que aumentaram:

São 364 escolas em 18 estados e no DF que ainda estão ocupadas ou que não foram desocupadas no prazo que foi dado pela MEC. Estes alunos protestam contra a PEC do teto dos gastos e contra a reforma do ensino médio. Por causa disso, 240.304 estudantes tiveram as provas adiadas para os dias 3 e 4 de dezembro. (JORNAL NACIONAL, 2016)

Na terceira reportagem, edição do dia 07/11/2016, o JN traz a chamada “Enem: governo quer que entidades estudantis paguem R\$ 15 milhões”. O jornal informa que o Ministro da Educação pretende processá-las por incentivar ocupações, pois elas teriam impedido a realização de provas do Enem em 405 locais. Informa ainda que 271.000 estudantes terão que esperar por quase um mês para fazer as novas provas

nos dias 3 e 4 de dezembro. Na reportagem, a presidente do Inep entrevistada refere-se aos estudantes da ocupação como uma minoria, possivelmente manipulada, que pode prejudicar os demais. Nas palavras dela, “Eu lamento profundamente que esse grupo pequeno de estudantes, muitas vezes manipulados por outro tipo de interesses, possam prejudicar essa grande maioria”. É informado ainda que, segundo pesquisa do Ibope, entre 26 de outubro a 6 de novembro, a Reforma tem 72% de aprovação entre os entrevistados. É importante destacar que a pesquisa foi encomendada pelo MEC ao Ibope e a pergunta feita aos entrevistados era “O senhor é a favor ou contra a reformulação do ensino médio que, em linhas gerais, propõe ampliação do número de escolas de ensino médio em tempo integral, permite que o aluno escolha entre o ensino regular e o profissionalizante, define as matérias que são obrigatórias, entre outras ações?” Destacam-se aí palavras usadas na pergunta como “propõe ampliação, permite ao aluno” podendo estas influenciar ou induzir quem não tem muito conhecimento da matéria tratada. Ressaltando que a maior aprovação, 78%, dá-se no grupo de 55 anos ou mais, ou seja, no grupo que menos acessa as redes sociais e informa-se prioritariamente através de telejornais. Na quarta reportagem, a edição do dia 08/11/2016, o repórter destaca para o fato das ocupações levarem 271.000 pessoas a adiar a prova do Enem. A reportagem apresentava imagens de uma adolescente chorando por não realizar a prova e um pai discutindo com os ocupantes. Também foi apresentado um pronunciamento do presidente Temer sobre as ocupações, o qual criticava a forma da manifestação e sugeria que os ocupantes não sabiam pelo que protestavam, explicitando aí uma tentativa de desconstrução do movimento estudantil.

O que menos se faz hoje é respeitar as instituições. Isso cria problemas. O direito existe exatamente para regular as relações sociais. Hoje ao invés do argumento oral, do argumento intelectual, ou que não seja intelectual, mas o argumento verbal, usa-se o argumento físico, a pessoa vai e ocupa não sei o quê, bota pneu velho e queima estrada para impedir trânsito. Eu vi uma entrevista, uma ocasião “desses que ocupam”. Mas você sabe o que é uma PEC? PEC é proposta de ensino comercial. (JORNAL NACIONAL, 2016)

Mais duas reportagens ainda citaram o movimento de ocupações, não de forma direta, mas de maneira que se remete a ele devido aos problemas no Enem causados pela ocupação. Foram as reportagens do dia 02/11/2016, com manchete sobre “Procurador entra na Justiça para tentar suspender a prova do Enem” onde o mesmo alega que adiamento do exame apenas para uma parte dos alunos pode prejudicar a isonomia e, ainda, a edição do dia seguinte, 03/11/2016, onde “Justiça nega pedido de adiamento do Enem para todos os inscritos”. Segundo o apresentador, somente 191.000 candidatos vão fazer as provas nos dias 3 e 4 de dezembro e isso aumentou muito os motivos de preocupação para eles. Na fala do apresentador “Meses, às vezes anos de preparo. Fins de semana sacrificados, férias. Os alunos de uma escola abriram mão de muita coisa só para se dedicar ao Enem, e não gostaram nada de saber que agora vão ter concorrentes com mais tempo de estudos do que eles”.

Quanto ao dia da votação da PEC no Senado Federal, foi noticiado que “Protesto contra PEC dos gastos tem quebra-quebra e carro queimado”. Na reportagem, a apresentadora informa que a proposta que estabelece um teto para os gastos públicos pelos próximos 20 anos será votada no mesmo dia e que houve protestos na Esplanada dos Ministérios contra o projeto. São destacados apenas atos de vandalismo dos manifestantes.

Eram 10 mil manifestantes, segundo a Polícia Militar. Um carro de reportagem da TV Record foi virado e manifestantes, alguns encapuzados, invadiram o prédio do Ministério da Educação, provocando quebra-quebra. Um outro grupo chegou a botar fogo em um carro estacionado no local. Oito pessoas foram presas. (JORNAL NACIONAL, 2016)

Em nota apresentada no telejornal, o presidente Michel Temer disse que repudia o vandalismo, a destruição e a violência de parte dos manifestantes.

Não houve, no período analisado, nenhuma reportagem diretamente sobre o movimento, mas sim, a partir deste. Não há reportagens que explorem o movimento de ocupação de escolas pelos estudantes, mostrando pelo que lutam ou de que forma lutam. As reportagens superficiais que envolviam as ocupações, ensejavam o transtorno ao processo eleitoral e à aplicação da prova do Enem, causadas pelo movimento. Em meio a parte da programação destinada a reportagens como “Marcha de Zumbis reúne monstros em São Paulo” (em 02/11) ou “Fãs fazem fila para show de Justin Bieber no Rio de Janeiro” (em 04/11), acontecimentos político-sociais acabaram ficando de fora ou ganhando um espaço minoritário em meio a programação. A emissora foi diversas vezes criticada nas redes sociais, mas mesmo assim o movimento, pela proporção que apresentou, não chegou a ganhar o espaço que deveria. Em contrapartida, nas redes sociais, o movimento crescia e ganhava força a cada dia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto, a política educacional brasileira foi marcada por movimentos de fragmentação e descontinuidade, devido a períodos ditatoriais. Apesar de o princípio da democracia figurar na constituição de 1988, a primeira experiência democrática e com ampla participação que se provou, em termos de educação, aconteceu no ano de 2009/2010, através da Conae, do qual é fruto o PNE (2014 - 2024). Este, garantia muitas conquistas à educação, dentre elas, um maior investimento a fim de que se pudesse concretizar as metas definidas para a educação. Além de sua implantação ter sido postergada por 3 anos, foi recentemente interrompido pelo novo regime fiscal definido pelo governo federal, que inviabilizou suas metas devido a regulação de recursos. O fato de a sociedade ter sido alijada do debate fez com que a sociedade civil organizada promovesse diversas formas de enfrentamento às reformas e descobrisse novos instrumentos de luta, que embora não tivessem atingido o efeito almejado,

promoveram um processo de fortalecimento social e aos manifestantes contribuíram para sua formação política, preparando-os para disputas futuras. Novos instrumentos de luta revelaram-se durante este embate, entre eles a mídia televisiva, que ao ter sua neutralidade questionada, põe em xeque seu papel de veículo de informação, assumindo um papel de formadora de opinião. Questões como “Instrumento de quem? Utilizado para que?” emergem a medida que se amplia o debate. Outro ponto desvelado é que a dinamicidade de instrumentos novos que emergem como o inegável alcance das redes sociais e seu inigualável poder de articulação e informação, destituem, ainda que de maneira tímida, o poder da mídia, fazendo com que a própria política se reinvente a cada experiência perscrutada. Debater as políticas é um movimento necessário, saudável e é enriquecido à medida que se amplia o debate. Discutir o movimento social organizado, o sentido de justiça social e a perspectiva de direito à educação em pauta, bem como, o sentido das proposições e ações do poder público, tem qualificado o debate e levado a construir novos patamares na discussão.

O texto buscou jogar luz à necessidade de se discutir instrumentos democráticos de participação social nas políticas educacionais brasileiras. Em meio ao movimento de luta, o que emerge é a teoria weberiana de poder, pois, apesar do vigoroso embate entre governo e sociedade, as políticas são impostas mesmo sob fortes protestos sociais. O motivo pelo qual a sociedade se sujeita a elas é a dominação racional legal, a qual permite que o sujeito imponha sua vontade, mesmo encontrando resistência, baseado numa legislação que o sustenta. O Estado, através do monopólio da violência e uso legítimo da força, consegue conter as manifestações a ponto de dissipá-las e dar andamento as suas estratégias. Entretanto, a sociedade em um processo dinâmico, busca métodos através dos quais possa manifestar-se sem ter suas ações reprimidas sob justificativa de manutenção da ordem. A exemplo e para finalizar, o trecho da fala da estudante secundarista Ana Júlia Ribeiro, durante sua participação na Comissão dos Direitos Humanos no Senado Federal.

Nós vamos desenvolver métodos de resistência, pacíficos e que valorizem o movimento estudantil, que provem tudo isso que estamos falando: que nós somos estudantes pelos estudantes, que nós somos pacíficos, e que nós vamos continuar pacíficos. Nós vamos desenvolver métodos de desobediência civil. Nós vamos levar a luta estudantil para frente Nós vamos mostrar que não estamos aqui de brincadeira, e que o Brasil vai ser um país de todos. (SENADO FEDERAL, 2016)

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BOBBIO, Norberto. **O Conceito de Sociedade Civil**; tradução Marco Aurélio Nogueira - Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982

CONSULTA PÚBLICA PEC 55/2016. Acesso em 06/03/2017. Disponível em:<https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaomateria?id=127337>

CONSULTA PÚBLICA MPV 746/2016. Acesso em 06/03/2017. Disponível em:<https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaomateria?id=126992>

GOHN, M. G. **Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade**. Acesso em 06/03/2017. Disponível em:<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Palestra-de-Encerramento-Maria-da-Gloria-Gohn.pdf>

IBOPE: **72% aprovam reforma do ensino médio e 59% são a favor da PEC do teto**. Acesso em 06/03/2017. Disponível em:<http://agenciabrasil.ebc.com.br/ibope-72-aprovam-reforma-do-ensino-medio-e-59-sao-a-favor-da-pec-do-teto>

JORNAL NACIONAL. nov. Acesso em 06/03/2017. Disponível em:<http://g1.globo.com/jornal-nacional/>

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967

REDE GLOBO. Acesso em 06/03/2017. Disponível em:<http://www.robertomarinho.com.br/obra/tv-globo.htm>

SENADO FEDERAL. **Ata da 93ª reunião (extraordinária) da comissão permanente de direitos humanos e legislação participativa**. Acesso em 06/03/2017. Disponível em: <http://www19.senado.gov.br/sdleg-getter/public/getDocument?docverid=a4400713-787e-4b78-baa9-c883227f132d;1.1>.

SOUZA, Ângelo Ricardo (2009). **Explorando e Construindo um conceito de gestão democrática**. Educação em Revista. V.25, n.3, pp 123-140, dez. 2009

SOUZA, A. R; Tavares, T. M. (2014). **A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V.30, n.2, maio-agosto de 2014.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **Políticas de democratização da Gestão Educacional no Brasil: experiência e expectativa com o novo Plano Nacional de Educação**. Acesso em 06/03/2017. Disponível em:<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/download/3618/2056>.

SOUZA, Camila. **Parecer de Janot contra MP do ensino médio divide opiniões**. Acesso em 06/03/2017. Disponível em:<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/521668-PARECER-DE-JANOT-CONTRA-MP-DO-ENSINO-MEDIO-DIVIDE-OPINIOES.html>

UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações. Acesso em 06/03/2017. Disponível em:<https://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/#sthash.IRm7gLcg.dpuf>

WEBER, Max. **Economia e sociedade** – vol. 1. Brasília: Ed. UnB, 1994.

## EDUCAÇÃO SOCIAL NO DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO E A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

### **Irandi Pereira**

Doutora em Educação (USP), docente e pesquisadora da Associação de Pesquisadores sobre Estudo da Criança e do Adolescente (NECA) de São Paulo.  
irandip@gmail.com

### **Helena Neves de Almeida**

Doutora em Serviço Social (Universidade Fribourg, Suíça), docente e coordenadora do Pós-Graduação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e integrante do Observatório para a Cidadania e Intervenção Social.  
helena.almeida03@gmail.com

### **Claudio Oliveira Fernandes**

Mestre em Adolescente em Conflito com a Lei (UNIAN/SP), docente da E.E. José Bonifácio Andrada e Silva Jardim em São Paulo.  
claudioof@gmail.com

**RESUMO:** A análise do tema enfoca as contribuições da educação social na possibilidade de diálogo com a educação e a escola em seus diferentes desenhos e modelos. A análise compreende a dimensão da educação essencialmente integral ao atender às diferentes dimensões do desenvolvimento humano e num percurso longitudinal da pessoa no seu processo individual e coletivo de aprendizagem. Nesse diálogo, são adotadas as características próprias e o caráter multi,

inter e transdisciplinar da educação social em diferentes áreas do conhecimento (pedagogia, serviço social, psicologia etc.). O objetivo central da análise consiste em destacar a educação social enquanto referência ao debate da educação e a escola em tempo integral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Educação Social. Educação Integral. Escola Integral.

**ABSTRACT:** The analysis of the theme focuses on the contributions of social education in the possibility of dialogue with education and the school in its different designs and models. The analysis includes the dimension of essentially full-time education in addressing the different dimensions of human development and in a longitudinal course of the individual in his individual and collective learning process. In this dialogue, the characteristics and multi, inter and transdisciplinary character of social education in different areas of knowledge (pedagogy, social service, psychology etc.) are adopted. This analysis central objective is to highlight social education as a reference to the education debate and the full-time school.

**KEYWORDS:** Education. Social Education. Full-time Education. Full-time School.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O tema enfoca as contribuições da educação social na possibilidade de diálogo com a educação e a escola em seus diferentes desenhos e modelos, especificamente, a escola pública em tempo integral. O debate recai sobre a vinculação da educação social com a “gramática dos direitos humanos” pela trajetória da educação social vincula-se aos “processos educativos destinados a equilibrar, superar ou prevenir duas categorias fundamentais: a marginalização e a exclusão” notadamente do grupo infanto-juvenil, a maior demanda da educação pública (BERRIO, 1999, p. 7).

O artigo apresenta a teórico-conceitual, as metodologias e práticas da educação social visando adensar o diálogo com a educação e a escola em tempo integral. O ponto de partida é o reconhecimento da educação como essencialmente integral ao atender às diferentes dimensões do desenvolvimento humano, num percurso longitudinal da pessoa no seu processo individual e coletivo de aprendizagem e vivências.

Vários são os olhares que se tem sobre a educação social. O mais comum envolve a distinção com a educação escolar. Essa dicotomia não considera que a educação social tem campo amplo ao filiar-se à “pedagogia dos direitos”. A estreita correspondência com direitos humanos, democracia, cidadania impõe à educação social uma formação político-educativo-ética de pessoas e grupos sociais na relação com o Estado e Sociedade. Um exemplo é a luta dos movimentos sociais por uma escola pública de qualidade para todos, sem qualquer traço discricionário.

Para Martinez (2011) a educação social tem possibilitado a formação de indivíduos em protagonistas que colaborem para “transformar a realidade [e] estabelecer uma relação indissolúvel entre conhecimento e prática”. No exercício da educação social busca-se “conceber uma relação horizontal entre educador e educando mediada pelo diálogo, revelar a didática grupal e participativa na aprendizagem, articular as situações educativas com o desenvolvimento de mudanças locais e globais” (p. 52). Esse é um dos pontos comuns entre a educação social e a educação escolar.

A educação é “um fenômeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas” e a educação social também o é, pois, seu campo de ação é “muito amplo e compreende o escolar e o não escolar, o formal, o informal e o não-formal” (Gadotti, s.d. p.1; p. 11).

O debate em torno da educação social data do início do século XX especialmente na Europa e uma das referências é o texto de Luis Huerta Naves denominado *La educación social* em 1919 (BERRIO, 1999). A literatura tem indicado que há uma série de problemas na sua nomenclatura e um deles refere-se à questão semântica pela “polissemia dos termos *educação* e *social*” (VEIGA, 2011p. 2). O uso da definição educação social “possui a expressa intenção de dar visibilidade a propostas pedagógicas que visam uma determinada inserção social de crianças e jovens”. É mais um ponto comum com a educação considerando a trajetória da educação escolar que,

em seu início, era destinada à infância empobrecida, marginalizada e desassistida. Para Berrio (1999) “há uma sobreposição de sentidos na expressão educação social, uma vez que a educação é uma atividade social, por excecência” e, também “há uma história da educação social com capítulos clássicos, medievais, e, sobretudo modernos e contemporâneos” (BERRIO, 1999, p. 6-7).

Os estudos sobre educação social apontam para a sua visibilidade num determinado tempo histórico em que o progresso da humanidade imposto pela relação capital-trabalho e pela reestruturação produtiva, implicando em demandas até então desconhecidas. Tais mudanças trouxeram consigo marginalização e abandono de parte significativa da população que dependia da proteção e cuidados nesse novo modelo de sociedade (moderna e mais complexa) e o grupo infanto-juvenil foi um deles (VEIGA, 2011). No Brasil, o estudo da educação social na sua vinculação com a pedagogia dos direitos é recente e parte dele deve-se “ao esforço, dedicação e luta de muitos educadores sociais” em sua lida diária nesse campo, segundo avalia GADOTTI (s.d., p. 9).

Para a reflexão do diálogo da educação social com a educação integral e a escola em tempo integral as contribuições advêm e de resultados de estudos e pesquisas desenvolvidos sobre o tema<sup>1</sup>.

## CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Os pressupostos da educação social residem na concepção de uma educação vinculada aos direitos humanos e sociais e seu compromisso com a emancipação do indivíduo como sujeito histórico. Cabe destacar que a proposição da educação social pelos diferentes países da Europa pode ser compreendida como uma das respostas educativas aos desafios sociais, econômicos e culturais decorrentes das então políticas do Estado de Bem-Estar Social. No Brasil, a diversidade aparece sob esta e outras formas de representação da vida cotidiana, utilizando-se da expressão comum dos grupos infanto-juvenis *junto e misturado*, sugerindo novos arranjos da vida social.

Leite (1998) nos seus estudos sobre a história de desatenção vivida por meninos e meninas de rua no Brasil aponta que situação de vulnerabilidade social alijados da inclusão como cidadãos de direitos nas diferentes esferas da organização social. A não aceitação dessa situação de sofrimento é um dos exemplos da renitente exclusão desse grupo às políticas públicas inclusivas, especialmente, da educação escolar pública de qualidade.

A ausência de cidadania retrata a “complexidade do problema” e somente “o enfrentamento dessa complexidade pode ajudar a identificar melhor as pedras no

<sup>1</sup> FERNANDES, C. O. Bloco EURECA: uma marca para a educação social” (2016); PEREIRA, I.; BARONE, R. E. M. A universidade, a educação social e a formação do socioeducador (2012); ALMEIDA, H. N. Um panorama das mediações nas sociedades: na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo” de Helena Neves Almeida (2009).

caminho da construção democrática” que envolve a “natureza histórica da cidadania” brasileira (CARVALHO, 2002, p.13). No trato da infância brasileira as características do processo de construção de sua cidadania esbarraram na própria concepção de infância vista quase sempre como “uma fase biológica da vida e não como uma construção cultural e histórica” (LEITE, 2001, p.21). Essa consideração é importante no sentido de que “as possibilidades são variáveis e infinitas” e, nesse contexto, “os rituais escondem e revelam” e “servem para iludir ou classificar”, produzindo uma variação “de situação para situação”, conforme esclarece Da Matta (1997, p. 63-64).

No século XX, as ciências humanas desempenharam papel importante na compreensão e elucidação de questões que permearam o processo de construção da consciência cidadã quando se observa a oferta irregular ou a ausência de políticas socioculturais e educativas relacionadas ao grupo infanto-juvenil das camadas populares. Arroyo (1999) que “não existe apenas dados sobre a infância nos sótãos das repartições públicas. Há crianças reais nos sótãos da existência humana. Por coincidência, as mesmas que tentam frequentar as nossas escolas. Nem sempre tão dignas” (p. 10-11). Essa pode ser considerada uma das grandes questões sociais seguindo as contribuições de Ianni (1991) sobre as disparidades presentes no sistema econômico, no desenvolvimento das políticas e na organização cultural no contexto da sociedade brasileira, em diferentes espaços e épocas.

A história brasileira em seus diferentes contextos tem sido permeada pela ausência e mesmo oferta irregular de políticas públicas voltadas à promoção de crianças e adolescentes escolares enquanto garantia de direitos. Os mitos e dilemas a serem desvendados e enfrentados na trajetória da sociedade indicam necessidade de vigília ou atenção aos detalhes espalhados da não cidadania, da não democracia, da não efetivação dos direitos humanos. Nastari (2006) chama à atenção para um desses detalhes presentes na trajetória de atenção infanto-juvenil: o assistencialismo prestado a nossas crianças e adolescentes desde os tempos da colonização, destacando as nomenclaturas atribuídas a essas crianças e adolescentes, assim como, a forma caritativa pela via religiosa à qual elas eram entregues e acolhidas, passando aos cuidados do Estado apenas no período de formação e organização política republicana. Leite (2001) analisa que, desde os idos de 1500, quando os jesuítas foram enviados ao Brasil com o intuito missionário e imbuídos da missão de resgate civilizatório das “almas” dos que já habitavam o território, o foco principal da ação voltava-se ao grupo infanto-juvenil com o objetivo levá-los ao alcance do reino dos céus independentemente dos meios utilizados para isso. Relatos do jesuíta Manuel da Nóbrega mostram a forma opressiva desse processo de evangelização e da educação dos índios em torno dos preceitos da moral e da espiritualidade regidos pela disciplina da Igreja Católica (FERNANDES, 2016). Essa formação contribuiu para a formação da sociedade colonial baseada na ordem e submissão.

Na idade média, por exemplo, encontramos no século XIII a criação da roda de

expostos com função de acolhimento, já com proposta de educação escolar destaca-se no século XVII a iniciativa dos Irmãos das Escolas Cristã na França, sob coordenação de La Salle (1651-1719) e a partir do final do século XVIII multiplicam-se as instituições com objetivos amplos incluindo a aprendizagem dos saberes elementares e de algum ofício. Nesse período podemos identificar também a produção de uma pedagogia diferenciada numa perspectiva de assistência como é o caso de Luís Vives (1492-1540) em sua obra *Del socorro de los pobres*. De acordo com Carmem Herráiz (1999) Vives foi um dos pioneiros a discutir educação com valores sociais, tais com caridade, justiça e concórdia. Destaca-se ainda que entre os séculos XVII e XIX desenvolveu-se uma vasta produção teórica sobre a infância relativa a cuidados e proteção da criança, função materna, aspectos cognitivos e psíquicos do desenvolvimento infantil concomitante a mudanças no comportamento dos adultos em relação às crianças (Veiga, 2011, p. 3).

Analisando a história da infância brasileira sob o olhar de outras sociedades e em outros tempos, as ideias passavam pela “salvação da criança para salvar o país” e, nesse sentido, o “futuro da nação” dependeria do sucesso da educação escolar de crianças e adolescentes. No campo legislativo houve a importação do modelo “higienista” europeu na atenção e controle desse grupo etário e a instituição familiar das camadas populares foi o alvo preferencial dessa atenção pública numa aproximação do ideário da família burguesa e tradicional. A incapacidade da família em cuidar e educar seus filhos e agregados aos moldes desse ideário fez com que as legislações e as tímidas políticas sociais tivessem caráter “menorista” que implicavam no controle e culpabilidade da população infanto-juvenil das camadas populares (NASTARI, 2006). Pode-se dizer que a “direção do processo de elaboração da educação como função de inserção social se fez em meio aos acontecimentos de criminalização da pobreza e da consolidação do trabalho como meio de integração social” (VEIGA, 2011, p. 6).

A educação social esteve presente no contexto do século XX a partir de práticas que possibilitavam um exame da vida social brasileira, a mobilização, a formação e a conscientização de “corações e mentes” em favor da democracia, cidadania, direitos humanos e sociais na transformação de indivíduos, grupos, comunidades em sujeitos históricos e protagonistas políticos. Nos anos - 1975 a 2000 – ganhou força no insurgente movimento social de defesa dos direitos da criança e do adolescente, especialmente, na atenção aos meninos e meninas de/na rua, cujas presenças se faziam notar nas capitais e cidades das regiões metropolitanas. A questão que se colocava era: como educar esse grupo que se encontrava inseridos precariamente ou mesmo fora da escola? A educação social tem se configurado como uma das possibilidades de enfrentamento da questão uma vez que esse grupo resistia a escola nos moldes tradicionais. O debate ao ganhar força em diferentes espaços institucionais, nacional e estrangeiro, possibilitou a experimentação de proposições socioeducacionais e pedagógicas para a adesão de crianças e adolescentes em situação de/na rua, trabalho infantil, abrigos e mesmo encarcerados nas instituições públicas?

Entidades do campo da sociedade civil - República do Pequeno Vendedor em Belém/PA, Pastoral do Menor e Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (estes de capilaridade nacional), Projeto Meninos e Meninas de Rua de São Bernardo

do Campo/SP, Projeto Camará do Litoral Paulista em São Vicente/SP, Projeto Axé, em Salvador/BA, entre outros, esboçaram propostas de educação escolar a partir das referências da educação social e, com isso, um novo modelo de educador foi sendo tecido: o educador social (FERNANDES, 2016).

(...) a ênfase na educação social como campo da educação que extrapola os conteúdos transmitidos pela escola e como um espaço educativo qualificado para crianças e adolescentes colocados socialmente em situação de risco, aspecto que justifica o acréscimo de “social” à educação, não havendo a negação da função específica da escola. Há, apenas, a preocupação de colocar no centro dos objetivos da educação social as demandas legítimas de parcela da população que vivencia a exclusão – em suas diferentes facetas – no dia a dia (PEREIRA E Barone, 2012, p. 6).

O educador social no contexto da educação social tem sua ação profissional “diversificada e interdisciplinar e está presente em diferentes cenários socioinstitucionais de formação, apoio e desenvolvimento pessoal e social que considera os direitos básicos com a vida, saúde, a convivência familiar e comunitária, a educação escolar dentre outros” (PEREIRA e BARONE, 2012, p. 6). Ele atua na educação de jovens e adultos, educação sócio familiar, educação da pessoa com deficiência, educação laboral e ocupacional, educação para o tempo livre, educação cívica, educação comunitária, educação para a saúde, educação penitenciária, educação socioeducativa com adolescentes em conflito com a lei, educação com crianças e adolescentes em acolhimento institucional, educação intercultural, educação ambiental e outros (GADOTTI, s.d., p. 11).

Sua formação ainda não se faz no espaço da graduação e quando acontece geralmente é feita a partir de demandas dos movimentos sociais, dos educadores sociais ou mesmo de estudantes que se interessam pela educação social enquanto possibilidade de ação educativa junto a grupos de população distantes da escola formal e regular. Cury (2004) analisa que “a graduação tem como conceito regulador o princípio da preservação enriquecida, cujo ensino se volta para uma profissionalização, compromissada e competente, necessária à inserção profissional no mundo atual” (p. 791). Já Arroyo (2007) anota que em tempos de desconstrução de uma série de direitos conquistados, a educação escolar deve assumir “a dimensão com o cuidado, com a proteção à pessoa, deve se constituir em direito”, pois “cuidar também é educar; proteger também é educar” (ARROYO, 2007, p. 2). A formação de educadores sociais lida com domínios até então não inclusos nos cursos de formação geral. Nesse sentido, vale destacar as novas demandas pautadas pela educação considerando o novo cenário da educação integral que cria possibilidades de inserção do educador social no âmbito escolar (PEREIRA e BARONE, 2012).

Tendo em vista as finalidades e o amplo campo de atuação da educação social ela se caracteriza como um campo profissional articulado com a pedagogia, sociologia, psicologia, serviço social, filosofia. Contudo, tem características próprias

e específicas em relação ao espaço profissional de cada um desses campos do conhecimento, “apresentando caráter multi e interdisciplinar, devendo ser analisada a partir das relações entre educação e demandas sociais” (PEREIRA e BARONE, 2012, p. 12). No contexto internacional, a formação de educadores sociais é realidade em diferentes países em que há uma gama de cursos com diferentes tempos de duração e modalidades como também a regulamentação da profissão é realidade (MACHADO, 2009). No Brasil, tramita no Senado Federal o Projeto de Lei nº 328/2015, que dispõe sobre a regulamentação da profissão do educador/educadora social e esse debate vem ocupando diferentes espaços institucionais quanto a sua natureza, objetivos e finalidades.

Os pressupostos da educação social residem na concepção de uma educação vinculada aos direitos coletivos e seu compromisso na emancipação de cada um como sujeito histórico enquanto afirmação e efetivação dos direitos humanos e na perspectiva do direito coletivo (ARROYO, 2007). A educação social fundada na emancipação e autonomia especialmente das camadas populares, orienta “suas práticas educativas em atos, atitudes e gestos que fazem uso da ética, da indignação, da esperança e do ideal de liberdade” (BAPTISTA, 2007, p. 86). Estudos sobre as práticas da educação social têm apontado para a existência de uma convivência difícil entre os sujeitos que estão alijados das políticas públicas ou mesmo inseridos precariamente na vida social. A ordem social excludente não permite vez e voz daqueles que tem seus direitos constitucionalmente garantidos e desrespeitados no cotidiano de suas vidas. Nesse cenário, a educação social e as práticas dela decorrentes por meio da presença dos educadores sociais têm sido apresentadas como uma contribuição significativa para mudanças nas relações sociais. Uma dessas contribuições diz respeito à mediação própria da educação social frente às demandas por educação pública de qualidade, em seus diferentes níveis, especialmente quando se trata das solicitações do grupo infante-juvenil (ALMEIDA, 2009; PEREIRA e BARONE, 2011; FERNANDES, 2016).

A educação social está presente nas ações da socioeducação enquanto fundamentos teóricos, nos conteúdos e metodologias requeridas para os educadores sociais atuarem numa sociedade marcada por processos de dominação, exclusão ou mesmo inclusão precária, em diferentes contextos. O próprio conceito de educação social está indissociavelmente vinculado ao conceito de exclusão ou mesmo de inserção precária nas ações públicas:

(...). É como uma resposta afirmativa e adequada que a educação social emerge no debate sobre: Que educação oferecer aos milhares de crianças, adolescentes e adultos excluídos da e na escola; do e no emprego; da e na terra; das e nas instituições sociais? Seriam os educadores formados por instituições regulares de ensino, dentro dos princípios, objetivos, conteúdos e métodos tradicionalmente direcionados aos incluídos, os mais preparados para educar os que experimentam as situações de exclusão social (RIBEIRO, 2006, p. 10).

A ideia de educação social encontra-se expressa no direito constitucional

brasileiro no artigo 205 do seguinte modo: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, CF,1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) define no artigo 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Contudo, esse esforço de reconhecimento da educação social ainda é tímido uma vez que seu campo de atuação tem se desenvolvido em grande parte nos espaços alternativos e ao lado da educação formal.

## **EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL**

A escola em tempo integral é tomada como direito de cidadania da pessoa, especialmente da população infanto-juvenil, independentemente, de sua realização acontecer nos espaços escolares ou não. Pode-se dizer que a educação integral “é um conceito em movimento” e, por isso mesmo, “carrega conteúdos históricos e programáticos que, dependendo do contexto em que aparecem e dos grupos que os utilizam descrevem expectativas diversas quanto a suas intenções e resultados” (Fundação Itaú-Cenpec-Unicef, 2011, p. 19).

A educação integral desde os seus primórdios (século XIX e XX) apostava na formação de indivíduos que pudessem compreender e intervir no mundo em que viviam visando a promoção do bem comum e a convivência solidária. Nesse sentido, há relação dialógica com os objetivos da educação social, pois apostava-se na capacidade da educação como integradora das múltiplas dimensões do homem “integral” do ponto de vista intelectual, afetiva, física e moral. As primeiras experiências foram concebidas por Paul Robin (França), Francesc Ferrer (Espanha), John Dewey (Estados Unidos da América), Anísio Teixeira (Brasil), entre outros.

A educação é integral por definição ao procurar atender as dimensões do desenvolvimento humano e num percurso longitudinal da pessoa, em seu processo pessoal e coletivo. Bonfenbrenner (1989) define o desenvolvimento humano como “o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida” (p. 191). A referência teórico-metodológica trabalhada pelo ator recai sobre a “ecologia do desenvolvimento humano” ao compreender que o desenvolvimento ocorre contextualmente na inter-relação entre a pessoa, o processo, o contexto e o tempo.

Na educação integral, além do desenvolvimento cognitivo privilegiado pelo modelo educacional, os processos de ensino e aprendizagem passam a se ocupar

também das demais dimensões do desenvolvimento humano. Ela não é uma modalidade de educação, mas sua própria definição: espaços, dinâmicas e sujeitos são objetos de aprendizagem e também seu fim, o sentido próprio para o qual converge a construção do conhecimento. Esse modo de olhar e fazer a educação insere-se no conceito mais alargado de "territórios educativos". considerando o trinômio escola-família-comunidade em que todos são educadores de um processo de aprendizagem. Dessa feita, esse conceito dialoga com a proposta de "cidades educadoras", em que territórios urbanos e rurais procuram por uma gestão da educação voltada para a garantia do desenvolvimento integral dos estudantes e, ampliadamente, dos seus habitantes (Fundação Itaú-Cenpec-Unicef, 2011; GUARÁ. 2009).

O tema da educação integral comporta uma gama de interpretações ao remeter-se tanto ao conceito de escola quanto ao âmbito das conexões desta com a comunidade, territórios ou a cidade. Essa multiplicidade de interpretação aparece, inclusive, em diferentes documentos públicos oficiais, dependendo do âmbito da esfera pública da gestão da educação escolar. Historicamente, as atividades de educação complementar à educação escolar formal e regular, eram e, ainda são em grande número, realizadas por entidades da sociedade civil das áreas da assistência social e, em menor número, da cultura, esporte, arte e, também na educação social, mediante convênio ou não com as políticas públicas afetas à cada uma dessas áreas. Para Guará (2009), "a conjugação de experiências escolares e não escolares de educação já ocorrem em práticas de socioeducação no contraturno escolar, desenvolvidas por inúmeras organizações sociais em parceria com a escola" (p. 65). As comunidades e suas organizações são valorizadas pelo seu funcionamento enquanto rede de proteção social da educação, em seu sentido amplo.

O tema da educação integral remonta às lutas sociais por educação pública no Brasil, desde o Movimento Escolanovista (1932), a Escola-Parque com Anísio Teixeira (1950), os Centros Integrados de Educação Pública (1980) com Darcy Ribeiro, os Centros de Educação Unificados (2000), o Programa Mais Educação (2007) do Ministério da Educação, entre outras proposituras, regionais ou locais. A educação integral, enquanto conceito, tem ganho, a partir dos anos 1990, expressiva base normativa; por outro lado, há reconhecida distância entre a lei e a realidade, tomando as garantias expressas e a vivência dos escolares.

A legislação específica, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) prevê a garantia da proteção integral (um conjunto de direitos para todas as crianças e adolescentes, sem qualquer traço discricionário) como a própria LDBEN (1996) que prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (artigos 34 e 87, § 5º) e reconhece as iniciativas de instituições que desenvolvem, como parceiras da escola, experiências extra-escolares (artigo 3º, inciso X). Além da obrigação da escola pública com a educação em tempo integral, os pais têm a obrigatoriedade de matricular e zelar pela frequência dos filhos às atividades previstas, sejam elas na própria escola ou em outros ambientes não escolares, sejam estatais ou

não. Cabe considerar que a garantia legal é relevante para a promoção da igualdade e equidade social para a população que se encontra mais prejudicada no acesso dos direitos de cidadania, com *déficits* de aprendizagem e distante da educação a que tem direito.

No Plano Nacional Decenal de Educação de 2014 – 2024 (PNE), a educação em tempo integral ganha destaque na *Meta 6*: “Oferecer educação em tempo integral, em no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica”. A educação básica é estruturada por três etapas: Educação Infantil (de zero a seis anos de idade), Ensino Fundamental (dos sete aos 14 anos de idade) e Ensino Médio (dos 15 aos anos de idade). Contudo, como implementar a escola em tempo integral num país de dimensão continental como o Brasil? Nesse sentido, é preciso rimar educação integral com a inclusão social, pois essa ideia “supõe pensá-la articulada com as demais políticas sociais, rompendo a velha ordem que fragmenta saberes e necessidades – uma educação que constrói caminhos para um novo momento histórico de integração cada vez maior de conhecimentos e competências” (GUARÀ, 2009, p. 68).

A educação integral vai assumindo diferentes denominações dependendo das responsabilidades dos entes públicos com a sua implementação: educação integral, jornada ampliada, tempo ampliado, educação integrada, educação integral/integrada, escola em tempo integral, contraturno escolar, etc. Segundo Schmitz e Souza (2016), “embora as expressões não sejam sinônimas, tais termos carregam, em seu significado, a compreensão sobre a ampliação da jornada escolar do ponto de vista legal, como horas a mais na escola” (p. 558). Paro (2009), chama a atenção ao fato de que “*educação integral em tempo integral* já evidencia algo relevante, pois não confunde educação de tempo integral, ou *extensão do tempo* de escolaridade, com *educação integral* (p. 14).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A distinção entre educação escolar e educação social não é suficiente para entender a implicação entre elas, sendo necessário proceder à problematização histórica das duas modalidades de educação em termos de suas finalidades: espaço e produção do conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, inserção, cuidado e proteção social, exercício da cidadania, espírito crítico e autônomo, qualificação para o trabalho etc.. Não há dicotomia entre os pressupostos e finalidades entre a educação e a educação social, são interdependentes. O que está em jogo são as metodologias e práticas utilizadas em cada uma delas no desenvolvimento da educação seja escolar, seja mais ampliada.

A propositura de relação da educação integral, escola em tempo integral e os pressupostos, práticas e vivências da educação social, aponta para o aprofundamento

do debate sobre a questão considerando a necessidade transformadora da sociedade na valorização da igualdade educacional e social como direito de crianças, adolescentes e jovens, demanda principal da escola básica. A defesa da educação social nesse diálogo associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de oportunidades de seus estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H. N. Um panorama das mediações nas sociedades: na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo (Capítulo 6). In VEIGA S. A.M.; CAETANO, A. P. & FREIRE, I. (orgs.) **Tutoria e mediação em educação**. Lisboa: EDUCA, 2009, p.115-128.

ARROYO, M. Educação social na perspectiva da efetivação dos direitos humanos: educação e direitos humanos. In: **Encontros Nacionais de Educação Social (ENES)**. Elo Instituto de Promoção e Defesa da Cidadania, Belo Horizonte. Dinâmica Gráfica e Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In VEIGA. C. G., FARIA FILHO. L. M. **Infância no sótão**. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

BAPTISTA, I. N. Educação social: uma outra história é possível? In: **Encontros Nacionais de Educação Social (ENES)**. Elo Instituto de Promoção e Defesa da Cidadania, Belo Horizonte. Dinâmica Gráfica Editora, 2007.

BERRIO, J. R. Introducción a la Historia de la educación social en España. Historia de la educación. In **Revista Interuniversitaria**, n. 18, pp. 5-11, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1998. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 mar.2017.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 31 mar. 2017.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o Longo Caminho**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2002.

CURY, C. R. J. **Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa**. Educação & Sociedade. CEDES, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-93. Especial, out. 2004

DAMATTA, R. **Carnavais, Malandros e Heróis: para uma Sociologia do Dilema Brasileiro**. Rio de Janeiro. Rocco, 6ª ed., 1997.

FERNANDES, C. O. **Bloco Eureka: uma marca para a educação social** (Dissertação de Mestrado). Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei da Universidade Anhanguera (UNIAN) de São Paulo, 2016.

GADOTTI, M. **Educação popular, educação social, educação comunitária: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/>

cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em 30 de mar., 2017., às 23:16 h.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr., 2009.

IANNI, O. A questão Social. In: **São Paulo em perspectiva**. 5 (1). Jan. /mar. 1991. Disponível em: <[http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v05n01/v05n01\\_01.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v05n01/v05n01_01.pdf)>. Acesso em 20 mar. 2015.

LEITE, L. C. **A Razão dos Invencíveis**. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ/Ipúb, 1998.

\_\_\_\_\_. **Meninos de Rua**: a infância excluída no Brasil. São Paulo. Atual, 2001.

MACHADO, E. M. Pedagogia social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção. Curitiba. In: **IX Congresso Nacional de Educação**, PUC-PR, out.2009.

MARTINEZ, E. M. N. In: SILVA, R. da e outros, (orgs), 2011. **Pedagogia social**: contribuições para uma teoria geral da educação social. São Paulo: Expressão e arte (v.2), 2011, 52.

NASTARI, Marcelo. Políticas Públicas de atenção à Infância e Adolescência no Brasil: Uma breve abordagem sobre origens, diagnóstico e perspectivas. In: **GRACÉS, Mario. Et al Democracia y ciudadanía en el Mercosur**. Santiago: Lom Ediciones, 2006.

PEREIRA, I.; BARONE, R. E. M. A universidade, a educação social e a formação do socioeducador. In: **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 15, n. 1, p. 05-20, jul. /dez, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/cesas/sersocial/pages/revista-servico-social-emrevista.>> Acesso em 16 ago.2015.

RIBEIRO, M. **Exclusão e educação social**: conceitos em superfície e fundo. v. 27. Nº 94. Campinas. Educação & Sociedade, jan. /abr. 2006. p. 155-178

VEIGA, C. G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. História da educação social: um campo de investigação para a história da educação. In: **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. Vitória: UFES, 2011, v. 1, p. 1. <<http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/veiga-cynthia-greive-historia-da-educacao-social-um-campo-de-investigacao-para-a-historia-da-educacao-in-vi-congresso-brasileiro-de-historia-da-educacao-2011-vitoria-vi-congresso-brasileiro-de/>>. Acesso em 31 mar. 2017.

## EDUCAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO: REFLEXÕES DISCENTES SOBRE ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO INTERIOR DO CEARÁ

### **Miqueias Miranda Vieira**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira- UNILAB, Instituto de Humanidades e Letras  
Redenção- Ceará

### **Mykaelly Morais Vieira**

Universidade Federal do Ceará- UFC,  
Departamento de Ciências Sociais  
Fortaleza-Ceará

### **Isabelle Marques Barbosa**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira- UNILAB, Instituto de Humanidades e Letras  
Redenção- Ceará

### **Carlos Henrique Lopes Pinheiro**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira- UNILAB, Instituto de Humanidades e Letras  
Redenção- Ceará

### **Francisco Walef Santos Feitosa**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira- UNILAB, Instituto de Humanidades e Letras  
Redenção- Ceará

### **Antonia Everlania Felix Araujo**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira- UNILAB,  
Instituto de Desenvolvimento Rural  
Redenção- Ceará

**RESUMO:** Trabalho e educação são categorias sociais que são permeadas de intencionalidades, e no contexto brasileiro passam a figurar diversos dilemas e desafios frente a disposições sociais dos agentes sociais que tanto influenciam como são influenciados por essas. No cenário das políticas públicas educacionais, o ensino profissionalizante é a modalidade que mais tem avançado nessa relação, de maneira que com o decreto de 2004 e a implementação das ETECs no Ceará em 2008, a formação integral tem sido colocada como proposição de aperfeiçoamento científico, artístico, cultural e tecnológico permitindo um maior diálogo entre o campo educação e mercado de trabalho a partir do eixo de cidadania e mundo do trabalho. É a partir da análise do cotidiano e das percepções dos agentes sociais que vivenciam as experiências que podemos compreender a realidade. Portanto, a partir da pesquisa qualitativa, buscamos refletir mediante roda de conversa realizada com 34 discentes de uma ETEC no interior do Ceará, como esses refletem sobre o ensino profissionalizante e a relação entre educação e trabalho construída nesse espaço e suas expectativas e impressões sobre tal modalidade de educação. Percebemos que os/as discentes têm uma concepção da formação em preparar-lhes para o mercado de trabalho e na diferenciação do perfil profissional. Para alguns estudantes a relação entre educação e

trabalho se estabelece exatamente na proposição desses/dessas especializarem-se e terem maiores chances de inserção no campo de atuação vinculando os significados dados a uma concepção de formação integral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Profissionalizante, Percepção Discente, Educação e Trabalho.

**ABSTRACT:** Work and education are social categories that are permeated by intentionalities, and in the Brazilian context there are several dilemmas and challenges facing the social dispositions of the social agents that influence and influence them. In the context of educational public policies, vocational education is the most advanced modality in this relationship, so that with the 2004 decree and the implementation of EEEPs in Ceará in 2008, integral education has been proposed as a proposal for scientific improvement, Artistic, cultural and technological, allowing a greater dialogue between the field of education and the labor market. It is from the analysis of the daily life and the perceptions of the social agents who experience the experiences that we can understand reality. Therefore, based on the qualitative research, we sought to reflect through a conversation with 34 students from an EEEP in the interior of Ceará, as they reflect on the vocational education and the relationship between education and work built in this space and their expectations and impressions about it Modality of education. We perceive that the students have a conception of the training in preparing them for the labor market and in the differentiation of the professional profile. For some students, the relationship between education and work is established precisely in the proposition of these / these specialize themselves and have greater chances of insertion in the field of performance, linking the meanings of integral formation.

**KEYWORDS:** Vocational Education, Student Perception, Education and Work.

## 1 | INTRODUÇÃO

A educação e trabalho estão imbricados desde muito cedo na realidade educacional brasileira, de modo que as categorias se inserem dentro de diversas intencionalidades. Discursos desenvolvimentistas e de críticas aos modelos neoliberais na educação que evidenciam um pressuposto educacional para qualificação, preparação e inserção no mercado de trabalho cada vez mais exigente e imediato com base na pedagogia das competências estão fortemente imbricados a superação desses a uma compreensão do sentido educativo e pedagógico do trabalho (KUENZER, 2005). Diversas discussões e pautas dentro dos movimentos das políticas públicas educacionais no contexto contemporâneo no Brasil tem apresentado o ensino profissionalizante atrelado/ concomitante ao ensino médio como uma realidade cada vez mais estratégica, em termos de formação e qualificação de jovens cada vez mais flexíveis para promoção do desenvolvimento da especialização técnica cada vez mais perene no Brasil (SAVIANI, 2008). No sentido educativo do trabalho, a concepção de formação integral pelos eixos

da ciência, arte, cultura e tecnologia são realidades cada vez mais materializadas nos projetos direcionados ao ensino médio (FRIGOTTO, 2007).

Em termos de políticas educacionais, o decreto 5.154/2004 no Governo do então Presidente Lula revogando o Decreto 2.208/97, trouxe a tona uma série de debates acerca da educação profissional na proporção em que essa passou a ser novamente integrada ao ensino médio de acordo com o Conselho Nacional de Educação. O debate se centraliza entre a formação integral e a dualidade e fragmentação do ensino educacional. Sendo que historicamente o modelo fragmentário de educação profissional é sustentado por um modelo de ensino humanístico, cultural e liberal destinado a uma elite hegemônica em inserir-se no ensino superior, e um ensino estritamente técnico, especializado para formação e inserção de imediato no mercado de trabalho por parte da classe popular (KUENZER, 2005, p. 27). O outro eixo do debate se centraliza na relação entre a formação integral proposta pelo decreto de 2004, que no discurso muito se assemelha ao modelo politécnico de educação que pressupõe a aquisição de uma base cultural, técnica e artística que exerça uma apropriação e autonomia por parte dos agentes sociais, sendo vetor de transformação social.

Resultante do decreto de 2004, no Estado do Ceará sob o Governo do então Governador Cid Gomes, a Lei N° 14.273 de 19 de Dezembro de 2008 institucionaliza a criação das Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizantes- EEEPs. As escolas têm a premissa e o eixo estruturado pela formação integral, alinhando a proposta humanística e flexível, com habilitação profissional e técnica de estudantes ao mesmo passo em que se têm a formação de base nacional curricular comum mediante os eixos da cidadania e mundo do trabalho (SEDUC, 2018).

De acordo com a Secretária de Educação do Ceará- SEDUC, atualmente são ofertados em média 51 cursos técnicos integrados ao ensino médio. 119 escolas atualmente têm ampliado a rede de ensino integrado ao ensino profissionalizante por regiões com índices de desenvolvimento e/ou localizadas em regiões com vulnerabilidade social. A proposta do Governo é expandir em todo o estado a escola de tempo integral, não necessariamente com o ensino profissionalizante. As políticas de governo circunscrevem uma série de medidas dentro do quadro de expansão e desenvolvimento do estado no que tange a educação e o diálogo com o empresariado (CEARÁ; SEDUC, 2018). Os cursos são os mais variados sendo nas áreas de Comércio, Enfermagem, Redes de computadores, hospedagem, Informática, turismo, Moda, Administração, etc. todos alinhados com a demanda e o contexto local em que as escolas estão inseridas.

A educação para o trabalho na conjuntura das EEEPs é permeada por diversas reflexões que ampliam a problematização entre o papel dos indivíduos baseados no modelo de competências – o sujeito responsável por fracasso e sucesso escolar- e a superação com uma formação em seu teor omnilateral, tendo o trabalho o seu sentido pedagógico de formação geral. Nesse sentido, refletimos que os/as discentes são agentes sociais que a partir de suas disposições sociais passam a ressignificar

os discursos no campo teórico para o campo prático, a partir de seus cotidianos e vivências (BOURDIEU, 1983). Atentamos ainda que são nas experiências das escolas e no cotidiano escolar que tais questões podem ser compreendidas. Partimos da assertiva que é a partir das falas e da voz desses agentes sociais que podemos avançar no campo reflexivo. (MELUCCI, 2005).

Nesse sentido, buscamos nesse estudo compreender como discentes percebem o ensino profissionalizante e a questão do trabalho e educação alinhados como proposta de formação integral a partir de seus cotidianos na EEEP situada na macrorregião do maciço de Baturité no interior do Ceará. Tencionamos refletir sobre quais expectativas, implicações, e impressões os/as estudantes exercem a partir de suas vivências. Iremos expor pesquisa realizada com 34 discentes do curso técnico em Enfermagem, pesquisa essa resultante de uma roda de conversa que teve como eixo a aplicação de questionário semiestruturado e conversa com os/as discentes, caracterizando o método quantitativo e qualitativo para aferição das reflexões aqui propostas. Portanto, buscamos nesse estudo refletir sobre as percepções discentes sobre o ensino profissionalizante permeado pela categoria educação e trabalho.

## **2 | CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CENÁRIO BRASILEIRO: ESTRATÉGIAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS SOBRE O ENSINO PROFISSIONALIZANTE E FORMAÇÃO INTEGRAL**

O trabalho e educação são atividades específicas do homem como nos apresenta Saviani (2007, p. 152). De acordo com o autor tal ligação possui uma vasta historicidade que mediante o período colonial e escravagista possui um cerne que estrutura uma dualidade na educação, sendo caracterizada na escola enquanto sistema educativo formal. Nessa conjuntura, conforme o autor nos apresenta a educação entre o século XVIII e XIX passou a estrutura-se pelo modelo dual, um modelo de ensino destinado a uma elite e dos proprietários, e outra dos não proprietários, caracterizado por os indivíduos da classe popular, os escravizados e descendentes.

Com o advento da revolução industrial, o desenvolvimento das forças produtivas no modelo capitalista e os modelos ressignificados pelo modelo neoliberal e desenvolvimentista, a educação passou a estar atrelada ao trabalho como condição estratégica de maneira que esse último mediante a todos esses movimentos ideológicos e políticos passou a caracterizar novas linguagens. (FRIGOTTO, 2001, p. 72).

No cenário brasileiro a educação passou também a estar imbuída por essas influências, de maneira que políticas públicas educacionais passaram a relacionar a educação formal também inserida numa perspectiva de formação para o trabalho, no sentido técnico e laboral e nas demandas voltadas a uma égide neoliberal. (GENTILI, 1996)

Cunha (2005, p. 13) assevera que a educação profissional caracterizou bem a interferência desses debates e movimentos políticos quando trata da educação para o trabalho, para a habilitação e contribuição no mercado cada vez mais flexível. Kuenzer (2005, p. 3) nos diz que no campo da educação, a dualidade de ensino, um destinado às camadas mais favorecidas inserir-se no ensino superior, e outro para a camada popular inserir-se de imediato no mercado de trabalho, reverbera-se de outras maneiras no modelo educacional contemporâneo, de maneira que esse se caracteriza também pelo movimento empresarial, e neoconservador na educação ressignificando tal dualidade.

Em todo esse cenário, destacamos que desde a década de 40 no Brasil se vem inserindo a questão da educação profissional como uma proposição, ora concomitante, ora isolada do ensino de base nacional comum. O desfecho desse processo é mediante a proposta de formação integral, discutida na Lei de Diretrizes e Bases-LDB desde 1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais que inserem o campo do ensino profissionalizante movido por dilemas e crises que o caracterizam como uma modalidade dinâmica e polêmica no cenário educacional brasileiro.

No panorama contemporâneo brasileiro, percebemos que estamos em um momento de ressignificação entre a categoria educação e trabalho, de maneira que no enfoque as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional apontam esse modelo de ensino *“concebido como oportunidade para a formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, fundamentando-se no trabalho como princípio educativo.”* (2013, p. 237).

O modelo apontado muito se assemelha ao modelo da politécnica. Compreendemos que a proposta de formação integral surge como uma tentativa de superação entre a antiga dualidade e fragmentação entre modelos de educações para diferentes classes sociais. Frigotto sustenta que no cenário brasileiro a concepção de educação vem permeada por a necessidade de *“Uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento “sustentável””*. (FRIGOTTO, 2001, p. 82.).

Com o decreto de 2008 que institucionaliza as ETECs como modalidade de ensino técnico integrado ao ensino médio no estado do Ceará. Barros (2013, p. 49) problematiza que a proposta das escolas profissionalizantes, a partir da apropriação de modelos empresariais dentro do panorama da escola, aponta a persistência da antiga dualidade configurada numa dinâmica de turno integral, sendo que essa modalidade de educação se sustenta pelo modelo das competências situado no discurso da qualificação profissional, de maneira que: *“Qualquer possibilidade de formação humana integral é descartada”*. (IBID). É partindo dessa problemática e sobre as inquietações e curiosidades sobre formação integral no ensino profissional e a relação educação e trabalho, que tencionamos nesse momento partir para o enfoque empírico buscando compreender como as/os 34 discentes pesquisados refletem as categorias a partir de

seu cotidiano.

### 3 | DA PESQUISA REALIZADA NA EEEP NO INTERIOR DO CEARÁ

A pesquisa que iremos apresentar nesse estudo é resultado de uma roda de conversa realizada como proposta de intervenção do Estágio I do curso de licenciatura em Sociologia da Universidade Federal e Interiorana UNILAB no ano de 2017 na Escola Profissionalizante de Redenção-CE. Município esse situado a 55 km da capital Cearense Fortaleza. O momento foi promovido com a temática “*Educação e Trabalho no enfoque Sociológico*”, de maneira que realizamos a roda de conversa com 34 estudantes do curso técnico em Enfermagem e que estão no 2º ano do ensino médio. A coleta de dados foi mediante questionários semiestruturados aplicados no início da roda de conversa e de reflexões suscitadas a partir das falas e experiências relatadas pelos estudantes ao longo da atividade. Portanto a pesquisa tem o caráter quantitativo e qualitativo.

Sustentamos esse estudo ancorados nos escritos de Minayo (2005, p. 25) em que a autora aponta que a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas podem ser pertinentes ferramentas de análise qualitativa, mediante a apropriação/reflexão do pesquisador. Nesse sentido, ancoramos nossos estudos também na proposição expressa em Bourdieu (2007, p. 27) quando o autor considera que a pesquisa social é diretamente relacional com o objeto de análise podendo ser mediada por a coexistência e diálogo entre métodos quantitativos e qualitativos a fim da adequação reflexiva e da compreensão do objeto em sua multiplicidade. O autor aponta: “o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades” (2007, p. 27). Portanto é a partir da experiência e do cotidiano da EEEP de Redenção- CE que buscamos refletir sobre como discentes compreendem e refletem o ensino profissionalizante, enquanto política educacional e a relação da formação integral mediada também pelo discurso do mercado de trabalho.

Como proposição da roda de conversa, apontamos o que Melucci (2005, p. 22) pondera sobre a pesquisa qualitativa, sendo uma prática social situada em que as palavras e a fala são instrumentos de grande importância para a aferição reflexiva e compreensiva do pesquisador.

Nesse sentido, contextualizamos um pouco do ensino profissionalizante nas EEEPs no estado do Ceará. O estudante que ingressa essa modalidade passa 8 horas diárias de segunda a sexta, tendo a vivência dos três anos da base comum curricular integrado a formação profissional.

No cotidiano da escola, os/as discentes ingressam disciplinas que vinculam a questão da profissionalização, tais como: empreendedorismo, formação cidadã e em segmentos do mercado de trabalho, sendo as disciplinas Tecnologia Empresarial Socio-

Educacional (TESE) e Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). Tais disciplinas (TESE e TEO) são baseadas nos parâmetros dos pilares da educação e relacionando eixos da formação para o mundo do trabalho. No terceiro ano de curso, que equivale o 3º ano do ensino médio, o estudante, passa por o processo do estágio, desempenhando atividades nos segmentos dos setores urbanos locais. Ao longo do processo o aluno faz um Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do certificado de técnico.

Sobre a intenção desse nosso estudo, Foram agentes da pesquisa 34 discentes do 2º ano do ensino médio e curso técnico em Enfermagem, sendo 30 do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Desses/dessas, 88, 23% são egressos de escolas públicas e 11,76% são oriundos de escolas particulares. 79,41 % das/dos estudantes pesquisados declararam ter 16 anos. 11,76%, 17 anos e 8, 82% 15 anos de idade.

#### **4 | PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE O ENSINO PROFISSIONALIZANTE, FORMAÇÃO INTEGRAL E MERCADO DE TRABALHO.**

Partindo para a exposição da pesquisa com os 34 estudantes, foi perguntado por que esses/essas escolheram a escola que tem ensino profissional integrada ao ensino regular de tempo integral. 35,29% apontaram que a escolha se deu pelo fato da escola preparar para o mercado de trabalho. 35,29% das/dos discentes disseram que escolheram a escola porque a formação amplia as possibilidades de futuro, em inserção no mercado de trabalho e habilitação profissional. 29, 41% ressaltaram porque insere a reflexão de mundo, o conhecimento das áreas regulares, vinculados a formação de profissionalização condizente ao mercado de trabalho. Dessas reflexões, no ato da roda de conversa uma estudante de enfermagem ponderou a seguinte fala: *“A escola de Ensino profissional foi uma escolha minha como estratégia pra me diferenciar dos outros estudantes. Só aqui a gente tem a formação que nos direciona pro mercado de trabalho por conta do curso técnico e ainda trabalha as disciplinas do médio”*. Estudante- 16 anos de idade.

Na sequencia, perguntamos as/os estudantes quais as vantagens eles/elas consideravam de ter a integração entre ensino técnico e ensino de base curricular comum. 29,41% ressaltaram que é vantajoso por conta da diferenciação do currículo que o mercado de trabalho exige. 14,70% disseram que se dar pela maior chance de arranjar emprego. 11,76% dos/das estudantes consideraram que permite ter uma visão ampliada sobre mercado de trabalho e formação humana.

Considerando essas questões, uma fala interessante foi de uma estudante de 15 anos que apontou a seguinte questão: *“É vantajoso estudar tanto o técnico como o ensino médio porque assim ganhamos tempo, em três anos saímos técnicos e ainda podemos seguir se quisermos pra Universidade.”*. Um estudante de 16 anos expressou que:

A vantagem que temos em estudar aqui na escola é que temos a diferenciação desde a fase de escolha dos alunos pra ingressar na escola. Passamos a estudar disciplinas que ampliam nossa noção do mercado de trabalho e como devemos seguir nas atuações. A principal vantagem é que a gente já pode ter essa noção do que o mercado exige e como vamos agir quando sair. Estudante- 16 anos de idade.

A partir do quadro exposto nessas falas e reflexões das/dos estudantes, é notável a clareza e a objetividade dessas/desses em se posicionarem frente a escola e a modalidade de ensino diretamente ligada a formação para o trabalho. Percebemos que os/discentes encaram a formação como uma estratégia na opção e de ampliação de possibilidades para o mercado de trabalho. Problematizamos o que Kuenzer (2005) questiona quando diz que tal posição percepção no ensino profissionalizante não seria uma nova forma de dualidade entre a relação trabalho e educação. Percebemos que nesse quesito os/as estudantes já possuem uma compreensão do cenário do mercado de trabalho e passam a estarem buscando enquadrar-se na demanda de mercado. Não seria tal postura uma nova ressignificação de educação fragmentária e carregada pelo modelo neoliberal, que formata indivíduos flexíveis para compor as vagas do mercado de trabalho cada vez mais exigente e no menor tempo possível? Entendemos que o paradigma posto pelos/as estudantes os/as insere no quadro de aquisição de uma formação no ensino médio com duas finalidades latentes que são balizadas para o ensino superior e para compor vagas no mercado de trabalho.

Seguindo nossa abordagem, foi perguntado sobre as contribuições da formação integral e profissional para o contexto que o/a estudante está inserido. 26, 47% disseram que amplia o perfil para contribuir com o desenvolvimento local e em especializar em uma área. 23, 52% salientaram que permite inserir de modo mais rápido na prática do trabalho e assim contribuir com o desenvolvimento da região. 50% responderam que possibilita uma maior chance de entrada no mercado de trabalho cada vez mais competitivo e no contexto local.

No momento da roda de conversa, expomos no enfoque sociológico a categoria trabalho e educação. De maneira que contextualizamos os/as principais sociólogos que refletem sobre tais categorias. Ainda situamos o contexto local de Redenção-CE e dos entornos, de maneira que instigamos a fala dos/das estudantes em contarem como percebiam a relação entre educação e trabalho no contexto da região. O apontamento de uma estudante de 17 anos foi interessante. Ela expressou a seguinte questão:

O motivo da escola de ensino profissionalizante aqui está ligada também com o desenvolvimento da cidade. A gente percebe que desde que a escola começou, temos a presença de estudantes nos campos de trabalho, e daí a gente percebe que é muito bom ter essa possibilidade de educação e de trabalho, porque além de alunos estudarem na UNILAB ainda trabalham e contribuem aqui. Estudante- 17 anos de idade.

Nessas exposições percebemos que para as/os pesquisadas/os a questão da formação integral está mais inserida na perspectiva de uma maior flexibilização e de

possibilidades de especializar e de inserir no mercado de trabalho prontamente, de maneira que ao expor a realidade e contexto local, os/as estudantes vislumbram essa inserção o mais imediato e daí muito atrelado também no discurso desenvolvimentista permeada pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) sobre o eixo do discurso desenvolvimentista apresentam uma interessante problemática que é a relação extremamente tênue dos significados que são dados do ensino médio integrado a formação técnica, haja vista a própria interferência do discurso neoliberal e modelo empresarial que tenciona cada vez mais educação para formar indivíduos para inserção imediata no mercado de trabalho, levando em conta os indivíduos especializados. O desafio aqui é exatamente entender e realizar um ensino pedagógico intencionalizado sobre o princípio de ensino humanístico e que preza pelo aperfeiçoamento tanto científico, tecnológico como cultural e autônomo dos sujeitos. Aqui entendemos que a composição de integralização de currículos no ensino médio com o ensino técnico é estratégica mediante a apropriação de agentes sociais que fazem a escola que ressignificam o que de fato o que é e pra quê é necessário uma formação integral na escola.

Foi perguntado aos estudantes quais as expectativas desses/dessas ao terminarem o ensino médio e a formação técnica. 55, 88%, destacaram que querem seguir numa especialização em ensino superior e aprimorar a formação técnica. 20, 58% apontaram que querem trabalhar e seguir numa formação que amplie o currículo pra diferenciar no mercado de trabalho, 14, 70%, apontaram a inserção de imediato no mercado de trabalho, 8,82% dos/das estudantes disseram que querem seguir estudando em Universidade em Área distinta da formação técnica. No ato da roda de conversa uma estudante apontou uma seguinte questão. *“O maior desafio é a gente conseguir se diferenciar no mercado de trabalho, tanto ir pra universidade quanto ter experiência é importante, porque são muitos estudantes que já tem formação técnica aqui e ainda fazem faculdades particulares”.* (Estudante- 16 anos de idade.).

Suscitamos saber dos estudantes qual a importância de uma formação integral no contexto de formação profissional. 32,35%, apontaram que é uma maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho quando sair da escola. 26, 47% apontaram que na formação profissional tem tanto o ensino humanístico, artístico como o técnico, e assim possibilita uma formação pluralizada. 23,52% dos pesquisados apontaram que tal formação integral é bem estratégica porque tanto tem uma formação técnica como uma maior possibilidade de desempenhar bons resultados em exames externos (SPAECE, ENEM). 17,64 % dos estudantes consideraram que é uma realidade cada vez mais necessária num contexto brasileiro que carece de formação técnica.

No final de nossa roda de conversa, foi instigado saber dos/as discentes qual as percepções desses/dessas frente à relação entre educação e trabalho proposto pelo ensino profissionalizante. Alguns estudantes apontaram interessantes reflexões. *“A relação entre educação e trabalho aqui na escola é quase que inevitável. Aqui a gente projeta a formação, a inserção no mercado, no mesmo tempo que estamos formando*

*a parte social, com disciplinas como a formação cidadã que trabalha o lado humano no trabalho”.* (Estudante. 17 anos de idade).

Assim, vendo o desenvolvimento da região, a gente percebe que é muito importante a educação ser interligada no trabalho. A chance que a gente tem de contribuir é terminar o curso técnico e ir pros espaços públicos. E precisa de experiência e de aperfeiçoar as nossas áreas. Aqui a gente tem essa noção de escolher nosso futuro, o que queremos fazer assim que terminar ensino médio. Estudante- 16 anos de idade.

A percepção dos/as estudantes sobre a integralização das categorias trabalho e educação supõe pensarmos exatamente sobre que esses/essas possuem uma noção direta de como essas categorias estão vinculadas a um projeto de inserção no mercado de trabalho local, bem como uma possibilidade de prosseguimento de formação a nível superior. Mais que um projeto de formação, os/as discentes estão tecendo uma visão geral e apontam uma percepção de estarem se diferenciando em termos de formação para obter “sucesso” no mercado e no prosseguimento de suas habilidades.

O que problematizamos é exatamente as disposições sociais dos sujeitos que passam a ressignificar os discursos e as estruturas em que estão inseridos (BORDIEU, 1983). Tencionamos refletir também como esses/essas discentes se percebem num campo notadamente marcado pelo vestígio neoliberal de educação e de base fragmentária (FRIGOTTO, 2001) que desde o processo democrático brasileiro tem exigido sujeitos cada vez mais especializados e preparados para compor o campo de trabalho exigente? Como podemos pensar a formação integral nesse sentido, baseada num princípio de autonomia antagônica ao modelo de divisão do trabalho?

Tomando como princípio que esses/essas estudantes estão sendo formados/as sobre o eixo da cidadania e mundo do trabalho, sustentamos que mais que apresentar uma concepção de formação integral, esses/as passam a ressignificar os discursos e finalidades do projeto do ensino profissionalizante nas ETECs que trazem algumas questões: a) as demandas do mercado local que passa a tencionar uma formação técnica e especializada em curto tempo e que por sua vez passa a influir na percepção do/a estudante na ocupação de vagas; b) a autonomia dos/as estudantes em escolherem os caminhos de seguir entre formação superior e ocupação do mercado de trabalho; c) Papel da ETEC de propiciar uma formação geral ao estudante, que passa a perceber-se como responsável por um sucesso ou fracasso no processo escolar; d) possibilidades de ensino humanístico e técnico, pela formação pessoal e profissional no ensino médio, ofertando ao estudante uma visão multirreferencial de formação e na chance de diferenciação no mercado; e) os desafios do/a estudantes se apropriarem de todo o universo que e dilemas do ensino médio que busca superar a formação fragmentária mediante o princípio educativo dado ao trabalho.

## 5 | CONCLUSÃO

Refletimos nesse estudo que o ensino profissionalizante e a formação integral proposta a partir do decreto de 2004 e no caso do Ceará com a lei que implementa as ETECs no estado do Ceará em 2008 é mediado por diversos debates. Seja no desenvolvimento, na expansão da educação e na proposta de integração, a categoria educação e trabalho como princípio humano são também influenciados por diversos dilemas que percorrem as categorias no contexto histórico-políticos do Brasil.

Concluimos que as tentativas de integralização de currículos entre ensino médio e ensino profissionalizante colocam em foco pensar as ambiguidades entre uma formação geral, balizada pelos eixos científicos, artísticos, técnicos e culturais, que superam um modelo fragmentário e dual na educação e que permitem pensar uma concepção educativa e pedagógica dada ao trabalho; por sua vez, essas tentativas também podem fazer parte de um novo dilema que é o modelo educacional que coloca o diálogo com o empresariado como uma realidade dada e as tendências neoliberais que veem a educação como uma ramificação do mercado e que precisa formar sujeitos o mais rápido e eficiente possível. Aqui notamos que estamos em duas tendências de sentidos dados ao ensino profissionalizante integrado ao ensino médio e nossa intenção é exatamente configurar como os/as agentes que fazem a escola pensam e se posicionam nesse quadro apresentado.

Percebemos que os/as discentes pesquisados compreendem a educação e trabalho como dois eixos interligados e a proposta de formação integral pelo ensino profissionalizante para alguns desse/dessas pauta-se mais numa tendência para vislumbrar melhor o mercado de trabalho e estarem inseridos assim que saírem do ensino médio e outros ressaltaram a importância de seguir nas especializações, no ensino superior. Nesse caso, problematizamos que esses/essas é que são os/as agentes sociais que influenciam e que são influenciados pelas tensões e discursos histórico-políticos que passam a mediar a relação trabalho e educação.

O que se percebe é que no cenário contemporâneo brasileiro o ensino profissionalizante tem colocado mais em enfoque a relação quase que espontânea que o trabalho passa a desempenhar com a educação. Assim, é na proposição dessas duas categorias que buscamos entender como a estrutura política e social passa a influenciar e a ressignificar ações sociais e estruturas sociais. Entendemos que tanto o trabalho como a educação podem ser molas propulsoras de transformações como de reprodução de sistemas neoconservadores e hegemônicos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 39, de 08 de dezembro de 2004.** Regulamenta a aplicação do Decreto nº. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Diário

Oficial da União, Brasília, 08. Dez. 2004.

BARROS, Rosiane Bento. **O ensino médio profissionalizante no Estado do Ceará: a empregabilidade vencendo a formação integral.**/ Rosiane Bento Barros. Universidade Estadual Do Ceará- Uece-/Licenciatura Plena em Pedagogia/ Faculdade De Educação, Ciências e Letras Do Sertão Central – FECLESC – Quixadá, 2013.

BORDIEU, Pierre. **Sociologia.** (Org.) Renato Ortiz. São Paulo: Ática. 1983.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico.** 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CEARÁ; SEDUC. **Educação Profissional.** Disponível em: <http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 17. Mar. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral.** ISBN: 978-857783-136-4. MEC, SEB, DICEI: Brasília, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida. **A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.** Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>. Acesso em: 10.Jun. 2017.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (orgs). **Escola S.A quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE. 1996.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, C. F.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs) **Capitalismo, trabalho e educação.** 3º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

MELUCCI, Alberto. (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura.** Petrópolis: Vozes, 2005.

MINAYO, M.C de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa.** 3. Ed. São Paulo: Huciterc/ Abrasco, 1994.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** Campinas: Autores Associados, 2008.

## FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E NEOLIBERALISMO: INDISTINÇÃO CRESCENTE ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO BRASIL

### Juvenildo Soares Nascimento

Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Goiânia-GO

### Lucas Lourenço Silva

Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Goiânia-GO

### Maria Esperança Fernandes Carneiro

Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Goiânia-GO

**RESUMO:** Este capítulo tem por objetivo apresentar uma análise do atual modelo de financiamento da educação superior, que promove com recursos públicos o crescimento da rede privada. Para tal, empregou-se o método materialista histórico. Assim, buscou-se garantir a construção histórica dessa relação, em que a educação brasileira – de ensino já marcadamente dual – no final do século passou a se orientar pelos valores neoliberais, que prezam sobretudo pela concessão quase irrestrita dos serviços públicos à iniciativa privada. Embora o financiamento da educação superior privada com fundos públicos seja histórico, observou-se que, dentre outras coisas, desde o início dos anos 1990 vem ocorrendo expressivo crescimento desse tipo de investimento, especialmente nos cursos de graduação. Entretanto, contraditoriamente esse mecanismo tem contribuído também para

considerável expansão no acesso a esse nível de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Neoliberalismo. Financiamento. Educação superior. Relação público-privado.

**ABSTRACT:** This chapter aims to present an analysis of the current financing model of higher education, which promotes the growth of the private network with public resources. For this, the historical materialist method was used. Thus, the aim was to ensure the historical construction of this relationship, in which Brazilian education - which was already markedly dual - at the end of the century began to be guided by neoliberal values, which prized above all the almost unrestricted concession of public services to private initiative. Although the financing of private higher education with public funds is historical, it has been observed that, since the beginning of the 1990s, there has been a significant growth in this type of investment, especially in undergraduate courses. However, contradictorily, this mechanism has also contributed to a considerable expansion in access to this level of education.

**KEYWORDS:** Neoliberalism. Financing. College education. Public-private relationship.

## INTRODUÇÃO

Compreender as causas do financiamento público por meio de programas que beneficiam as instituições privadas demanda uma consulta à história, uma vez que essa prática resistiu por distintas orientações de ordem política e econômica. Portanto, torna-se essencial conhecer as condições históricas que orientam o atual contexto.

Uma vez que as atuais políticas de financiamento da educação se orientam pelos princípios neoliberais, é igualmente necessário conhecer sua história e esses seus princípios.

Dessa forma, o objetivo principal deste artigo é o de analisar o atual modelo de financiamento da educação, compreendendo-o no contexto de seu processo histórico. Pretende-se, assim, que se compreendam os motivos de o Estado insistir em programas que promovem a iniciativa privada, acentuadamente na educação superior.

O presente capítulo se estrutura em dois tópicos: o primeiro faz uma incursão histórica, abordando a origem da sociedade moderna, o surgimento do neoliberalismo e os seus princípios fundamentais; o segundo tópico discute o processo de aplicação da lógica neoliberal à educação brasileira, que já apresentava um histórico de desigualdades em seu sistema dual de ensino.

A atenção aqui dispensada a esse tema decorre de preocupações com os rumos que as políticas de financiamento vêm conferindo à educação brasileira.

### 1.1 Neoliberalismo: contexto histórico e princípios

A sociedade moderna se estabeleceu devido às necessidades e às circunstâncias daquele momento histórico, explicitando a correlação de forças entre as classes sociais. Enquanto a sociedade feudal entrava em decadência, a burguesia se fortalecia com a colonização da América e o aquecimento nos mercados das Índias Orientais e da China. Por sua vez, o aumento da demanda de mercado encontrou solução na divisão de trabalho que o novo modo de produção impunha naquele contexto histórico (MARX; ENGELS, 2010; 2014).

Segundo Marx e Engels (2014) as crises são próprias do modelo capitalista. Na busca por sua perpetuação, ao longo dessas crises assume novas formas.

O neoliberalismo é uma dessas formas. Esse rearranjo do capital adota o princípio de “Estado mínimo”, em contraposição ao de “Estado benfeitor”. Dessa forma, apenas os serviços mínimos necessários deveriam ser oferecidos pelo Estado à sociedade, visando à abertura de mercado à iniciativa privada, ao passo que provoca a desoneração e desresponsabilização do Estado.

Para neoliberais como Hayek (1983), o mercado tem seus mecanismos próprios de ajustamento, e creditam as crises às políticas públicas. Essa é a razão pela qual entendem que o Estado não deve intervir nas relações do mercado.

Para o neoliberalismo, o princípio da liberdade se estende às atividades do mercado. Igualmente, o princípio da individualidade que pregam, está amparado

fundamentalmente na lógica de concorrência e de competição. Portanto, esses princípios seriam tão importantes que justificariam, inclusive, as desigualdades sociais. Esses são os motivos pelos quais abominam políticas estritamente sociais promovidas pelo Estado. Aliás, as desigualdades seriam necessárias ao desenvolvimento. É o que expressa o principal expoente do neoliberalismo:

Se, em escala internacional, até grandes desigualdades podem auxiliar o progresso de todos, pode haver dúvida de que o mesmo ocorra em âmbito nacional? Neste caso, também, a rapidez do progresso geral aumentará graças àqueles que avançam mais depressa. Ainda que, inicialmente, muitos fiquem para trás, o efeito cumulativo dos esforços daqueles que, mais à frente, abrem caminho para que, em breve, todos possam avançar no mesmo ritmo. [...]. (HAYEK, 1983, p. 48).

O que o neoliberalismo pretende com esse tipo de discurso é valorizar o capital em detrimento da pessoa humana, além de promover a meritocracia, que se ampara na lógica mais insensível do capital. Assim, ao empregar eufemismos para velar as injustiças sociais, busca atribuir o fracasso exclusivamente às qualidades próprias do indivíduo, na tentativa de ocultar as influências do meio social e das condições objetivas de cada sujeito (BIACHETTI, 2001).

Segundo Gentili (2013, p. 217):

[...] o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do final dos anos 1960 e começo dos 1970. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global.

Nesses termos, o autor entende que o neoliberalismo só tem existência em razão das condições históricas que se apresentam. Assim, ele se insere em um dos processos de mudança e rupturas próprios do desenvolvimento capitalista. O neoliberalismo representa, portanto, mais um período provocado pela adaptação do sistema capitalista no intuito de se perpetuar (GENTILI, 2013).

## **1.2 A lógica neoliberal em educação e o financiamento da educação superior privada com recursos públicos**

A lógica neoliberal de Estado Mínimo não poupa serviços. Mesmo áreas importantes como a educação têm sido alvo de seu princípio fundamental de abertura sem reservas do máximo de serviços ao mercado.

A reforma setorial na educação promovida pela doutrina neoliberal indica atender a interesses específicos, conforme assinala Abdian (2010, p. 51):

[...] a reforma educacional brasileira da década de 1990 privilegiou (talvez ainda venda privilegiando) questões relacionadas aos aspectos financeiros e à adequação do sistema educacional à lógica do capitalismo, mediante, entre outros aspectos, redefinição do sistema de financiamento e regulação da política com a

Desde a década de 1990 a política educacional se orienta sob a tutela de organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. O primeiro evento promovido por essas instituições foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, no ano de 1990, em Jomtien (Tailândia).

Assim, recomendações provenientes dessa Conferência e de alguns fóruns sob a promoção de organismos multilaterais passaram a ditar a política educacional dos países signatários, dentre os quais está o Brasil. Como consequência, de uma forma ou de outra, nesses países signatários registrou-se redução dos investimentos em educação, na medida em que houve transformação do modelo de Estado administrador. Dessa forma, promoveu-se a privatização de muitos setores e serviços de sustentação das políticas sociais, dentre os quais muitos relacionados à educação.

Acerca da privatização, Vieira e Vidal (2014) ao tratarem da indistinção histórica entre o público e o privado na educação brasileira, dá destaque ao capítulo dos últimos vinte anos. Elas destacam:

- o avanço das redes privadas nas possibilidades de recebimento de verbas públicas, nos dispositivos legais – como na Constituição Federal de 1988 e na LDB em 1996, por exemplo;
- o aumento expressivo na oferta da educação superior privada, a partir de programas governamentais que dão subsídios financeiros e fiscais por meio de programas de financiamento e bolsas;
- o fortalecimento do denominado “Sistema S” na educação profissional;
- a participação de grandes editoras internacionais no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além dos “sistemas apostilados de ensino”.

Aliás, essa indistinção já ocorria no Brasil desde o período colonial. Vieira e Farias (2011) esclarecem que os portugueses colonizaram o país visando à exploração das riquezas naturais. As ações educativas que se deram por ocasião da instalação jesuítica em território brasileiro foram com o objetivo precípua de assegurar condições para essa exploração. Assim, ao conquistar os índios pela fé, estariam facilitando a dominação e apropriação portuguesa das riquezas brasileiras (VIEIRA; FARIAS, 2011).

Com essa missão inicial cumprida, a estrutura educacional criada pelos jesuítas voltou sua atenção principalmente à formação dos filhos da elite colonial. Foram quase duzentos anos de monopólio jesuítico na educação. Para Vieira e Farias (2011), os jesuítas foram expulsos em 1759 sob ordens do Marquês de Pombal, não por razões didáticas, pedagógicas ou estruturais. Antes, a preocupação política teria sido a real motivação, dados os prestígios político e econômico conquistados à época pela Igreja Católica.

Contudo, apenas em 1772 se criou a primeira garantia legal de financiamento à educação em território brasileiro, conhecida como “Subsídio Literário”. A morosidade para sua criação e sua fragilidade é, pois, uma demonstração evidente de que não foi a preocupação com a melhoria da educação a real motivação da expulsão dos jesuítas. Além disso, a natureza tardia e frágil do “Subsídio Literário” já era indício de que a criação de uma estrutura educacional pública tardaria.

Dali a quase dois séculos, ocorreria um embate significativo entre os interesses privado e público na educação brasileira, ao longo da década de 1930. De um lado, intelectuais defendiam a educação pública por meio de diversas ações, dentre as quais o Manifesto dos Pioneiros em 1932. De outro, o empresariado industrial se organizava para defender interesses privados no campo educacional (RODRIGUES, 2007).

Anos depois essa mobilização do empresariado ganhou forças com os interesses também da Igreja Católica. Desse modo, esses interesses privados na educação foram parcialmente contemplados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 4.024 de 1961. O conflito mais intenso entre os interesses públicos e privados diz respeito ao repasse de fundos públicos para instituições particulares.

Já em 1992, embora o Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDUC) tenha sido criado a fim de proporcionar o financiamento de curso superior em Instituição Privada, a criação do Programa de Financiamento Estudantil (FIES) – criado em 27 de maio de 1999 – ampliou os recursos destinados. O FIES manteve a responsabilidade de o aluno contemplado pagar pelo financiamento após a conclusão do curso. Ambos os programas já representavam um incentivo com recursos públicos às instituições privadas. (BRASIL, 1992; BRASIL, 1999)

No entanto, em meados da década de 1990, a investida da iniciativa privada no campo educacional ganhou dimensões ainda mais expressivas. As razões são várias. A primeira e mais significativa delas é exatamente a orientação neoliberal dos governos que se seguiram, já que o neoliberalismo impôs sua cartilha no Brasil mais precisamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que se iniciou em 1995.

Carvalho (2013) lista uma série de razões. Algumas delas são expressões, naturalmente, do neoliberalismo:

No Brasil, o fenômeno de mercantilização acentua-se no final da década de 1990, no bojo do processo de globalização e de disseminação das tecnologias de informação, e manifesta-se, conforme salienta Romualdo Oliveira (2009), por meio da oferta direta de cursos presenciais e à distância), da produção de materiais instrucionais (livros, apostilas e softwares), do surgimento de consultorias empresariais responsáveis tanto pela assessoria de empresas educacionais no mercado financeiro quanto na gestão de recursos ao setor. (CARVALHO, 2013, p. 766).

Carvalho (2013) destaca um contexto propício para a expansão da rede privada, na educação superior especificamente. A autora aponta crescimento expressivo tanto

nos modelos lucrativos quanto nos modelos não lucrativos a partir de 1995. Para ela, as condições ficaram tão favoráveis à educação privada que até estabelecimentos não lucrativos se tornaram empresas educacionais, o que ocorreu de forma mais acentuada de 1995 a 2002.

Na percepção de Bucci e Mello (2013, p. 1), a iniciativa privada teria desempenhado papel importante na “democratização do acesso” à educação superior, a partir de políticas do governo federal:

Dentre as medidas que compuseram a política de expansão da educação superior com democratização do acesso, três instrumentos merecem destaque, em vista de seus efeitos articulados sobre o panorama da oferta da educação superior no país: o Prouni (Programa Universidade para Todos), o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) em sua versão reformulada e o SISU (Sistema de Seleção Unificada). A reestruturação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), também importante nesse cenário, será comentada mais adiante.

Ao afirmar que houve democratização do acesso à educação superior, os autores entraram em uma discussão polêmica. Isso porque, para uma democratização efetiva do acesso, é essencial que essa oferta atenda realmente à demanda, permitindo que as classes sociais desprivilegiadas e os grupos também historicamente excluídos sejam plenamente atendidos em seus anseios de acesso à educação superior.

Tanto a oferta de vagas ainda limitadas quanto as políticas afirmativas que ainda não dão conta do grande contingente que continua excluído são aspectos comprobatórios de que a democratização de acesso à educação superior ainda não se efetivou.

O que também incontestavelmente aconteceu foi uma ampliação significativa do acesso à educação superior. Destaca-se, portanto, que essa ampliação do acesso e as políticas assertivas adotadas dizem respeito a etapas de um processo de democratização.

Assim, observando o histórico da ampliação de acesso, é possível verificar o quão distante o país ainda está dessa democratização, apesar dos avanços significativos nas últimas décadas. Igualmente, destaca-se o prevalectimento da rede privada nos cursos de graduação:

Ano	Total de matriculados	Matriculados pública	Matriculados particular
1991	1.565.056	605.736	959.320
1992	1.535.788	629.662	906.126
1993	1.594.668	653.516	941.152
1994	1.661.034	690.450	970.584
1995	1.759.703	700.540	1.059.163
1996	1.868.529	735.427	1.133.102
1997	1.945.615	759.182	1.186.433
1998	2.125.958	804.729	1.321.229
1999	2.369.945	832.022	1.537.923
2000	2.694.245	887.026	1.807.219

2001	3.030.754	939.225	2.091.529
2002	3.479.913	1.051.655	2.428.258
2003	3.887.022	1.136.370	2.750.652
2004	4.163.733	1.178.328	2.985.405
2005	4.453.156	1.192.189	3.260.967
2006	4.676.646	1.209.304	3.467.342
2007	4.880.381	1.240.968	3.639.413
2008	5.080.056	1.273.965	3.806.091
2009	5.115.896	1.351.168	3.764.728
2010	5.449.120	1.461.696	3.987.424
2011	5.746.762	1.595.391	4.151.371
2012	5.923.838	1.715.752	4.208.086
2013	6.152.405	1.777.974	4.374.431
2014	6.486.171	1.821.629	4.664.542
2015	6.633.545	1.823.752	4.809.793
2016	6.554.283	1.867.480	4.686.803

Tabela 1 – Histórico de matrículas nas graduações presenciais, por categoria administrativa – Brasil 1991-2016

Fonte: INEP (2017).

A tabela 1 permite identificar uma estratégia eficiente do neoliberalismo no Brasil: não atacou diretamente o ensino público superior para se livrar do desgaste, uma vez que a universidade pública conta com o prestígio de ser de qualidade. Por outro lado apostou no crescimento da atuação privada.

Esse histórico de 25 anos revela que a rede pública triplicou a oferta de vagas em cursos presenciais ao passo que a rede privada quase quintuplicou. Quando se analisam todas as ofertas – presencial e à distância –, os números apontam um favorecimento ainda maior à ampliação de mercado.

<b>Categorias administrativas</b>	<b>Total de matrículas</b>
Pública	1.990.078
Privada	6.058.623
Total	8.048.701

Tabela 2 – Matrículas de graduação presenciais e à distância - relação público x privado (2017)

Fonte: INEP (2017).

É evidente que essa ampliação de acesso não se traduz na conclusão de todos os matriculados. O índice de desistência é elevado, mantendo-se por volta dos 50% nos últimos anos. Isso revela uma característica bem peculiar das políticas neoliberais: voltam-se para um indicador final e tendem a ignorar o processo e as condições materiais do processo e dos sujeitos envolvidos.

O histórico do crescimento na oferta de bolsas de estudo do Prouni nos permite compreender o motivo da forte expansão da rede privada de educação superior. Permite identificar também a orientação neoliberal da política pública no intuito de

promover ao mercado a educação superior. As somas generosas de verba pública destinada à educação privada – a pretexto de se ofertar bolsas de estudo – é um indicador dessa orientação.

No entanto, o orçamento do Prouni não representa gastos diretos, suas verbas dizem respeito à isenção de impostos federais, de modo que os recursos públicos que seriam provenientes destes impostos são cooptados para a rede privada. A expansão intensa da rede particular atesta que essa fórmula de financiamento não deixa de ser promissora.

A oferta crescente de bolsas de estudo, conforme se pode observar no gráfico adiante, tem a intenção implícita de impulsionar esse mercado. É a lógica do capital em ação. Se há quem paga, há quem oferte a mercadoria. Esta, no caso, é a educação já mercantilizada.

### PROUNI - Bolsas de estudo - de 2005 a 2014

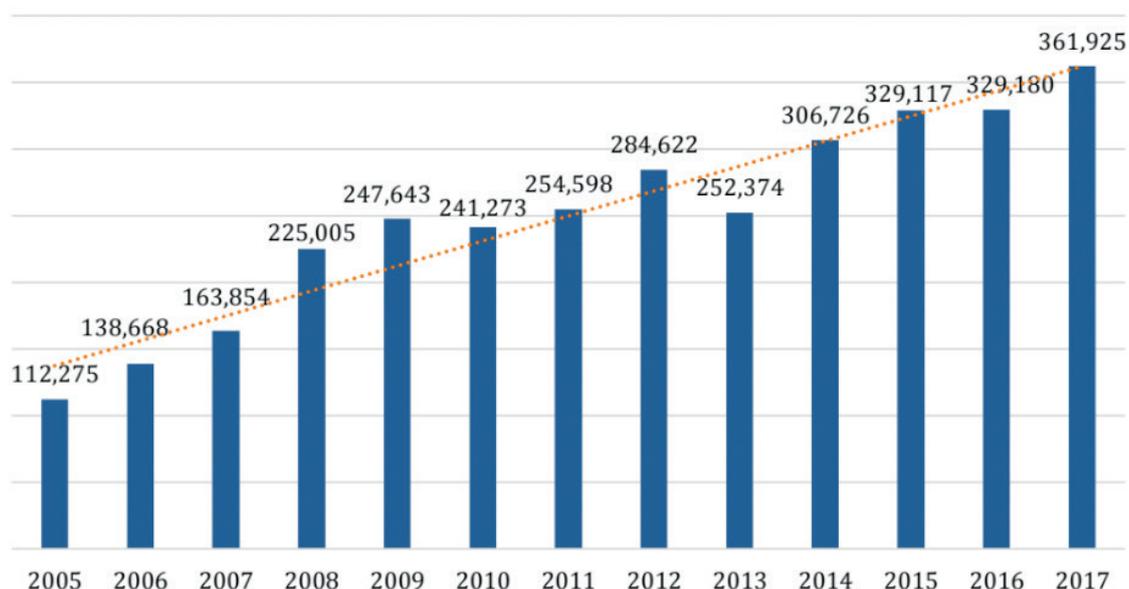


Gráfico 1 – Histórico das bolsas de estudo do Prouni desde sua criação

Fonte: MEC (2017).

A linha de tendência indica que essa política de financiamento privado com dinheiro público não apenas apresenta uma indistinção entre o público e o privado, como aponta para a natureza um tanto estável de crescimento dessa indistinção. Assim, mesmo em uma gestão de austeridade e cortes indiscriminados, o governo de Michel Temer vem dando continuidade à tendência crescente de investimento na rede privada de educação superior.

Outro aspecto que se destaca, na política de repasse de verbas públicas a Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, é o prestígio alcançado por estas. Para Rodrigues (2007) essas instituições passaram a gozar de tanto privilégio financeiro que:

[...] a mais remota possibilidade de controle estatal sobre a educação superior

privada ou a cobrança regular de impostos e tributos parecem ameaçar a liberdade de exploração do mercado educacional superior em expansão. Essas supostas e tênues ameaças à “liberdade de mercado” têm gerado enérgicos protestos dos empresários da educação superior e contribuído para acirrar a concorrência e a busca de diferenciação institucional. (RODRIGUES, 2007, p. 21).

Nesse comentário, aliás, se percebe a intenção do capital em não sofrer regulação. Daí a razão de o neoliberalismo apregoar tanto a não regulação do mercado pelo Estado. Essa sua influência no Estado a fim de atender seus próprios interesses já caracteriza uma indistinção entre o público e o privado.

Castro e Cabral Neto (2014) destacam o crescimento no sistema público no período compreendido entre 2004 e 2012, mas salientam que não foi suficiente para o fortalecimento da educação como bem público. Principalmente porque o setor privado ainda se desenvolve às custas dos recursos públicos. Os autores esclarecem que essa ampliação do acesso à educação superior não assegurou a democratização desse acesso, que continua limitado.

Corroborando com esse raciocínio, o Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2015) apresenta que apenas 14% da população com idade entre 25 e 64 anos conseguiram concluir a graduação até o ano de 2013 no Brasil.

Aliás, apesar de as medidas governamentais do governo Lula a partir de 2003 – e mantidas pelo governo Dilma – não terem rompido com a política neoliberal e privatista, o Manifesto da ANPED (2015), nos alerta que as conquistas adquiridas quanto à educação superior pública, ainda que aquém da necessidade brasileira, encontram-se ameaçadas.

Nesse manifesto, a ANPED denunciou um novo acordo internacional, que seria discutido na conferência geral da OMC, em Nairobi, Kênia, de 15 a 18 de dezembro de 2015. Denominado Acordo sobre Comércio de Serviços (AsCS), ou *Trade in Services Agreement* (TiSA), atualizaria o Acordo Geral de Comércio e Serviços (AGCS), em vigor desde 2003, com uma proposta de expansão do comércio mundial de serviços. Em suma, seu conteúdo propõe a “redução das barreiras nacionais que impedem que empresas de qualquer país possam atuar, em qualquer setor, em outros países ou regiões” (ANPED, 2015, p.3).

Esse acordo representa apenas a formalização de um movimento internacional, voltado a fazer valer o Acordo sobre o Comércio de Serviços, que representa uma proposta ultraliberal. Fazer aprovar tal acordo seria uma estratégia para fazer a Organização Mundial do Comércio (OMC) agora aceita-lo, já que em um primeiro momento a proposta foi rejeitada pela OMC. Um dos pontos que se destacariam nesse acordo é a privatização cada vez mais intensa, legitimada e protegida de um eventual processo de reestatização (DRUMMOND, 2015).

Portanto, assim como os impactos neoliberais se fazem valer, o TiSA imprimiria à educação brasileira um retrocesso intenso, pela privatização generalizada, onde a

prioridade do mercado se sobreporia ainda mais à do ser humano.

Tais incertezas e retrocessos são típicos do sistema capitalista, das suas frequentes crises e igualmente frequentes rearranjos. Quanto mais intensas essas crises, maiores o impacto sobre as políticas públicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da década de 1990, as ideias neoliberais encontraram portas abertas para diversas de suas estratégias no Brasil. Isso se deveu à estreita relação histórica do país com os princípios do liberalismo tradicional. A proposta neoliberal valoriza o mercado acima da pessoa humana.

A lógica neoliberal dos exames estandardizados não visa a atender a busca pela qualidade. Antes, é uma ferramenta do processo que desacredita o Estado, visando basicamente à justificação da privatização.

Observou-se que o financiamento do ensino privado com recursos públicos no Brasil é histórico e mais acentuado na educação superior. Nesse sentido, programas como o FIES e o PROUNI, por exemplo, são instrumentos idealizados para atender aos propósitos do neoliberalismo de abertura de mercado. Nesses termos, esse tipo de financiamento público em favor da esfera privada faz parte de uma política maior que prima pela abertura de mercado, via promoção do privado com recursos públicos.

Na contramão da ampliação do acesso à educação superior, destaca-se negativamente o alto índice de evasão. Essa intensa evasão denuncia o vício das políticas neoliberais de enfatizarem os “índices de sucesso” e o mercado, enquanto ignoram o processo e as condições materiais dos estudantes.

Contraditoriamente, não obstante a recomendação de austeridade com os gastos sociais do neoliberalismo, os avanços no crescimento da educação superior foram enormes, principalmente no que diz respeito à ampliação do acesso, que é uma condição essencial rumo à democratização do acesso. Além disso, permitiu uma melhora considerável no quadro de brasileiros com o curso superior.

Se nas últimas décadas os avanços na ampliação do acesso aos cursos de graduação foram significativos, o momento é de tensão, uma vez que as crises do capital impõem medidas cada vez mais austeras ao Estado e concomitantemente cada vez mais licenciosas ao mercado. Nesse momento o temor de muitos estudiosos diz respeito ao Acordo sobre o Comércio de Serviços, que representaria um retrocesso nas conquistas evidenciadas nas últimas décadas.

Ora, no contexto atual do Brasil esse receio é ainda mais justificado. Mesmo em uma gestão de austeridade e cortes indiscriminados, o governo de Michel Temer vem dando continuidade à tendência crescente de investimento na rede privada de educação superior, enquanto impõe cortes às instituições públicas.

Ademais, com o Estado brasileiro aumentando a “generosidade” desse tipo de

política de financiamento, os sucessivos aumentos no número de bolsas financiadas com dinheiro público naturaliza cada vez mais a indistinção entre o público e o privado.

## REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z. Escola e avaliação em larga escala: (contra)posições. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

ANPED. **Manifesto Contra o AsCS ouTiSA**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/noticias/288-manifesto-contra-o-asc-s-outisa>>. Acesso em 15 jul. 2018.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 8.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: 27 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 8436, de 25 de junho de 1992. Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. **Diário Oficial da União**, Brasília: 25 jun. 1992.

\_\_\_\_\_. MEC. **Quadros informativos**. 2017. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Medida Provisória nº 1827, de 24 de junho de 1999. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: 30 jun. 1999.

BUCCI, M. P. D.; MELLO, P. B. de. **Democratização e acesso à educação superior: parte I**. Opinião. Boletim Flacso Brasil. Rio de Janeiro, mar. 2013.

CARVALHO, C. H. A. de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 51, jul.-set. 2013.

DRUMMOND, J. **TISA: a pior ameaça aos serviços já vista**. Carta Capital, 26 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/blog-do-grri/tisa-a-pior-ameaca-aos-servicos-ja-vista-5750.html>>. Acesso em 15 jul. 2018.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HAYEK, F. A. **Os fundamentos da liberdade**. Trad. de Anna Maria Capovilla e José Ítalo Stelle. São Paulo: Visão, 1983.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. de Frank Müller Konder. 3. reimp. São Paulo: Martin Claret, 2010. (Coleção “A obra prima de cada autor”).

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. de Marcos Aurélio Nogueira e Leandro Konder. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção “Vozes de Bolso”).

OCDE. **Education at a glance 2015**. Disponível em: <<https://www.oecd.org/brazil/Education-at-a-glance-2015-Brazil-in-Portuguese.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2018.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

(Coleção polêmicas do nosso tempo).

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. O público e o privado na educação: uma (in)distinção polêmica. In: BRZEZINKI, Í. (Org.). **LDB/1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

## IMPLICAÇÕES DA REFORMA TRABALHISTA PARA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DO SALÁRIO-EDUCAÇÃO

**Bartolomeu José Ribeiro de Sousa**  
**Rosimar de Fátima Oliveira**

**RESUMO:** O artigo tem como objetivo apresentar uma análise exploratória dos dispositivos da reforma trabalhista (Lei nº 13.467/17), recentemente aprovada, que provocarão impactos na arrecadação do Salário-Educação, fonte adicional de financiamento da educação básica pública. Analisa os principais aspectos da trajetória do Salário-Educação e situa a reforma trabalhista em um conjunto de reformas de viés conservador e pró-mercado implementadas pelo governo de Michel Temer. As mudanças promovidas na legislação trabalhista com a prevalência do negociado sobre o legislado, formas atípicas de contratação, como o trabalho intermitente e trabalho autônomo reduzirão a massa de salários e conseqüentemente a base tributável o que sinaliza tempos incertos para o financiamento da educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Básica. Financiamento. Salário-Educação. Reforma Trabalhista

### 1 | INTRODUÇÃO

No cenário educacional brasileiro, marcado por grandes desafios para a efetivação do direito a educação, como a universalização do acesso ao ensino obrigatório, equidade e melhoria da qualidade do ensino, o financiamento se apresenta como fator-chave da política educacional. Por outro lado, a garantia de políticas de financiamento compatíveis com os desafios apontados tem sido marcadas por uma trajetória de avanços e recuos.

Recentemente sérias ameaças pairam sobre as políticas de financiamento da educação básica, a exemplo da Emenda Constitucional (EC) nº 95, que congelou as despesas primárias por duas décadas e a reforma trabalhista que impacta a arrecadação do Salário-Educação.

O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise exploratória dos dispositivos da reforma trabalhista que provocarão impactos na arrecadação do Salário-Educação e implicarão em perdas de receitas para a manutenção e desenvolvimento da educação básica pública.

O presente artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na seção dois situamos o Salário-Educação na estrutura geral do financiamento da educação básica no Brasil, apresentando a sua trajetória e as principais mudanças na sua *fisiologia*

**normativa**<sup>1</sup>. A seção três apresenta o problema que norteou o estudo. A seção quatro apresenta uma análise do cenário político em que foi aprovada a reforma trabalhista no Congresso Nacional, a nova correlação de forças no campo político e os principais atores que patrocinaram a referida reforma. A seção cinco discute os dispositivos da reforma trabalhista que trarão impactos na arrecadação do Salário-Educação e, por último, o trabalho finaliza com as considerações finais.

## 2 | O SALÁRIO-EDUCAÇÃO NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação básica pública no Brasil é financiada por meio de três fontes principais de recursos: i) a vinculação constitucional de recursos provenientes de impostos e transferências constitucionais em percentuais fixos, conforme fixado no art. 212 da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988; ii) a subvinculação constitucional de recursos das mesmas fontes do art. 212, que formam um fundo de natureza contábil no âmbito de cada estado e, iii) a Contribuição Social do Salário-Educação.

Esse modelo de financiamento é compartilhado entre os três entes da federação que possuem responsabilidades fixadas na legislação e metas definidas no planejamento nacional da educação, por meio de planos decenais. A Constituição estatui que cada ente da federação deva aplicar um percentual fixo de suas receitas resultantes de impostos em ações de manutenção e desenvolvimento do ensino, sendo os percentuais de 18% para a União e 25% para estados, Distrito Federal e municípios. Para equidade e a cooperação entre os entes da federação foi criado um fundo contábil de âmbito estadual, com vigência no período de 2007 a 2020 – o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Esse fundo, a rigor, não é uma fonte de receitas, apenas redistribui os recursos da arrecadação de impostos, que já são vinculados a MDE entre as redes estadual e municipais, com base em um valor aluno/ano definido nacional. Nos estados que a arrecadação não alcança o valor mínimo anual a União complementa.

Depois dos mecanismos de vinculação e subvinculação de recursos oriundos de impostos a segunda e mais importante fonte de receitas para MDE é representada pelo Salário-Educação, que tem uma existência cinqüentenária e um caráter de fonte estável. Além de uma importante fonte de receitas para a educação básica pública, Farenzena (2017) caracteriza o Salário-Educação como política de cooperação federativa do setor educacional, pela existência de quotas para cada uma das esferas

1 Por *fisiologia* normativa compreende-se um constructo de natureza metodológica que envolve as questões centrais relacionadas ao funcionamento da contribuição, como o fato gerador da obrigação fiscal, os contribuintes, alíquota aplicável, base de cálculo, normas e prazos de recolhimento, órgão de arrecadação, isenções, transferência de recursos para as escolas particulares por meio do Sistema de Manutenção do Ensino (SME) e a repartição dos montantes arrecadados entre a União e os entes subnacionais.

de governo, pelos critérios de repartição, as prioridades de uso em dado segmento da educação e o financiamento de políticas federais de assistência aos governos subnacionais.

O Salário-Educação foi instituído por meio da Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964, regulamentado pelo Decreto nº 55.551/1965, com a finalidade de suplementar as despesas públicas com o ensino primário, atendendo ao disposto na Constituição de 1946. Trata-se de uma contribuição social arrecadada das empresas e entidades vinculadas ao Regime Geral da Previdência Social, com base na alíquota de 2,5%.

A origem do Salário-Educação remonta a Constituição de 1934 que determinou pela primeira vez que, *“toda empresa industrial ou agrícola, localizada fora dos centros escolares e onde trabalhassem mais de cinqüenta pessoas, deveria proporcionar ensino primário gratuito para os empregados e seus respectivos filhos”*. A partir daí, esse princípio constitucional é posto novamente na Constituição de 1937 e de 1946, mas só se torna um mecanismo efetivo de captação de recursos para o ensino em 1964.

Ao longo da sua trajetória de mais cinco décadas de existência o Salário-Educação passou por importantes reformas na sua fisiologia normativa que foram ajustando essa política de financiamento às mudanças no sistema educacional. Criado como uma fonte de custeio para o ensino primário, com a aprovação da Lei nº 5.692/71 que ampliou o ensino obrigatório para oito anos de duração, os recursos do Salário-Educação passaram a ser utilizados para o financiamento de todo o ensino de 1º grau. Em 2006 a Emenda Constitucional nº 53/2006 determinou que os recursos do Salário-Educação fossem destinados a toda a educação básica pública, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A alíquota inicial, fixada em 2% do salário mínimo local passou para 1,4% e foi elevada para 2,5% em 1975.

O caráter de cooperação federativa do Salário-Educação se materializa na divisão do montante líquido dos recursos arrecadados entre as três esferas de governo. Inicialmente a legislação determinou que os recursos arrecadados seriam divididos igualmente em duas quotas, sendo a quota da União no valor de 50% e a quota dos estados e Distrito Federal de 50%. Essa divisão foi alterada dez anos depois da criação do Salário-Educação por meio do Decreto-Lei nº 1.422/1975 que determinou que o montante da arrecadação em cada estado seria dividido em duas quotas sendo 2/3 em favor dos programas de ensino de 1º grau, regular e supletivo de cada estado e 1/3 em favor do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os municípios só passaram a ser titulares dos recursos com o recebimento direto de uma quota municipal por meio da Lei nº 10.832/2003.

Atualmente a arrecadação da contribuição social do Salário-Educação é competência da Receita Federal do Brasil, que faz jus a 1%, referente aos encargos administrativos e repassa o montante líquido ao FNDE. Nos últimos anos a arrecadação dessa contribuição teve um crescimento expressivo, o que garantiu um incremento no orçamento do FNDE, permitindo esta autarquia ampliar os seus programas e projetos

para toda a Educação Básica pública e, garantiu também um crescimento significativo dos valores das quotas estaduais e municipais.

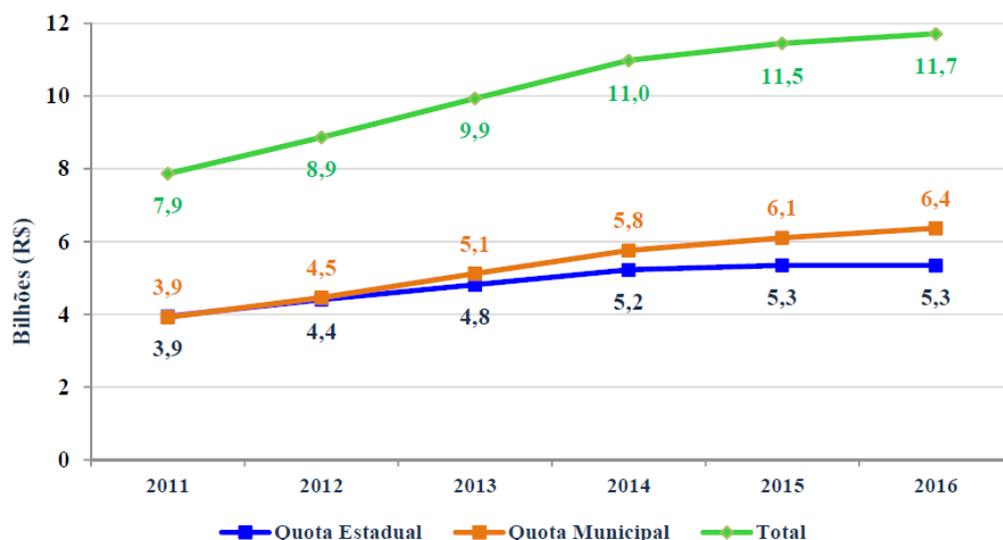


Gráfico 1 – Evolução da distribuição das quotas estadual, municipal e total (2011-2016)

Fonte: FNDE, 2018.

As quotas estaduais e municipais saíram de um patamar de R\$ 3,9 bilhões em 2011 alcançando os valores de R\$ 5,3 bilhões a quota estadual e R\$ 6,4 bilhões a quota municipal. Esses valores representam um crescimento nominal de 48,8% no total das quotas distribuídas.

A tabela a seguir apresenta o número de alunos considerados para fins de distribuição da quotas para as redes estadual e municipais no período de 2011 a 2016.

ANO	Matrículas por Rede		Total de Alunos
	Estadual	Municipal	
2011	19.421.375	23.644.560	43.065.935
2012	18.884.887	23.238.806	42.123.693
2013	18.030.392	23.118.567	41.148.959
2014	17.316.798	23.113.196	40.429.994
2015	16.707.193	22.990.679	39.697.872
2016	15.804.406	22.726.466	38.530.872

Tabela 1 – Matrículas consideradas por rede de ensino na distribuição das quotas do Salário-Educação (2011-2016)

Fonte: FNDE

Os números de matrículas dão a exata dimensão da importância do Salário-Educação para a educação básica pública no Brasil. Conforme a tabela 1, os recursos do Salário-Educação atendem um total de 38.530.872 alunos na educação básica, em suas três etapas (Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Nas redes estaduais as matrículas foram 19,4 milhões de matrículas em 2011 e 15,8 milhões em 2016 enquanto nas redes municipais as matrículas eram 23,6 milhões em 2011 e 22,7

milhões em 2016.

### 3 | O PROBLEMA

O Salário-Educação tem a sua incidência sobre a folha de pagamento das empresas. Nesse sentido, trata-se de um tributo que onera os custos do trabalho, deixando livre os custos do capital. Em tempos de crise estrutural do capitalismo como a que estamos vivendo, os conflitos se acirram. O capital para aumentar as suas margens de lucro necessita de mão-de-obra barata, qualificada e com formas flexíveis de contratação.

Compreender as implicações da reforma trabalhista para o Salário-Educação requer antes um olhar sobre a realidade do emprego no Brasil e posteriormente as forças políticas que patrocinaram as mudanças na legislação trabalhista.

O gráfico a seguir apresenta a realidade da situação do trabalho no Brasil, segundo os dados do IBGE.

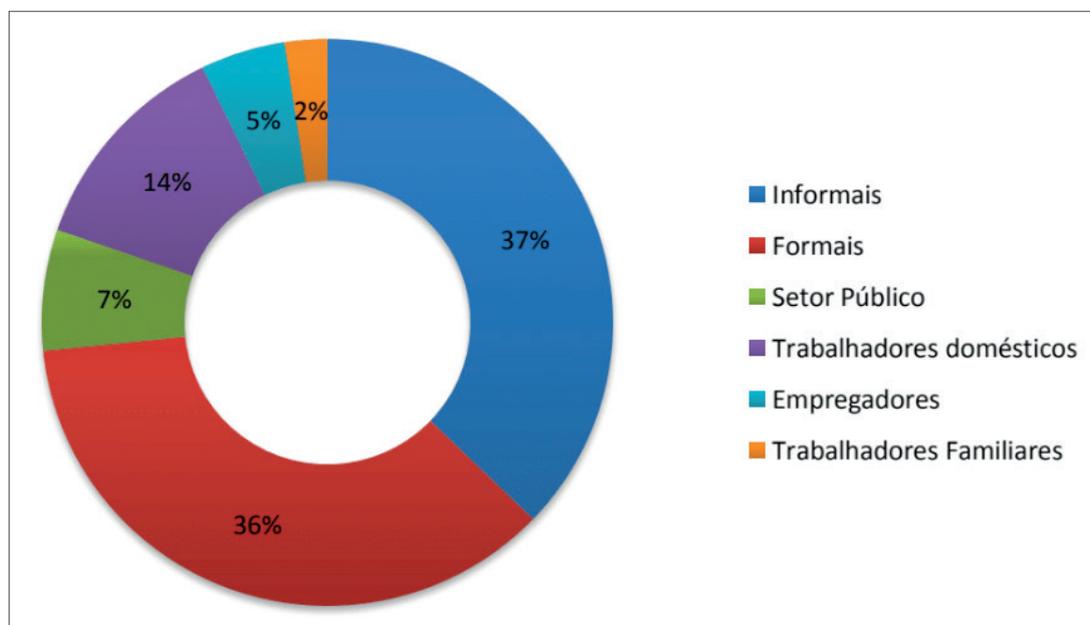


Gráfico 2: Distribuição dos trabalhadores por categoriais - IBGE

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – IBGE, 2017.

O maior percentual de trabalhadores brasileiros está na informalidade (37%). Nesse grupo estão tanto os trabalhadores por conta própria, como os trabalhadores sem carteira assinada. Esse é o maior obstáculo ao aumento da arrecadação do Salário-Educação, pois por não terem registro em carteira não contribuem com o regime geral de previdência. Cabe lembrar que o trabalho informal é quase sempre o mais precário e menos produtivo. Além do elevado percentual de trabalhadores sem proteção trabalhista o rendimento médio do trabalhador no Brasil, segundo dados de dezembro do IBGE foi R\$ 2.154,00, um valor muito baixo, o que reduz a base tributável da folha de pagamento das empresas.

## 4 | UMA NOVA CORRELAÇÃO DE FORÇAS POLÍTICAS? O CENÁRIO EM QUE SE DESENVOLVE A REFORMA TRABALHISTA

Depois de um ciclo de crescimento econômico a economia brasileira começou a mostrar sinais de crise em 2014. Diante da crise, a austeridade econômica foi colocada na agenda política como o único caminho para a recuperação da grave crise econômica que o país passou a enfrentar. A então Presidente Dilma Rousseff (PT), reeleita em outubro de 2014 com uma margem apertada de votos para o segundo mandato, assume muitos pontos da agenda do candidato adversário derrotado Aécio Neves (PSDB), sobretudo com a nomeação de Joaquim Levy<sup>2</sup> para o Ministério da Fazenda (SINGER, 2015).

Joaquim Levy, um executivo ligado a bancos privados foi o símbolo da implementação de um conjunto de políticas econômicas neoliberais, sobretudo a austeridade econômica, que consiste em linhas gerais em uma política deliberada de ajuste da economia por meio da redução de salários e cortes nos gastos públicos, sobretudo nas políticas sociais, para supostamente aumentar o lucro das empresas e sua competitividade, assim como tentar estabilizar a trajetória da dívida pública.

Aqui, é importante lançar luzes sobre uma fundamentação conceitual de neoliberalismo. Nesse sentido, Abranches (2017) explica que para existir um quadro de pensamento neoliberal, é preciso que ele se diferencie do liberalismo clássico e represente uma versão nova que contenha e transcenda princípios do liberalismo anterior.

Para Abranches (2017) neoliberalismo é um conceito carregado de ambigüidades, pois foi concebido por seus adversários, não por seus proponentes. Esse autor defende que o liberalismo foi um produto intelectual íntegro de seus proponentes, como alternativa ao mercantilismo e à fisiocracia. Um pensamento muito mais propício à economia manufatureira emergente. O liberalismo era portador de bases morais inovadoras e revolucionárias. Diferente do neoliberalismo, que, por sua vez é apenas reformista, refere-se a valores já existentes, a um Estado do qual precisa manter e usar certas funcionalidades, a um governo do qual pode utilizar determinados recursos para realizar seus objetivos e a uma sociedade que demanda mais individualismo e mais discricionariedade pessoal.

Também nessa linha de argumentação Di Giovanni e Deos (2015) afirmam que o neoliberalismo não é um novo liberalismo ou uma volta ao liberalismo anterior, mas uma reordenação das relações de poder dentro dos Estados nacionais. Não se trata de um Estado mínimo pura e simplesmente, pois não se trata de uma retirada do Estado. É uma captura do Estado, ou seja, o Estado continua interferindo como agente promotor da competitividade dos grandes blocos de capital, enquanto há um abandono crescente das práticas políticas que caracterizaram os Estados de bem-estar.

Com efeito, a literatura sobre o neoliberalismo afirma que esta filosofia da

---

2 Permaneceu como Ministro da Fazenda de 1 de janeiro de 2015 a 18 de dezembro de 2015.

sociedade e do mercado financeiro, ganha corpo com um conjunto de políticas ultraliberais implementadas após o surto inflacionário dos anos 1970 e a crise fiscal do Estado capitalista das economias centrais. Sua expressão concreta se apresentou no seu primórdio nas políticas dos governos de Margareth Thatcher, no Reino Unido e de Ronald Reagan nos Estados Unidos (ANDERSON, 1995; ABRANCHES, 2017; HARVEY, 2011)

O neoliberalismo tem características marcadamente distintas do liberalismo, entre as quais cabe destacar pela relevância a financeirização e a consequente visão de curto prazo; a desregulação integral da economia e a integração globalizada dos mercados; a supremacia da austeridade fiscal com a consequente garantia da adimplência junto a crises sistêmicas; a ausência de valores associados à solidariedade social (nas palavras de Thatcher não existe sociedade, apenas indivíduos); a redução ao mínimo da rede de proteção social e o privatismo elevado a máxima potência (ABRANCHES, 2017).

O liberalismo que vigorou no período pré-neoliberal admitia uma rede de proteção social robusta e suficientemente ampla para atender os despossuídos. O neoliberalismo se caracteriza nesse aspecto por valores que aparecem pela primeira vez na campanha de Margareth Thatcher, sintetizados no mote “o direito de ser desigual” (ABRANCHES, 2017). Dessa forma, o neoliberalismo coloca a desigualdade como princípio supremo.

Como o neoliberalismo afasta a solidariedade social como virtude, o que surge na agenda política como reforma fiscal no manual do capitalismo financeiro globalizado é a austeridade pura, necessariamente regressiva. No quadro teórico do neoliberalismo a austeridade não passa de um conjunto de ajustes uniformes, em geral lineares, caracterizados principalmente por elevados cortes nas políticas sociais e pela formação de superávit primário. Esses ajustes não tocam na superfície dos principais interesses presentes na ordem fiscal do Estado, mas atingem pesadamente a rede de proteção social. Considerando a desigualdade na correlação de forças sociais e na capacidade de resistência dos grupos sociais, a austeridade causa mais danos aos setores mais frágeis (ABRANCHES, 2017).

No Brasil, em coerência com os princípios do neoliberalismo o ajuste fiscal se mostrou funcional para determinados grupos políticos que tem seus interesses incrustados no aparelho do Estado, ao gerar desemprego, queda de salários reais, mantendo-se por outro lado isenções e benefícios fiscais para grupos com forte influência política e representação no Congresso Nacional. Segundo dados do IBGE, no primeiro trimestre de 2017 o desemprego no Brasil registrou 13,7%, representando 14,2 milhões de desempregados, um recorde da série histórica.

Esse cenário foi altamente favorável a uma mudança na correlação de forças políticas em 2016, em favor dos setores ligados ao rentismo, a burguesia tradicional, e frações da burguesia, com ampla maioria política na composição do Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal), e passaram assim a impor um outro projeto de país, sem passar pelo escrutínio das urnas.

Sem viabilizar apoio político no Congresso Nacional para governar, a oposição a Presidente Dilma Roussef foi vitoriosa em um controverso processo de impeachment<sup>3</sup> que se consumou em 31 de agosto de 2016. Dessa forma, Michel Temer assume a Presidência da República e aprofunda o receituário da austeridade fiscal que já tinha sido colocado publicamente quando negociava sua ascensão ao poder, com a publicação do Documento **“Uma Ponte para o Futuro”** divulgado pelo seu partido o PMDB.

Ao delinear uma análise da crise política, econômica e social do país o documento **“Uma Ponte para o Futuro”** apresenta a crise fiscal, ou seja, o déficit nas contas públicas como o principal problema do país. Esse problema seria consequência dos erros do Governo Dilma Roussef, sobretudo pelo que considera como elevação do gasto público, com a criação de programas sociais ou ampliação dos antigos, a contratação de novos servidores públicos. O documento condena com muita ênfase as vinculações constitucionais nas áreas de saúde e educação que “tornaram o orçamento público uma fonte permanente de desequilíbrio.”

Para sanar o problema fiscal e ajustar as contas públicas o documento prevê um conjunto significativo de reformas alinhadas com o receituário neoliberal de austeridade fiscal que fortalecem o capital, sobretudo na sua vertente financeira e reduzem a rede de proteção social.

O quadro abaixo apresenta as principais propostas do documento “Uma ponte para o Futuro”

---

3 O impeachment teve início no dia 2 de dezembro de 2015 quando o então Presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha (PMDB/RJ) abre formalmente o processo com a aceitação de uma denúncia apresentada por Hélio Bicudo e pelos advogados Miguel Reale Junior e Janaína Paschoal. Em 17 de abril após uma longa sessão a Câmara dos Deputados aprovou o prosseguimento do impeachment da Presidente Dilma Roussef. Foram 367 votos favoráveis e 137 contrários, além de 7 abstenções e 2 ausências. Após a tramitação no Senado Federal, que teve início em 18 de abril de 2016 a Presidente Dilma Roussef teve o mandato cassado no dia 31 de agosto de 2017 com 61 votos a favor e 20 contrários.

1. Formar maioria política
2. Evitar aumento de impostos, salvo em situação de extrema urgência e com consentimento social.
3. Acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso da saúde e educação.
4. Viabilizar a participação mais efetiva e predominante do setor privado na construção e operação de infra-estrutura.
5. Legislação para garantir o melhor nível possível de governança às empresas estatais e as agências reguladoras.
6. Na área trabalhista permitir que convenções prevaleçam sobre normais legais.
7. Novo regime orçamentário, com a implantação do orçamento inteiramente impositivo.
8. Fim das indexações, seja para salários, benefícios previdenciários e tudo o mais.
9. Orçamento com base zero, o que significa que todos os programas estatais serão avaliados por um comitê independente que poderá sugerir a continuação ou fim do programa.
10. Equilíbrio fiscal de longo prazo como um princípio constitucional, aprovando Lei Complementar de responsabilidade orçamentária.
11. Propor a criação de uma instituição que articule e integre o Poder Executivo e Legislativo, uma espécie de Autoridade Orçamentária, com competência para avaliar os programas públicos.
12. Acordos regionais de comércio.
13. Reforma do processo de elaboração e execução do orçamento.
14. Agenda de transparência e avaliação de políticas públicas.
15. Simplificação tributária e unificação da legislação do ICMS com transferência das cobranças para o Estado de destino.
16. Desoneração de exportações e investimentos.
17. Ampliação da idade mínima de aposentadoria.
18. Retorno ao regime anterior de concessões na área de petróleo.

**Quadro – 1:** Síntese das Principais Propostas do Documento “Uma Ponte para o Futuro”

Fonte: Documento “Uma Ponte para o Futuro”.

Após a chegada ao Poder em 12 de maio de 2016 o governo de Michel Temer passa a implementar com muito vigor uma agenda de viés fortemente conservador e pró-mercado. Com índices muito baixos de aprovação popular<sup>4</sup>, mas com grande habilidade no relacionamento com o Congresso Nacional o governo passou a contar com uma ampla maioria parlamentar nas duas casas do Congresso Nacional, o que lhe permitiu aprovar com certa facilidade um conjunto de medidas impopulares e barrar

<sup>4</sup> Pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha entre os dias 21 e 23 de junho de 2017 mostrou que

o andamento de dois processos de investigação no Supremo Tribunal Federal (STF).

Entre os atores da sociedade civil que atuaram pela queda da Presidente Dilma Roussef e passaram a ter forte influência no governo Temer estão a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e as entidades ligadas à agricultura empresarial ou agronegócio, aqui denominadas de ruralistas. Nos primeiros dias de governo a CNI entregou ao governo Temer um documento denominado **“Agenda para o Brasil sair da crise 2016-2018”**. O documento apresenta propostas nas áreas de eficiência do Estado, tributação, relações de trabalho, infraestrutura, financiamento, segurança jurídica e regulação e inovação. Pelo monitoramento da própria entidade 29 propostas avançaram. Os ruralistas por sua vez encaminharam 17 pontos prioritários, dos quais 13 foram atendidos.

Entre os pontos em comum para os dois setores estão à reforma trabalhista, o controle de gastos públicos, a regulamentação da terceirização, o fim da obrigatoriedade de participação da Petrobras na exploração do pré-sal, o programa de refinanciamento de dívidas tributárias das empresas, uma generosa renegociação de débitos dos produtores rurais, a lei de regularização fundiária e a flexibilização das regras de licenciamento ambiental.

Além da reforma trabalhista, cumpre ressaltar que o pacote de reformas do governo Michel Temer inclui um conjunto de outras medidas que tem impactos diretos sobre o Salário-Educação, e os outros mecanismos de financiamento da educação básica, como as medidas de renúncias de receitas ou gastos indiretos, Programa de Refinanciamento de Dívidas (Refis) e a Reforma Tributária, que não são objeto de análise neste trabalho. O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise exploratória dos dispositivos da reforma trabalhista que provocarão impactos na arrecadação do Salário-Educação e implicarão em perdas de receitas para a educação básica pública.

## 5 | A REFORMA TRABALHISTA E O SALÁRIO-EDUCAÇÃO

A principal medida do pacote de reformas do governo Michel Temer que tem impactos na arrecadação do Salário-Educação, é a Reforma Trabalhista. Essa reforma, de autoria do Poder Executivo, foi aprovada por meio da Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Essa lei altera, cria ou revoga mais de cem artigos e parágrafos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

É possível afirmar, a partir da análise do novo arcabouço jurídico que passou a regular as relações de trabalho no Brasil, como do estudo e análise de um conjunto significativo de autores, que o novo regramento das relações de trabalho, enfraquece o trabalhador, o direito e a justiça do trabalho e aumenta substancialmente a discricionariedade e o poder de barganha do empregador, além de comprometer as o Governo Michel Temer (MDB) é considerado ótimo ou bom por apenas 7% da população, a menor marca registrada pelo Datafolha em 28 anos. A sua gestão é considerada ruim ou péssima por 69% do eleitorado e regular por 23%. Somente José Sarney ficou abaixo desse patamar com 5% em setembro de 1989, em meio a crise da hiperinflação.

contribuições previdenciárias (CARVALHO, 2017; CASSAR e BORGES, 2017).

A Lei nº 13.467/2017 apresenta uma nova regulação para acordos e convenções coletivas, jornada de trabalho, novos tipos de contrato de trabalho, demissão, sindicatos e representação, terceirizados, horas extras, férias e justiça do trabalho.

A nova legislação introduz e regulamenta formas mais baratas de contratação de trabalho para os empregadores e que representam perdas na arrecadação previdenciária como o trabalho intermitente e o trabalho autônomo.

O trabalho intermitente é definido como o contrato de trabalho no qual a prestação de serviços, com subordinação, não é contínua, ocorrendo com alternância de períodos de prestação de serviços e de inatividade, determinados em horas, dias ou meses, independente do tipo de atividade do empregado e do empregador (BRASIL, 2017, art. 443). Nessa nova modalidade de contratação o trabalhador é contratado por horas, dias ou meses, sem continuidade. E qual o problema para a arrecadação do Salário-Educação?

A arrecadação do Salário-Educação exige que esteja configurado a fato gerador da obrigação do recolhimento, ou seja, a relação formal de emprego e, obviamente a existência do contribuinte, vale dizer, a empresa.

A relação formal de trabalho permanece nos contratos de trabalho intermitente, no entanto, como o Salário-Educação é vinculado à arrecadação previdenciária o rendimento tributável nos contratos via trabalho intermitente, pode ser menor que um salário mínimo por mês.

O segundo ponto de impacto negativo na arrecadação do Salário-Educação reside no fato de que benefícios como o auxílio-alimentação, diárias para viagens, assistência médica e odontológica, prêmio e abonos também deixam de ser considerados como parte do salário, o que diminui a fatia tributável dos rendimentos mensais.

Conforme dispõe a Lei nº 13.467/2017:

Art. 457. [...]

§ 2º. As importâncias, ainda que habituais, pagas a título de ajuda de custo, auxílio-alimentação, vedado o seu pagamento em dinheiro, diárias para viagem, prêmios e abonos **não integram a remuneração do empregado, não se incorporam ao contrato de trabalho e não constituem base de incidência de qualquer encargo trabalhista e previdenciário** (BRASIL, 2017, grifos do autor).

O terceiro ponto da reforma trabalhista que representa perdas para o Salário-Educação é o trabalho autônomo. Conceitualmente autônomo é a pessoa física que trabalha habitualmente explorando seu ofício ou profissão por conta e risco. Normalmente pode ter clientela diversificada, mas não impede que trabalhe para um único empregador, o que é incomum (CASSAR e BORGES, 2017). Como está previsto na Lei nº 13.467/2017 o trabalho autônomo se articula com a política do Microempreendedor Individual (MEI). O MEI foi criado em 2008, por meio da Lei Complementar nº 128/2008, com as alterações que foram promovidas na LC 123 e permite, para os que se inscrevem no programa, a obtenção de CNPJ e uma redução

muito expressiva da carga de impostos e contribuições. O objetivo é incentivar a criação de novas empresas formais, formalizar os empreendimentos informais já existentes e incentivar a criação de empregos formais.

Em um país com elevados percentuais de trabalhadores informais a política do MEI é relevante e tem objetivos meritórios, no entanto, a forma como foi desenhada a política pública, vem provocando distorções no sistema tributário e provocando desequilíbrios na arrecadação previdenciária.

O MEI permite que micro empreendedores com limite de faturamento de até R\$ 81.000,00 possam se inscrever para participar do programa. Os MEIs passam a ter acesso sem custos monetários ou burocráticos ao CNPJ e estar automaticamente enquadrados no SIMPLES Nacional e isentos de tributos federais – Imposto de Renda (IR), Programa de Integração Social (PIS), Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins), Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL) e o Salário-Educação. Quanto à contribuição previdenciária própria, o MEI passa a contribuir com uma alíquota fixa de apenas 5% sobre o Salário Mínimo. Trata-se de um programa com elevado grau de subsídio e renúncia fiscal que tem levado a distorções, conforme destacam os trabalhos de Nogueira e Oliveira (s/d), Appy (2017) e Constanzi (2018).

O trabalho de Nogueira e Oliveira (s/d) apresenta como um grave erro do MEI considerar as micro e pequenas empresas (MPEs) como integrantes de um grupo homogêneo, o que na realidade são muito heterogêneas e diferentes. As MPEs englobam empreendimentos que vão de uma desenvolvedora de robôs a uma pizzaria de uma cidade pequena ou um salão de beleza improvisado em uma residência.

Para Constanzi (2018) o limite de faturamento de R\$ 81.000,00 por ano é um patamar elevado para os padrões de rendimentos brasileiros, o que pode elevar o risco de substituição de emprego formal pelo MEI para faixas mais altas do mercado de trabalho.

Com base nos microdados da PNAD/IBGE Constanzi (2018) afirma que a maior parte dos inscritos no MEI estavam entre os 30% ou 50% mais ricos da população, o que demonstra que o programa apresenta uma inadequada focalização que gera benefícios quase não contributivos para trabalhadores que teriam capacidade contributiva e que estavam entre os mais ricos da população.

O trabalho autônomo conforme está disposto na Lei nº 13.467/2017 vai estimular a chamada “pejotização” e ainda a migração de empregos formais para o MEI com efeitos negativos para a previdência social e para o financiamento das políticas públicas sociais, entre estas a educação pública.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se neste texto apresentar uma análise exploratória dos dispositivos da

reforma trabalhista que provocarão perdas na arrecadação do Salário-Educação. Deu-se particular importância em situar a reforma trabalhista aprovada pelo Congresso Nacional em julho de 2017 e sancionada pelo Presidente Michel Temer no conjunto das mudanças requeridas pelo neoliberalismo na sua fase de financeirização e austeridade fiscal.

O Presidente Michel Temer mesmo ostentando os mais elevados índices de rejeição e impopularidade da história da República, é exitoso na composição de uma ampla base parlamentar no Congresso Nacional e passa a implementar uma agenda de viés fortemente conservador e pró-mercado, incluindo as mudanças na CLT.

As mudanças promovidas na legislação trabalhista, com a prevalência do negociado sobre o legislado, com introdução de formas atípicas de contrato de trabalho, enfraquecimento dos sindicatos com o fim da contribuição sindical significará perdas na arrecadação previdenciária o que nos indica uma travessia de incertezas para o Salário-Educação e o financiamento da educação e o descumprimento do Plano Nacional de Educação.

## REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio. **A Era do Imprevisto**: a grande transição do Século XXI. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

APY, Bernard. **A pejotização aumenta, e muito, a desigualdade**. Folha de São Paulo. 8 de outubro de 2017.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-Neoliberalismo**: As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4440.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4440.htm)> Acesso em: 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692imprensa.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692imprensa.htm)>. Acesso em 10 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 10.832, de 19 de dezembro de 2003**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.832.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.832.htm)> Acesso em 10 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em 30 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 6.003 de 28 de dezembro de 2006**. *Regulamenta a arrecadação, a fiscalização e a cobrança da contribuição social do salário-educação, a que se referem o art. 212, § 5º, da Constituição, e as Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e 9.766, de 18 de dezembro de 1998, e dá outras providências*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D6003.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D6003.htm)>. Acesso em: 30 de jul 2015.

CARDOSO Jr. José Celso. **Planejamento Governamental e Gestão Pública no Brasil**: elementos para ressignificar o debate e capacitar o Estado. Texto para Discussão. Brasília, IPEA, 2011.

CASSAR, Vólia Bomfim; BORGES, Leonardo Dias. **Comentários à reforma trabalhista**: Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Rio de Janeiro: Forense: Método, 2017.

CARNEIRO, Claudio. **Curso de Direito Tributário e Financeiro**. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

DI GIOVANNI, Geraldo; DEOS, Simone Silva de. Política Econômica. In: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de Políticas Públicas**. 2ª ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2015.

FARENZENA, Nalu. Nas pegadas do salário-educação: um olhar sobre sua repartição entre esferas de governo. **Textura**. Canoas. v. 19, n. 40, p. 139-157, maio/ago.2017.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Governo não sabe se metade dos programas de subsídios dão resultados**. Janeiro, 2018.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Temer tem pior aprovação no Datafolha em 28 anos**. 24 de junho de 2017.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo – SP: Boitempo, 2011.

NOGUEIRA, Mauro Oddo; OLIVEIRA, João Maria de. **Da Baleia ao Ornitorrinco**: contribuições para a compreensão do universo das micro e pequenas empresas brasileiras. Brasília: IPEA, s/d.

SINGER, André. **Cutucando onças com varas curtas**: O ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014). Novos Estudos. Julho, 2015.

## INDICADORES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DO INDICADOR DE ESFORÇO DOCENTE

### **Danielle Xabregas Pamplona Nogueira**

Universidade de Brasília (UnB)  
Brasília - DF

### **Jeferson Guedes da Silva**

Universidade de Brasília (UnB)  
Brasília - DF

### **Girlene Ribeiro de Jesus**

Universidade de Brasília (UnB)  
Brasília - DF

### **Catarina de Almeida Santos**

Universidade de Brasília (UnB)  
Brasília - DF

### **Francisco Augusto da Costa Garcia**

Universidade de Brasília (UnB)  
Brasília - DF

**RESUMO:** O presente estudo tem como objetivo analisar a validade do indicador de esforço docente proposto na Nota Técnica nº 039/2014 do Inep. Para tanto, foi utilizado o método misto de pesquisa, sendo a parte qualitativa realizada por meio da análise documental e a quantitativa por meio de análise gráfica da medida de esforço docente nos anos de 2013, 2014, e 2015. Tanto a Nota Técnica nº 039/2014, quanto os bancos de dados referentes ao indicador de esforço docente dos anos de 2013 a 2015, foram utilizados nas análises. A análise dos resultados indicou uma forte lacuna teórica no

indicador, além de problemas metodológicos, especialmente ao tratar uma fase do processo de validação como se fosse a propriedade de validade. Dessa forma, conclui-se que o indicador de esforço docente proposto Nota Técnica nº 039/2014 não apresenta evidências suficientes para ser considerada uma medida válida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Indicador de Esforço Docente; Validade; Educação Básica.

**ABSTRACT:** This study analyzes some theoretical and methodological aspects of the Teacher Effort Indicator presented in Inep's Technical Note 039/2014. We used the mixed method with documentary analysis for the qualitative part and graphic analysis of the teacher effort indicator measured between 2013 and 2015 for the quantitative part. The analysis of the results indicated a strong theoretical gap in the indicator, besides methodological problems, especially in the differentiation of validation activity and validity. We concluded that the Teacher Effort Indicator does not present enough evidence to be considered a valid measure.

**KEYWORDS:** Teacher Effort Indicator; Valid; Basic Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulga, desde o ano de 2013, novos indicadores sobre a educação básica no Brasil, a saber: Esforço docente; Regularidade do corpo docente; Adequação da formação docente; e Complexidade de gestão da escola.

Uma das principais contribuições desses indicadores é fornecer subsídios para que se compreenda melhor o contexto em que ocorre o processo ensino-aprendizagem, além de servir como variáveis explicativas em estudos sobre os fatores associados ao desempenho escolar.

Entre os indicadores mencionados, três referem-se ao docente da educação básica. O presente estudo tem como foco o indicador de esforço docente, tratado na Nota Técnica nº 039/2014 do Inep, de 17 de dezembro de 2014. Segundo essa nota, o indicador de esforço docente “mensura o esforço empreendido pelos docentes da educação básica brasileira no exercício de sua profissão” (Nota Técnica do Inep nº. 039/2014).

A partir do estudo da Nota Técnica e dos resultados do indicador, o presente estudo tem como objetivo analisar os aspectos teóricos e metodológicos desse indicador.

## 2 | METODOLOGIA DO ESTUDO

Para análise do trabalho foi utilizado o método misto de pesquisa, sendo que na parte qualitativa utilizou-se a análise documental e na quantitativa comparou-se graficamente a medida de esforço docente nos anos de 2013 a 2015. Tanto a Nota Técnica nº 039/2014, quanto os bancos de dados referentes ao indicador de esforço docente dos anos de 2013, 2014, e 2015, foram obtidos no sítio do Inep.

## 3 | INDICADORES SOCIAIS E VALIDADE

De acordo com Neufville (1978), as medidas quantitativas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e implementação de políticas públicas, pois sinalizam problemas públicos. Segundo a autora, indicador “é um conjunto de procedimentos para colecionar e combinar dados para defender um conceito” (p. 79).

Os indicadores podem ser resultantes de estatísticas individuais, como por exemplo a taxa de analfabetismo, ou podem ser medidas compostas, por exemplo, o índice de desenvolvimento humano (IDH). Em ambos os casos, os indicadores precisam estar relacionados com um conceito que os origina (SHAVELSON, McDONNELL, OAKES, 1991).

Apesar da relevância que os indicadores possuem na política pública, pouca atenção tem sido dada à validade dessas medidas. Segundo Neufville (1978), mesmo visualizando o potencial de indicadores para moldar a política, os analistas políticos e os tomadores de decisão não têm entrado em acordo sobre um método sistemático para assegurar que os indicadores que eles utilizam são válidos e apropriados para as tarefas que eles desenvolvem. Segundo ela, “a noção de validade é muito pouco compreendida por aqueles que utilizam os indicadores educacionais e sociais, apesar de ser uma questão central na escolha ou delineamento de uma medida” (NEUFVILLE, 1978, p. 79).

Para avaliar a validade de um indicador, é necessário compreender os conceitos e seus contextos, bem como o próprio indicador. Na perspectiva tradicional, um indicador válido é aquele que mede o que se propõe medir.

Nesse sentido, Neufville (1978) orienta que o grau de validade de uma medida é dependente do quanto ela é construída sobre ou pode ser incorporada à teoria. Esse argumento é reforçado por Borsboom, Mellenbergh e Van Heerden (2004), pois segundo eles, uma lacuna teórica não pode ser preenchida com dados. Logo, “mensuração com a teoria ajuda a manter a consciência da lacuna entre o conceito e a medida e evita o uso do indicador como se ele fosse o conceito” (NEUFVILLE, 1978, p.79).

Neufville (1978) recomenda que quem elabora indicadores deve:

- ✓ testar os movimentos do indicador com outros indicadores do mesmo fenômeno ou de fenômenos cujo movimento tem uma relação preditiva com o indicador em estudo.
- ✓ fornecer ao usuário do indicador alguma ideia de como o indicador pode ser testado ao longo do tempo, com o que pode ser comparado e qual expectativa se pode ter para o seu comportamento, se ele é válido.
- ✓ deixar claro quando o indicador não foi validado.

Considerando esse entendimento, o presente estudo teve como ponto de partida para a análise do indicador de esforço docente a teoria, ou seja, o conceito de esforço docente, o qual o indicador analisado pretende indicar. A próxima seção detalha esse construto.

#### **4 | O ESFORÇO DOCENTE NA LITERATURA**

Para a revisão da literatura, foi realizado um levantamento no Portal de Periódicos da CAPES acerca da produção sobre esforço docente, no período de 2012 a 2016.

Na literatura analisada, podem-se encontrar autores como Monteiro e Lima

(2015), que discutem a compreensão do esforço baseado em Bergson (2005, 2006, 2009). Alguns usos apontados por esse autor para esforço são: esforço intelectual, esforço de atenção, esforço de recordação ou de atualização, esforço de contração ou de retenção, esforço criador, esforço de vontade. Quanto aos professores, o esforço se expressa no sentido que faça com que os alunos aprendam; o esforço de formação continuada; o esforço de participação ativa na vida da escola para a solução dos problemas. Há, ainda, um esforço de pesquisa, esforço de criticidade, esforço de aprendizagem das diversas teorias educacionais, esforço de entendimento das múltiplas situações dos alunos, esforço didático-metodológico no processo de ensino, esforço de cumprimento das políticas públicas educacionais, dentre outros.

Martins (2014) discute sobre os desafios de turmas heterogêneas para professor e alunos. Baseado em Esteban (2006), propõe que há a dificuldade de atender às necessidades específicas de todos os alunos, requerendo uma planificação com metodologias diversificadas, o que significa maior esforço do professor.

Partindo-se para uma pesquisa mais ampla, foram identificadas outras produções sobre esforço docente. Segundo Houts (2010), um estudo revelou que as crianças na idade de cinco aos 12 anos eram mais desafiadoras e exigiram mais esforço do professor, o que nos leva ao entendimento que as características das fases de desenvolvimento infantil também influenciam no esforço do professor.

Hansen (2008) aponta outros elementos de esforço docente ao definir que os níveis ótimos de esforço dos professores estão relacionados às experiências e às escolas que atuam. Há relação entre carreira e desinteresse do professor, além das preocupações da carreira também estarem relacionadas ao desempenho dos alunos nos testes. Em outro estudo, Hansen (2009) demonstra que os professores exercem níveis de esforço em resposta a incentivos na carreira, com importantes implicações políticas.

Outro estudo importante desenvolvido por Gershenson (2015) revelou que o aumento do esforço dos professores é um dos mecanismos das políticas de responsabilização de alto risco que pode melhorar o desempenho dos alunos, sendo o professor um dos insumos educacionais mais importantes da escola.

A partir do entendimento acerca do esforço expresso nessas produções, voltou-se ao termo “esforço”. Segundo o Dicionário Aurélio, esforço significa intenso emprego de forças e energias (física, moral, intelectual etc.) para dar conta de um determinado empreendimento, satisfazer um desejo, realizar um sonho ou ideal, cumprir um dever etc. Nesse sentido, optou-se por analisar o esforço docente a partir do conceito já difundido na literatura, o de intensificação do trabalho docente.

Dal Rosso (2008, p. 23) define intensidade como “o emprego das energias vitais do sujeito, em toda a dimensão desta expressão, compreendendo as potencialidades físicas, emocionais e intelectuais, conforme exigido para a realização de uma atividade, tarefa ou trabalho”. Para o autor, a intensidade do trabalho compreende mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador: as capacidades de

seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida, os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização.

Para Dal Rosso, além da dimensão pessoal, o autor considera que as relações estabelecidas pelo trabalhador com outros sujeitos no espaço laboral, devem ser levadas em conta na análise da intensificação do trabalho. Isso porque, nessas relações existem transmissão de conhecimentos entre esses sujeitos que permite um aprendizado mútuo e dispende esforço. Além disso, há outras relações com familiares, grupais e societárias, que acompanham o trabalhador em seu dia a dia e que se refletem nos locais de trabalho, seja como problemas ou como potencialidades construtivas que não podem ser ignoradas ao analisar a intensificação do trabalho.

Para Apple (1995), a intensificação “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos(as) trabalhadores(as) educacionais são degradados” (p. 39), resultantes da demanda de novas atribuições, da falta de tempo para as atividades mais básicas da vida humana e pelo sentimento de cansaço crônico dos trabalhadores intelectuais em função do excesso de trabalho.

Garcia e Anadon (2009, p. 71) definem a intensificação do trabalho docente como:

o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado.

Estudo realizado por Barbosa (2009) aponta que o baixo prestígio social da profissão docente e sua função, atitudes de desrespeito dos estudantes e familiares em relação à autoridade do professor e a indisciplina dos alunos são fatores de intensificação do trabalho docente.

Outro fator preponderante no processo de intensificação do trabalho docente, observado pela autora, foi a jornada de trabalho do professor, que, muitas vezes, pode ser duplicada. Segundo a autora, a legislação permite a dupla contratação ou dupla matrícula para o ingresso no serviço público. Entretanto, intensifica-se também o trabalho docente, elevando-se a carga e o esforço de trabalho sem aumentar necessariamente as horas trabalhadas. O trabalho pode ser organizado de forma que se exija mais do trabalhador pelo mesmo tempo de trabalho.

Barbosa (2009) também aponta que as práticas intensificadoras surgem quando o professor lida com questões que exigem qualificação profissional diferenciada:

I- dado os problemas que enfrentam como a violência, a desagregação familiar, desemprego dos pais, drogas, entre outros problemas de ordem social;

II- quando há demandas por maior capacidade intelectual, afetiva e de cuidados;

III- quando equipamentos tecnológicos são utilizados para o trabalho e torna-se imperativa a aquisição de conhecimentos e de instrumentos para a realização desse trabalho. Alguns elementos aparecem nesses estudos como causas de fadiga e mal-

estar dos professores. Esses fatores afligem o professor individualmente quando dele é exigido que se trabalhe com novas tecnologias e temas que emergem no cotidiano da vida social que se tornam conteúdos obrigatórios nas escolas públicas.

Contrastando o cenário apontado pela literatura, no que tange ao conceito de esforço docente com a definição apresentada na Nota Técnica nº 039/2014, questiona-se: as variáveis (1) número de escolas em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos e (4) número de etapas nas quais leciona, são constituintes legítimas desse construto? Para responder a essas questões objetiva-se analisar os aspectos teóricos e metodológicos do indicador de esforço docente proposto pelo Inep na referida Nota.

## 5 | O INDICADOR DE ESFORÇO DOCENTE EM ANÁLISE

Tendo em vista a literatura levantada, que pretendeu chegar ao conceito do que significa o esforço docente, foi realizada uma comparação entre o que se encontrou na literatura com o indicador proposto. Dessa forma, o Quadro 2 apresenta uma comparação entre o referencial teórico encontrado acerca do tema, em contraste com a proposta do Inep para o indicador.

Referencial Teórico	Proposta do Inep
Turmas heterogêneas (Martins, 2014)	(1) número de escolas em que atua;
Uso de metodologias diversificadas (Martins, 2014)	
Trabalhar com crianças na idade de cinco aos 12 anos (Houts, 2010)	(2) número de turnos de trabalho;
Incentivos na carreira (Hansen, 2009)	
Intensidade do trabalho docente - emprego das energias vitais do sujeito, em toda a dimensão desta expressão, compreendendo as potencialidades físicas, emocionais e intelectuais (Dal Rosso, 2008, p. 23)	(3) número de alunos atendidos e
Ampliação das responsabilidades e atribuições (Garcia e Anadon, 2009, p. 71)	(4) número de etapas nas quais leciona.
Qualificação profissional diferenciada (Barbosa, 2009)	

**Quadro 2** – Comparação entre o referencial teórico e a proposta do Inep para o indicador de esforço docente

Fonte: Elaboração própria

Ao analisar as informações apresentadas no Quadro 2 quanto ao referencial teórico, verifica-se que a proposta do Inep encontra convergência parcial, alinhando-se apenas com a categoria referente à intensidade do trabalho docente, sem, no entanto, abarcar toda a sua complexidade. Nesse sentido, é possível afirmar que a proposta em tela, não apresenta os demais elementos constitutivos do esforço docente, de acordo com as categorias utilizadas no referencial teórico nacional e internacional.

Dessa forma, tendo em vista os elementos que constituem o esforço docente,

segundo referencial teórico apontado, questiona-se se é possível medir esse esforço pelas variáveis apresentadas na Nota Técnica em análise. Questiona-se, também, se é possível afirmar que o professor da educação infantil e séries iniciais, apontadas como etapas significativas no processo de aprendizagem e do desenvolvimento humano, empreendem menor esforço docente, porque têm um número menor de turmas e alunos. Entende-se, portanto, que o esforço empreendido por um professor deveria, antes, considerar a heterogeneidade das turmas atendidas, o uso de metodologias diversificadas, os incentivos na carreira, as dimensões da intensidade do trabalho docente, a ampliação das responsabilidades e atribuições do docente e qualificação profissional.

Quanto aos aspectos metodológicos, *a priori*, é relevante considerar o equívoco conceitual quanto aos termos psicométricos empregados na Nota Técnica nº 039/2014. O quadro 3 apresenta uma síntese dos termos analisados.

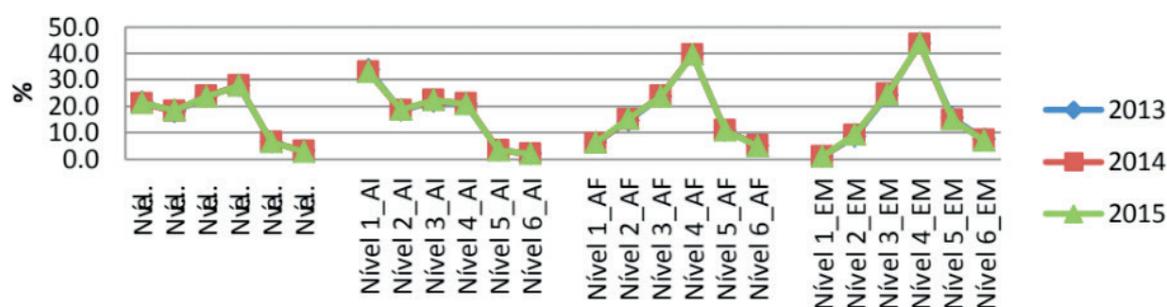
Nota Técnica nº 039/2014	Análise do termo
<p>De acordo com a nota, devido ao fato de o esforço docente <b>não poder ser acessado de forma direta</b>, ele foi considerado como um <b>construto</b> revelado por meio de um conjunto de variáveis tidas como definidoras do esforço do trabalho docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As variáveis utilizadas para mensurar o indicador de esforço são passíveis de mensuração direta, pois são observáveis: número de escolas em que atua; número de turnos de trabalho; número de alunos atendidos e número de etapas nas quais leciona.</li> <li>- O termo construto pode ser definido como um atributo psicológico, um conceito teórico não observável diretamente que existe na mente humana e é definido por teorias bem estabelecidas (Brown, 2000).</li> </ul>
<p>Para <b>garantir a validade do construto</b> formado pelas variáveis mencionadas e possibilitar a construção de uma escala de esforço docente por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI), a investigação da existência de um único construto latente foi conduzida pela <b>análise de componentes principais e avaliação dos autovalores</b> da matriz de correlação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A união de todas as possíveis atividades relacionadas ao teste não é validade, mas validação. A validade é uma propriedade, enquanto validação é uma atividade. A maioria da literatura sobre validade não lida com o problema de validade, mas com o problema de validação (Borsboom, Mellenbergh e Van Heerden, 2004). No caso da atividade da análise de componentes principais, é apenas uma das evidências da validade, mas não a garante.</li> <li>- Todos os tipos de validade podem ser integrados e agrupados sob o mesmo guarda-chuva (Messick, 1989). Ou seja, antes da análise dos componentes principais, existem diversas outras atividades essenciais para evidenciar a propriedade de validade. A primeira é a análise teórica do construto, que na Nota Técnica inexistente.</li> <li>- “Validade é um julgamento avaliativo integrado do grau com o qual a evidência empírica e a base teórica dão suporte às inferências e ações baseadas nos escores” (Messick, 1989, p. 13).</li> <li>- Validade refere-se a um julgamento integrado e avaliativo do grau em que a evidência e a teoria apoiam as interpretações dos resultados dos testes para um propósito particular (APA, AERA, NCME, 2014). Na Nota Técnica, é feita referência apenas à evidência empírica, mas segundo Borsboom, Mellenbergh e Van Heerden (2004): nenhuma quantidade de dados empíricos pode preencher uma lacuna teórica.</li> </ul>

**Quadro 3** – Análise dos termos psicométricos apresentados na Nota Técnica nº 039/2014 do Inep

Fonte: Elaboração própria

Do ponto de vista quantitativo, foi realizada uma análise longitudinal do indicador,

por meio de representação gráfica, visando identificar os movimentos do indicador ao longo do tempo. A comparação feita considera os anos de 2013, 2014 e 2015. O resultado pode ser visto no gráfico a seguir.



**Gráfico 1** – Comparação do indicador de esforço docente por nível do indicador e etapa em que atua o docente. **Nota:** AI – anos iniciais; AF – anos finais; EM – ensino médio.

Fonte: Elaboração própria

Como pode ser visto no gráfico, as linhas referentes aos anos de 2013, 2014 e 2015 se sobrepõem em todos os níveis e etapas. Ou seja, o indicador praticamente não varia entre os diferentes anos de medição, o que reforça o seu problema teórico-metodológico. Caso se tratasse de uma medida de construto, variações no atributo causariam variação nos escores (Borsboom, Mellenbergh e Van Heerden, 2004). Não obstante, como não se trata de uma medida de um construto, mas do reflexo da organização de um sistema de ensino, e nesse sistema não houve mudanças significativas nos três anos avaliados, então, não se verifica mudanças no indicador proposto.

Os níveis da escala proposta para o indicador, os quais estão concentrados no número de alunos, turnos, escolas e etapas, refletem uma característica da organização do sistema de ensino brasileiro, por exemplo: o Nível 1 (docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa) é característico de professores dos anos iniciais<sup>1</sup>, pois é mais difícil encontrar professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio<sup>2</sup> que possuam até 25 alunos e atuem em um único turno, escola e etapa. Já os níveis 5 e 6 (Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas) são mais característicos do ensino médio e anos finais do ensino fundamental, pois seria muito difícil encontrar

1 Os professores dos anos iniciais são aqueles que trabalham na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e, via de regra, possuem apenas uma turma por turno, formada por um número de alunos que pode variar de acordo com o sistema de ensino, mas que, geralmente, fica em torno de 8 a 25 alunos.

2 Esses professores são aqueles das áreas ou matérias específicas, como Português, Matemática e Ciências, além de etapas diferentes da educação básica, como séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com exceção de alguma localidade ou cidade que possua apenas uma escola e turma, esses professores possuem um grande número de turmas e alunos. Pela legislação brasileira, o professor pode ter mais de um contrato, podendo ser em sistemas diferentes. Assim, esses professores podem ter contrato dobrado em um sistema ou ter um contrato no sistema estadual e outro no sistema municipal, ou até mesmo, dois contratos nos sistemas públicos a ainda dar aula em instituições privadas.

professores dos anos iniciais do ensino fundamental com mais de 300 alunos, atuando nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Nesse contexto, como esperar que os professores passem do Nível 1 na escala de esforço docente para o Nível 6, por exemplo? Ou o contrário? Isso só seria possível se houvesse mudanças significativas na organização da educação brasileira. Outro questionamento possível é, como a escala de esforço é cumulativa, isto é, quanto maior o nível na escala, maior o esforço, e os professores dos anos iniciais do ensino fundamental se concentram no Nível 1, então são esses os professores que empreendem menor esforço no seu trabalho?

## 6 | CONCLUSÃO

Esse estudo analisou a validade do indicador de esforço docente proposto pelo Inep na Nota Técnica nº 039/2014.

Quanto ao aspecto conceitual, os resultados evidenciaram que o indicador apresentou pouca relação com a literatura levantada sobre o tema.

No que se refere aos aspectos metodológicos, também foi evidenciado equívoco conceitual quanto aos termos psicométricos empregados na Nota Técnica nº 039/2014. Na comparação entre os valores desse indicador ao longo da série histórica: 2013, 2014 e 2015, observou-se que não houve variação entre os diferentes anos de medição, o que reforça o seu problema teórico-metodológico.

Frente às fragilidades teóricas, conceituais e metodológicas encontradas no presente estudo no que se refere ao indicador de esforço docente, conclui-se, pelas informações levantadas na Nota Técnica nº 039/2014 e por meio da comparação dos escores entre 2013 e 2015, que não são apresentadas evidências suficientes para se considerar o indicador como uma medida válida para mensurar o esforço docente do professor da educação básica no Brasil.

Dessa forma, recomenda-se a reestruturação do indicador de esforço docente, partindo das orientações metodológicas para construção e validade de medidas, já existente na literatura.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, & NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION. *Standards for educational and psychological testing*, Washington, DC: APA, 2014.

APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BARBOSA, Sandra Jacqueline. *A intensificação do trabalho docente na escola pública*. 2009. 168 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BORSBOOM, Deny; MELLENBERGH, Gideon J.; VAN HEERDEN, Jaap. The concept of validity. *Psychological Review*, vol. 111, no. 4, 2004, p. 1061-1071.

BRASIL. Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Diretoria de Estatísticas Educacionais. NOTA TÉCNICA Nº 039/2014. 17 de dezembro de 2014.

BROWN, James Dean. What is construct validity? Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter, 4 (2) Oct 2000. p. 8 - 12.

DAL ROSSO, Sadi e FORTES, José Augusto A. Sá (Orgs.). *Condições de trabalho no limiar do século XXI*. Brasília: Época, 2008.

GERSHENSON, Seth. *Performance Standards and Employee Effort: Evidence from Teacher Absences*. Upjohn Institute Working Paper No. 15-217. Kalamazoo, MI: W.E. Upjohn Institute for Employment Research, 2015.

HANSEN, Michael. *Career concerns incentives and teacher effort*. Washington, DC: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, 2008.

HOUTS, Renate. Teacher Effort is Linked to Difficult Students' Inherited Traits. *Association for Psychological Science Journal*. 2010. Disponível em: <http://www.psychologicalscience.org/news/releases/teacher-effort-is-linked-to-difficult-students-inherited-traits.html#.WNsGCvnyvIU>. Acesso 28 mar 2017.

HUTZ, C. S. Avanços e polêmicas em avaliação psicológica. Itatita, SP: Casa do Psicólogo, 2009.

MARTINS, Maria do Carmo. Turmas heterogêneas no ensino superior: um desafio para o professor e o aluno. *European Cientific Journal*, setembro 2014 edição especial volume 1

MESSICK, S. Validity. In R. L. LINN (ed.), *Educational measurement*. Washington, DC: American Council on Education and National Council on Measurement in Education, 1989. p. 13 – 103.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva; LIMA, Renata Moraes. O esforço como presença na experiência temporal docente. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 51-63, jan./abr. 2015.

NEUFVILLE, Judith Innes de. Validating policy indicators. *Policy Sciences*, 10, 1978. p. 171-188.

SHAVELSON, R. J.; McDONNELL, L. M.; OAKES, J. What are educational indicators and indicator systems? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, v. 2, n. 11, 1991.

## O CONTEXTO ESCOLAR DO ALUNO TRANSEXUAL

### **Mariana Coimbra Ziotti**

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de  
Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

Ribeirão Preto - SP

### **Manoel Antônio dos Santos**

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de  
Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

Ribeirão Preto - SP

**RESUMO:** A transexualidade é um tema negligenciado na escola. Estudantes trans são frequentemente expostos a situações constrangedoras, que muitas vezes ocasionam a interrupção do processo de escolarização. Este estudo de caso tem por objetivo investigar como a emergência da transexualidade é vivenciada nas relações estabelecidas por um aluno transexual com professores e colegas. Participaram um aluno que estava cursando o ensino médio e que se autoidentificou como transexual, duas colegas próximas, da mesma sala de aula, indicadas pelo próprio aluno, e uma professora, que fazia parte de seu contexto escolar. Os dados foram coletados por meio de roteiros de entrevista semiestruturada. Os encontros foram realizados individualmente, em situação face a face, em ambiente de escolha dos participantes. As entrevistas foram audiogravadas e, em seguida, o conteúdo foi transcrito literalmente e na íntegra. Os resultados mostram que a falta de preparação

dos professores contribui para aumentar as barreiras encontradas pelo jovem trans em sua trajetória escolar, especialmente na etapa em que está transicionando o gênero. Os dados contribuem para fomentar o estabelecimento de políticas públicas de combate à transfobia na escola e encorajar a criação de programas educativos que permitam que a comunidade escolar seja sensibilizada para a questão da transexualidade, de modo a empoderar alunos(as) e professores(as) para se posicionarem criticamente frente às diversas manifestações de assédio, intolerância, preconceito e discriminação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transexualidade. Escola. Diversidade sexual e de gênero.

**ABSTRACT:** Transsexuality is a neglected theme at school. Transsexual students are often exposed to embarrassing situations, which often lead to disruption of the schooling process. This case study aims to investigate how the emergence of transsexuality is experienced in the relationships established by a transsexual student with teachers and colleagues. A student in high school and self-identified as a transsexual, two close colleagues from the same classroom, indicated by the student himself, and a teacher, who was part of their school context, were the participants. Data were collected through a semi-structured interview scripts. The meetings were

held individually, in a face-to-face situation, in the context of the participants' choice. The interviews were audio-taped and then the content was transcribed literally and in full. The results show that the teachers' lack of preparation contributes to increase the barriers encountered by trans young people in their school career, especially at the stage when they are transitioning the gender. The data contributes to promoting the establishment of public policies to fight transphobia in school and encourage the creation of educational programs that allow the school community to be sensitized to the issue of transsexuality in order to empower students and teachers to position themselves critically against the various manifestations of harassment, intolerance, prejudice and discrimination.

**KEYWORDS:** Transsexuality. School. Sexual and gender diversity.

## 1 | INTRODUÇÃO

A transexualidade é um fenômeno que vem ganhando visibilidade nos últimos anos, mas que ainda é pouco investigada no contexto escolar. A transexualidade remete à questão do corpo generificado e implica em diferentes possibilidades de expressão do gênero e da sexualidade humana. Não se restringe a uma posição do indivíduo enquanto ser sexuado, como entende o senso comum, mas diz respeito sobretudo à questão da identidade de gênero. Nesse sentido, a transexualidade tem sido definida como um estado psíquico, uma vez que está relacionada à subjetividade e à identidade, o que explica a constante busca das pessoas trans de harmonizarem sua vivência psíquica com as normas estabelecidas socialmente (BRUNS; PINTO, 2003).

Segundo Russel (2011), quando uma criança nasce os discursos sociais e familiares dirigem-se à preparação do seu corpo para que ela desempenhe com êxito o gênero que lhe está designado antes mesmo de seu nascimento. O gênero é construído de forma binária e o mundo infantil é estabelecido sobre uma base de proibições e prescrições que são, inicialmente, transmitidas à criança pelas figuras parentais.

Os padrões de gênero geram uma hierarquia de prestígio e engendram situações de exclusão e marginalização das manifestações dissidentes. Os regimes de verdades estipulam que determinadas expressões relacionadas com o gênero são falsas e indesejáveis, enquanto outras seriam verdadeiras e originais. Essa concepção dominante, metaforicamente falando, condena a uma morte em vida os sujeitos que não se ajustam às idealizações e expectativas sociais (BENTO, 2011). Esses indivíduos passam a ser estigmatizados, na medida em que são vistos como desajustados, e tendem a ser marginalizados, segregados, isolados do meio social e exilados em si mesmos.

No espaço escolar, a educação sexual tem se tornado um tema controverso nos últimos anos, na medida em que cresceu a onda neoconservadora que varre o país na

atualidade. Olhando pela perspectiva dos professores, o medo da exposição pessoal e o domínio de um discurso de suposta tolerância fizeram com que a neutralidade e a objetividade se tornassem os valores predominantes, tornando-se a atitude padrão (BRETAS; JARDIM, 2006). Lave e Wenger (1991) referem que o aprendizado em educação sexual não deve ser visto como a simples transmissão de informações, mas como um processo de construção do conhecimento e valores na comunidade. Sem uma preparação adequada, os professores tendem a reduzir a sexualidade às suas dimensões biológicas, a fim de criar um terreno seguro no qual possam se sentir menos desconfortáveis ao tocarem em um assunto ainda percebido como sensível e delicado (CARVALHO; SILVA, 2005).

A presença de alunos e alunas trans, homossexuais e bissexuais ainda gera intenso desconforto no âmbito escolar. Mas, sobretudo, a transexualidade é o grande assunto-tabu, que frequentemente é omitido por produzir incômodo e desconcerto generalizado. Quando um (a) aluno (a) manifesta dúvidas a respeito de sua conformidade ao gênero que lhe é socialmente imposto ou, principalmente, quando está começando a vivenciar a transição de gênero (etapa anterior ao processo transgenitalizador), essa experiência pode se tornar insuportável. Com seus corpos já transformados ou em vias de transformação, a instituição não vê esperança de retorno à norma cisgênera e heterossexual, o que suscita reações que tendem a estigmatizar os indivíduos cujo gênero não está em conformidade com as expectativas, podendo intensificar os processos de segregação e exclusão. Isso frequentemente contribui para a evasão escolar desses (as) alunos (as) (CÉSAR, 2009).

No contexto educacional, o termo *bullying* tem sido utilizado para nomear a violência sofrida por alunos (as) no ambiente escolar quando existe um desequilíbrio de forças entre agressor e vítima. Atualmente, o termo *bullying homofóbico* tem sido utilizado para nomear especificamente a violência sofrida por alunas (os) *gays*, *lésbicas*, *bissexuais*, *travestis* e *transexuais*. No entanto, atualmente se recomenda o uso do termo *transfobia* e, por conseguinte, *bullying transfóbico* como a denominação mais apropriada para se referir às situações de violência a que as pessoas trans são submetidas diariamente. As inúmeras manifestações de exclusão suscitadas fazem com que o tema da diversidade sexual e de gênero necessite ser imediatamente incluído no currículo de formação de novas professoras e professores, para que possam futuramente implementar nas escolas estratégias de resistência crítica ao currículo reforçador da hegemonia cisgênera e heteronormativa (DINIS, 2011).

Tendo em vista tais considerações, este estudo de caso teve por objetivo investigar como a emergência da transexualidade é vivenciada nas relações estabelecidas por um aluno transexual com professores e colegas.

## 2 | MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo-exploratório, desenvolvido de acordo com os pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa. A estratégia metodológica adotada foi o estudo de caso individual. Esse delineamento de pesquisa foi privilegiado por possibilitar uma investigação aprofundada do objeto focalizado, sem pretensão de generalização dos resultados (ALVES-MAZZOTI, 2006).

Em relação aos critérios de inclusão, foram convidados a participar do estudo um aluno (informante-chave) que se autodeclarava transexual e que estava cursando o ensino médio, duas colegas próximas, da mesma sala de aula, escolhidas por indicação do próprio aluno transexual, e uma professora, dentre aquelas pessoas que foram identificadas como parte da rede pessoal significativa do aluno transexual e que tinham proeminência em seu contexto escolar.

O convite aos participantes foi efetivado por meio da rede de contatos sociais. No contato com os (as) potenciais participantes a pesquisadora apresentou o objetivo do projeto e explicou os termos de participação, convidando-os (as) a colaborarem voluntariamente com a pesquisa. Foram agendadas entrevistas individuais em situação face a face, na qual cada participante leu e firmou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foram aplicados diferentes roteiros de entrevista semiestruturados, que investigavam aspectos que poderiam elucidar o objetivo do estudo. Para discutir os dados obtidos foi utilizada a literatura disponível sobre gênero, incluindo artigos derivados de estudos empíricos e teóricos. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição a que os pesquisadores estão vinculados. O estudo seguiu as recomendações da Resolução nº 466/2012.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi solicitado que os (as) participantes escolhessem um nome fictício com o qual gostariam de ser referidos na pesquisa. O nome sugerido pelo aluno transexual foi *Caçador*. Interessante observar que, a despeito de estar transicionando do gênero masculino para o feminino, o tempo todo o entrevistado referiu-se a si mesmo no masculino. O codinome Caçador foi justificado como se referindo a sua constante busca de uma identidade que lhe seja confortável e que lhe permita usufruir de alguma estabilidade, tranquilidade e paz de espírito.

A entrevista com o informante-chave envolveu questões relacionadas à sua identidade de gênero, orientação sexual, vida afetiva, relação com os familiares e amigos, contexto escolar e planos futuros. Em relação à identidade de gênero, o participante demonstrou estar em constante busca de uma definição, mas em alguns momentos afirmou ser trans. Como já mencionado por Bruns e Pinto (2003), a transexualidade é a noção de passagem de uma identificação de gênero baseada

no sexo atribuído ao nascimento para o gênero oposto. Remete ainda às questões do corpo ou da expressão de uma possibilidade de ser humano, sendo, portanto, um estado psíquico, uma vez que está relacionada à identidade, delimitando uma obstinada busca da pessoa *trans* para harmonizar sua vivência psíquica com as normas estabelecidas socialmente.

Os relatos obtidos permitiram compreender a visão das colegas e da professora a respeito do conceito de transexualidade.

“Pra te falar a verdade, eu não entendo muito sobre o assunto. [...] Eu tenho um amigo que possivelmente é, mas como ele mesmo sempre me fala, isso é um assunto que a sociedade não aceita, a sociedade não deixa a gente meio que saber sobre esse assunto” (Colega 2, 19 anos).

“É um assunto bem polêmico, né? Esse tipo de transexualidade, no meu ponto de vista às vezes parece um pouco de moda, né? Então, aí... Eu já tive vários alunos aqui, que não eram e, de repente, né, eles chegam e falam: ‘Ai, professora, eu mudei de opção sexual, o que a senhora acha?’ [...] Eles não sabem exatamente o que eles querem, então, para mim, a transexualidade é isso, né, o menino se vê no corpo errado, né, então ele tem... Ele não se encaixa naquilo e isso incomoda” (Professora, 43 anos).

A falta de segurança em relação à definição e conceito de transexualidade se estende para o modo como se deve abordar a temática no contexto escolar. A falta de um conhecimento sistematizado também parece ter influenciado a indicação de um número limitado de participantes da categoria professores. O aluno trans indicou apenas três professores, que foram abordados pela pesquisadora e reiteradamente convidados, alguns mais de uma vez porque protelaram a resposta, porém apenas uma confirmou sua disponibilidade e aceitou contribuir com o estudo. Segundo essa professora, o medo da exposição seria o principal motivo da recusa dos demais colegas de colaborarem com a pesquisadora. Segundo ela, seus colegas de trabalho preferem não tratar de assuntos relacionados a gênero e sexualidade por questões pessoais, convicções religiosas e também pela total falta de informação e conhecimento a respeito do assunto.

Devido à falta de informações consistentes sobre a gravidade do *bullying* homo/transfóbico, os professores não intervinham nessas ocasiões:

“[Como que eles te chamavam?] *De viado, gay, gayzinho, viadinho*. [Já chegaram a te agredir?] *Tenho muito medo, esse é o meu medo. Assim, a gente se sente impotente, né, sente que a gente é um lixo*. [...] *Sabe, é complicado*” (Caçador, 18 anos).

As colegas relataram que, diante dos frequentes ataques sofridos, elas defendiam Caçador, porém a professora afirmou que ele se conformava com as ofensas e por isso ela não interferia. “*Na sala dele tinha um pouco de bullying sim, a gente percebia, pelo menos na cabecinha dele, ele reclamava, mas se conformava, aparentemente. A gente não via, assim, nenhuma gravidade... Os meninos, assim, às vezes brincavam*” (Professora, 43 anos).

Nota-se neste excerto de fala que a professora tenta minimizar a gravidade dos abusos motivados pela transfobia. Segundo Dinis (2011), omitir-se e ignorar a gravidade dos agravos significa pactuar com a violência exercida contra estudantes *gays*, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. De modo geral, o professor é visto como modelo a ser seguido por seus alunos. Ao ignorar uma situação de discriminação estará indiretamente colaborando com a perpetuação dessa violência que, entre outras consequências deletérias, pode promover o afastamento definitivo do aluno do ambiente escolar. Em consequência dos prejuízos no processo de escolarização, a pessoa trans perde a oportunidade de se qualificar profissionalmente e, no futuro, poderá enfrentar sérias dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

As violências cometidas contra alunos e alunas transexuais tendem a ser persistentes e progressivas. Quase nunca são atos episódicos ou esporádicos. No caso do participante do presente estudo, a exposição continuada aos gracejos, piadas, “zoaças” e toda sorte de ofensas, insultos, humilhações e comentários pejorativos fez com que ele repetisse de ano por duas vezes e, finalmente, resultou em seu afastamento definitivo do ambiente escolar. Esse desfecho indesejável foi interpretado pela cúpula dirigente da escola como *mais um caso de “evasão escolar”*, motivado pelo fato de o aluno ter tido um grande número de faltas e por não suportar as situações de *bullying* a que estava continuamente submetido. Assim, nas estatísticas escolares o acontecido com este aluno – que agora é um “ex-estudante” – aparece mascarado nas estatísticas como mais um caso de desistência escolar. O lado mais perverso dessa história é que paira sobre o aluno a pecha de “desistente”, “fraco” e “não resiliente”. A instituição escolar se omite de sua responsabilidade de se posicionar criticamente diante da violação sofrida diuturnamente pelo aluno e, como se não bastasse, ainda o culpabiliza por ter se evadido.

Assim, a escola omite sua própria negligência. Como de hábito, os agentes educativos (professores, diretores, coordenadores pedagógicos) renunciam à sua função social e se posicionam como incapazes de lidar com as questões de gênero e orientação sexual dissidentes. Ao se observarem os casos em que os(as) alunos(as) abandonam o processo de educação formal por não tolerarem conviver com colegas abusadores e com professores e diretores omissos, que na prática cotidiana abdicam de seu papel de educadores, torna-se profundamente desconfortável ouvir que se trata apenas de “evasão”.

Na verdade, há um desejo não assumido de excluir e eliminar aqueles que, ao sustentarem sua diferença, são percebidos como seres que destoam perigosamente da normalidade e, como tais, devem ser afastados do convívio dos demais porque podem “contaminar” o espaço escolar. Sendo assim, há uma espécie de inversão perversa na qual a vítima é colocada como potencialmente perigosa ao convívio social. O argumento de que foi o aluno transexual que não suportou a pressão dos colegas é utilizado para justificar o que de fato ocorre, que é um processo sutil de exclusão e expulsão da escola, e não evasão propriamente dita (BENTO, 2008).

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo de caso, no qual foram articuladas diversas vozes de protagonistas do espaço escolar, conclui-se que a escola não está preparada para receber alunos (as) transexuais, o que resulta em atitudes e comportamentos que refletem a intolerância, os preconceitos e até mesmo a discriminação por parte de professores e colegas. Os preconceitos disseminados são potencializados pela falta de informações consistentes, o que leva a vítima – no caso em questão, o aluno transexual – a desistir dos estudos e abandonar a escola antes de completar o ensino médio.

Os resultados do presente estudo mostram claramente que, na perspectiva do aluno transexual, não se trata de “desistir dos estudos”, mas deixar de frequentar a escola, de modo a evitar o contato com um ambiente transfóbico, no qual se está sujeito a críticas de teor moralizante e juízos de valor relacionados à heteronormatividade e aos estereótipos de gênero. Portanto, é necessário fortalecer políticas públicas de combate à homotransfobia no ambiente escolar, por meio da criação de programas educativos que permitam que a comunidade escolar se posicione de maneira firme frente aos diversos tipos de assédio que ali têm lugar, cumprindo plenamente sua função educadora.

Como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizam, os professores precisam ser apoiados por meio de palestras, seminários, *workshops*, discussões em grupo, leituras e supervisão com profissionais qualificados em educação sexual. Essas atividades facilitam um contato mais reflexivo com suas próprias questões e possibilitam compreender melhor seus próprios valores e limites, podendo ajudá-los a desenvolver a atitude ética frente à diversidade de gênero (NETO; SILVA, 2006).

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Revista **Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 548-559, 2011.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRETAS, Jr da S; JARDIM, Dulcilene Pereira. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira-SP. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 59, n. 2, p.157-162, 2006.

BRUNS, Maria Alves de Toledo; PINTO, Maria Jaqueline Coelho. **Vivência transexual: o corpo desvela seu drama**. Campinas, SP: Átomo, 2003.

CARVALHO, Washington Luiz Pacheco; SILVA, Mirian Pacheco. O desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de sexualidade na vivência das professoras. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 11, n. 1, p. 73-82, 2005.

CÉSAR, Maria Rita. Gênero, sexualidade e educação: Notas para uma “epistemologia”. **Educar em Revista**, n. 35, p. 37-51, 2009.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, n. 39, p. 39-50, 2011.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge University Press, 1991.

NETO, Jorge; SILVA, Regina Célia Pinheiro. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

## O CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO DO FUNCIONAMENTO DA CÂMARA DO FUNDEB INTEGRADA AO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ALTA FLORESTA, MATO GROSSO

**Eduardo José Freire**

FUCAPE

eduardofreire481@gmail.com

**Aparecida Garcia Pacheco Gabriel**

Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino

Superior – UNIVATES, Brasil

psicopacheco\_1@hotmail.com

**RESUMO:** Este trabalho apresenta resultados de pesquisa para a Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, objetivando compreender o funcionamento da Câmara de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), do município de Alta Floresta - MT, no ano de 2014. Os instrumentos de coleta de dados adotados foram: entrevistas, questionários, observação e análise documental. Os resultados evidenciam, no município de Alta Floresta, muitos desafios para os Conselheiros da Câmara do FUNDEB, no que tange ao acompanhamento e controle social dos recursos aplicados na rede pública municipal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Câmara do FUNDEB; Controle Social; FUNDEB.

**ABSTRACT:** This paper presents research

results for the Master's Dissertation in Education by the Federal University of Mato Grosso, aiming to understand the functioning of the Monitoring and Social Control Chamber of the Fund for Maintenance and Development of Basic Education and Valorization of Education Professionals (FUNDEB), from the municipality of Alta Floresta - MT, in the year 2014. The instruments of data collection adopted were: interviews, questionnaires, observation and documentary analysis. The results show, in the municipality of Alta Floresta, many challenges for the Board members of FUNDEB, regarding the monitoring and social control of resources applied in the municipal public network.

**KEYWORDS:** FUNDEB Chamber; Social Control; FUNDEB.

### 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe a apresentar resultados de pesquisa da Dissertação que teve por objetivo compreender o funcionamento da Câmara de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (CACS do FUNDEB) do Conselho Municipal de Educação do município de Alta Floresta, Mato Grosso, no

período de janeiro a dezembro do ano de 2014.

Os CACS do FUNDEB são espaços institucionalizados que garantem a articulação entre diferentes segmentos da sociedade civil local e representantes da Administração Pública. De um modo ou de outro, se dá a experiência participativa no controle social das políticas públicas, como é o caso da Educação. Contudo, na atuação desse Colegiado há dificuldades em se fazer o acompanhamento e o controle social das políticas. Tal questão não é tarefa fácil de ser compreendida, posto que o processo de participação da sociedade em instâncias públicas, como é o caso dos Conselhos, não é acabado, suficiente e findável.

Existe uma diversidade de limites, atrelados ao pouco conhecimento técnico dos Conselheiros para o exame e entendimento dos documentos de prestação de contas, e o baixo exercício de participação popular em discussões e debates de caráter político da realidade educacional em que estão inseridos (DAVIES, 2008; UMANN, 2008; CABRAL, 2009; FARIAS, 2009; NACIF, 2010; BORBA, 2010; SILVA, 2011; 2013; LIMA 2011; BRAGA, 2011, 2015; SANTOS FILHO, 2012; PASUCH, 2013; GONÇALVES, 2015)

Compreendendo a existência de limitações de ordem externa e na dinâmica interna, e possibilidades na prática participativa de controle social na gestão da educação pelo CACS do FUNDEB, enveredamos para o estudo de uma situação concreta em nível municipal.

Como o objeto de pesquisa, em sua atuação, penetra um contexto marcado por conflitos, pelas contradições, pelo antagonismo, pelos lemas, pelos dilemas e pelas possibilidades, em suas diferentes formas, importa evitarmos a compreensão dessa realidade da maneira como nos é posta, e fazermos uso do referencial teórico do materialismo histórico e dialético que se utiliza do princípio da crítica para o desvelamento das aparências.

Optamos pelo estudo exploratório de caráter qualitativo, utilizando as seguintes técnicas: I) observações; II) análise documental; III) entrevistas semiestruturadas; e IV) questionário. Para complementar as informações coletadas, observamos 3 (três) reuniões, realizadas nos dias de 18/06, 19/08 e 19/09/2014. Além disso, procedeu-se à análise de 14 (quatorze) Atas de reuniões ordinárias/extraordinárias.

## **2 I A CÂMARA DO FUNDEB EM ALTA FLORESTA - MT: ORGANIZAÇÃO, COMPOSIÇÃO E ATRIBUIÇÕES**

O município, cujo nome oficial “Alta Floresta” veio de um concurso realizado nas escolas de Cuiabá, se localiza na mesorregião Norte matogrossense, a 830 km de Cuiabá, a capital do Estado. De acordo com a última contagem censitária realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010) estimava-se a população

do município em 49.877 habitantes, distribuídos numa área territorial de 8.947,06 km<sup>2</sup>. A base da economia deriva da pecuária extensiva, da agricultura, da agropecuária, da agroindústria e do comércio.

O marco histórico do município de Alta Floresta se insere no processo de ocupação de espaços dados como “vazios” na região amazônica, uma política incentivada pelo Estado brasileiro que beneficiou empresas colonizadoras nos anos de 1970 a alcançarem lucros por meio de projetos da colonização. O Projeto foi desenvolvido pela colonizadora INDECO, no Vale do Rio Teles Pires. E, em 19 de setembro de 1977, por meio da Lei Estadual nº 3.929, criou-se o Distrito de Alta Floresta, pertencendo ao município de Aripuanã. Dois anos depois, a Lei Estadual nº 4.157, de 18 de dezembro de 1979, de autoria do Deputado Estadual Osvaldo Roberto Sobrinho, sancionada no governo de Frederico Campos, emancipou o município, quando foi criado oficialmente, após completar 4 (quatro) anos de existência.

A educação se organizou efetivamente como sistema de ensino a partir do ano de 2007. Naquela época, institucionalizou-se o Sistema de Ensino do Município de Alta Floresta (SISMEN/AF) por meio da Lei Municipal nº 1.572/2007, de autoria do Executivo Municipal, a qual traz a criação do Conselho Municipal de Educação e a integração do Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação como Câmara do FUNDEB. A referida Lei foi reeditada e, no ano seguinte, foi substituída pela Lei Municipal nº 1.666/2008, mantendo-se em vigência atualmente.

O referido sistema, de acordo com os artigos 2º e 3º da Lei nº 1.666/2008, abrange: I – Instituições públicas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental; II – Instituições privadas de Educação Infantil; III – Unidades escolares das modalidades de Educação Especial e Educação de Campo; IV – Secretaria Municipal de Educação; IV – Conselho Municipal de Educação.

Em Alta Floresta há 18 (dezoito) escolas municipais, 16 (dezesesseis) escolas estaduais e 4 (quatro) escolas privadas. No período analisado estiveram matriculados nas redes de ensino: 4.316 estudantes em nível municipal, 8.563 em nível estadual e 1.315 em nível privado. Sobre o número de professores, informamos: 253 lotados na rede municipal, 658 em escolas estaduais e 143 docentes na rede privada.

No que diz respeito ao desempenho dos estudantes das escolas públicas municipais, buscamos verificar por meio dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), relativos ao Ensino Fundamental dos anos de 2011 e 2013. O município apresentou leve queda de 0,1 pontos na nota dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com relação aos anos finais, verificamos também uma queda no desempenho. A pontuação alcançada em 2011 foi de 4,9, descendo para 4,1 no ano de 2013, o que correspondeu, em termos percentuais, a diminuição de 20% na nota.

Pelos resultados dos IDEBs, notamos como são preocupantes esses índices, pois a nota de 5,1, em 2013, para séries iniciais do Ensino Fundamental, coloca o município na posição de 54º (quingüésimo quarto) lugar entre as escolas municipais

do Estado. E, nos anos finais, o município atingiu a nota 4,1, posicionando-se na 53<sup>a</sup> (quinquagésima terceira) colocação. Este quadro remete ao desafio de melhorias da educação pública municipal pelos órgãos locais.

A respeito dos recursos financeiros à manutenção e ao desenvolvimento da educação pública municipal, a Prefeitura de Alta Floresta recebeu, em conta única, no ano de 2014, pouco mais de R\$ 12 milhões de reais do FUNDEB, contudo, a folha de pagamento dos profissionais da Educação Básica atingiu o montante de R\$ 15 milhões, indicando déficit de R\$ 3.301.476,44.

O acompanhamento e o controle social do FUNDEB, em Alta Floresta, se dá por meio da Câmara de Acompanhamento e Controle Social que integra o Conselho Municipal de Educação. O Colegiado, objeto deste estudo, foi criado na ocasião em que se teve institucionalizado legalmente o CME/AF, no ano de 2007, por meio da Lei Municipal nº 1.572/2007. Em geral, de acordo com o artigo 28 do Regimento Interno do CME, as suas atribuições são:

a) acompanhar, controlar e fiscalizar os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);

b) conferir e emitir pareceres conclusivos acerca da aplicação, quanto às prestações de contas referentes aos Fundos e Programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE);

c) supervisionar o censo escolar anual e a elaboração da proposta orçamentária anual, no âmbito do município, com o objetivo de concorrer para o regular e tempestivo tratamento, e encaminhamento dos dados estatísticos e financeiros que alicerçam a operacionalização dos Fundos;

d) acompanhar a aplicação dos recursos federais transferidos à conta do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para atendimento à Educação de Jovens e Adultos;

e) propor, analisar, acompanhar e registrar as questões específicas da Câmara;

f) apreciar os processos e emitir pareceres sobre assuntos de sua competência;

g) propor indicações à Plenária;

h) a Câmara do FUNDEB também deverá se orientar pela Lei Federal nº 11.494/2007 que cria o FUNDEB, bem como a Lei 1.666/2008 que integra o Conselho do FUNDEB como Câmara do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências;

i) a Câmara reunir-se-á ordinariamente no mínimo uma vez por mês;

j) em caso de não comparecimento do presidente ou vice para presidir a reunião, a mesma deverá ser remarcada (ALTA FLORESTA, 2008).

Em relação ao cadastramento da Câmara do FUNDEB, ao consultarmos o “Sistema de Cadastro dos Conselhos do FUNDEB” na página eletrônica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) - órgão responsável pelo registro e divulgação de dados dos CACS do FUNDEB, averiguamos que se encontra devidamente regularizado. O seu funcionamento operacional se dá no mesmo prédio

em que se encontra o Conselho Municipal de Educação de Alta Floresta. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza funcionários, instalações, equipamentos e materiais de consumo, atendendo ao disposto no artigo 22 da Lei Municipal nº 1.666/2008.

Com relação à composição, há 22 (vinte e dois) Conselheiros, dos quais 11 (onze) são titulares e 11 (onze) são suplentes, representando os seguintes segmentos:

a) um(a) representante (titular/suplente) dos Diretores das Escolas (Poder Público);

b) um(a) representante (titular/suplente) dos Servidores Públicos – Técnico Administrativo (Poder Público);

c) dois representantes (titular/suplente) do Poder Executivo Municipal, dos quais pelo menos um da Secretaria Municipal de Educação (SED) ou órgão equivalente (Poder Público);

d) um(a) representante (titular/suplente) dos professores de Educação Básica Pública (Poder Público);

e) dois representantes (titular/suplente) dos pais de alunos da Educação Básica Pública (sociedade civil);

f) dois representantes (titular/suplente) dos estudantes da Educação Básica Pública (sociedade civil);

g) um(a) representante (titular/suplente) do Conselho Tutelar (sociedade civil);

h) um(a) representante (titular/suplente) do Conselho Municipal de Educação (sociedade civil) (ALTA FLORESTA, 2008).

Acerca das práticas de acompanhamento e controle social dos recursos do FUNDEB, procuramos inicialmente conhecer os Conselheiros - os atores envolvidos diretamente no controle social. Desse modo, 92,88% residem em Alta Floresta há mais de 12 (doze) anos, pressupondo, diante deste tempo, entendimento da realidade educacional local. Observamos a composição a partir do gênero e identificamos a presença maciça de mulheres, com um total de 71,43%. A faixa etária está concentrada entre 40 e 50 anos, envolvendo 7 (sete) Conselheiros, seguida de 4 (quatro) com idade acima de 50 anos, 2 (dois) com 28 anos de idade e apenas 1 (um) com 39 anos, ou seja, são cidadãos que nasceram em época de grande efervescência política nacional: a redemocratização dos direitos já conquistados e a luta pela garantia de novos direitos. Com relação ao referencial escolaridade, 64,29% dos Conselheiros têm formação de alta escolarização, 21,42% média escolarização e 14,28% baixa escolarização.

Adentrando as reuniões, assinalamos que as pautas são preparadas pelas técnicas e a Presidência do CME e da Câmara/AF, enviadas com antecedência, por ofício e e-mail aos Conselheiros. Os encontros na Câmara do FUNDEB foram agendados e aconteceram todos conforme previsto em calendário mensal de reuniões ordinárias, com duração média de três horas.

Os trabalhos operacionais, desenvolvidos em reuniões, seguem a seguinte lógica

operacional: I) conferência da folha de pagamento dos profissionais da educação - a1) averiguando quem pertence ou não à carreira dos Profissionais da Educação, a2) se o número de profissionais está ou não superior às Portarias da Secretaria Municipal de Educação; II) verificação da aplicação dos recursos do FUNDEB; III) averiguação dos recursos empenhados e pagos; IV) apuração da contrapartida do município para a educação, proveniente dos 27% de impostos municipais destinados à rede escolar de ensino; V) análise da prestação de contas do FUNDEB, enviada pela Prefeitura; VI) constatado irregularidades na utilização de recursos do FUNDEB, notificação formalmente ao órgão executor, solicitando providências cabíveis para corrigi-las; VII) emissão de parecer, podendo conter uma das seguintes situações: favorável ou desfavorável acerca da prestação de contas.

No período assinalado de pesquisa, diante da análise da folha de pagamento dos salários dos profissionais da educação, encontramos registrada na Ata de nº 2 uma contratação, por parte da Secretaria Municipal de Educação, de uma servidora, como Técnica Administrativa Educacional, atuando em atividades referentes à função de Técnica de Desenvolvimento da Educação Infantil (TDEI).

A Câmara do FUNDEB concluiu que estava em voga o mau uso do recurso financeiro do FUNDEB, motivo pelo qual determinou que a Secretaria Municipal de Educação tomasse as providências cabíveis. Contudo, como o órgão responsável não tomou as providências, a Câmara do FUNDEB representou tal situação junto ao Ministério Público de Mato Grosso, através da Promotoria de Justiça de Alta Floresta. Providências foram tomadas, não na presteza que se esperava. O episódio despertou interesse na averiguação da suposta morosidade da Secretaria de Educação Municipal no atendimento das deliberações da Câmara do FUNDEB. Em entrevista com a senhora Secretária Executiva do CME são expostos alguns apontamentos:

[...] eu diria que o diálogo com a Secretaria Municipal de Educação não está profícuo, Câmara do FUNDEB com a Secretaria, eu acho assim que... algumas vezes demora muito os Conselheiros terem respostas de algumas deliberações, de alguns encaminhamentos que fazem, acho que parece que tá faltando um link aí... não sei muito bem..., se é falta de entendimento, da necessidade de se efetivar esse controle social, falta de conhecimento da Lei 11.494 que é bastante incisiva em alguns pontos, que dá muita liberdade para a Câmara do FUNDEB atuar, inclusive as questões de informações; outras vezes me parece que falta um pouco de informação a respeito da Lei de Acesso a Informação, a LAI, que é relativamente nova, enquanto o órgão público, não dá para ficar guardando as informações ou deixando de responder; eu vejo, assim, que existe uma dificuldade nisso, se a gente conseguisse um diálogo melhor, um feedback melhor, as coisas teriam mais celeridade, acho que o trabalho da Câmara do FUNDEB seria mais produtivo nesse momento, porque eu penso que, através do diálogo, algumas questões que chegam para o Ministério Público resolver, são questões pequenas, e até simples de serem resolvidas; não precisaria chegar lá, entendeu, não precisaria chegar ao Ministério Público, então, falta alguma coisa, falta um elo, falta um link, em minha opinião, que poderia ser resolvido talvez com diálogo, com reuniões [...].

Nas falas de alguns Conselheiros entrevistados foi possível ratificar a problemática mencionada anteriormente. A Conselheira afirma que:

Muito complicado. Na maioria das vezes não fomos atendidos. Precisou-se tomar medidas assim um pouco mais forçadas. Mandavam-se se ofícios, os ofícios não eram respondidos, e quando respondidos não eram claros, então a gente sempre ficava na dúvida, e muitas vezes a gente precisou entrar no Ministério Público para resolver as questões levantadas pelo grupo. (C7).

#### **Outra Conselheira, em resumo:**

Nem sempre foi rápido. Teve problemas que a gente teve que mandar dois requerimentos, dois ofícios pedindo. Depende... tem uns que vêm rapidinho, resolve rapidinho, tal, já mudou, já fez lá certinho... mas tem uns que a gente tem mais dificuldade, eu não sei porquê. Até hoje a gente fica no pé. Eles têm que mostrar. Às vezes vem até alguma coisa, assim, que a gente nem acredita muito, mas se você manda de novo, vem a mesma coisa, então a gente tenta fazer um relato daquilo, averiguar, e ficar cuidando, ficar sempre em vigília, sempre vendo porque que está acontecendo aquilo [...]. (C14).

#### **Sobre o assunto, a Conselheira, de forma ponderada, opinou:**

Olha essa parte é meio complicada, por causa que o FUNDEB é um conselho, e ele sendo um conselho deliberativo, consultivo, e executor também, porque ele tem que fazer essas três funções, geralmente a gente não é bem vista pelas administrações; a Secretária por exemplo que, muitas coisas que a gente pede para ser feito a prazo, não é cumprido, então... é aquela divergência, o que teria que ter é um casamento entre as duas partes, de cooperação, para que haja, realmente, a efetividade daquilo que se propôs. (C8).

#### **Finalizando os depoimentos, temos o Conselheiro:**

Alguns pontos são fundamentais. Primeiro, a dificuldade que a gente tem de uma relação bastante estreita entre Conselho e Poder Executivo. Quando eu digo Poder Executivo, Prefeitura e, ao mesmo tempo, Secretaria de Educação, porque nem sempre, as informações, os documentos que a gente precisa, chegam a tempo, e algumas coisas que acontecem nos bastidores do Poder Executivo, muitas vezes não chegam de forma muito clara pra gente; dá bastante... um certo trabalho, mas o Conselho tem atuado bastante nisso e eu acho muito importante para que a gente tenha controle social da educação. (C6).

O cenário apresentado nos permite, preliminarmente, indicar o quadro de descontentamento de Conselheiros pela demora no atendimento das solicitações/deliberações da Câmara do FUNDEB por parte da Secretaria de Educação Local. O atraso com envio de documentos solicitados pelo Colegiado posterga as decisões dadas, com espera ou falta da documentação necessária para análises.

Ação de controle social se fragiliza perante a morosidade de Autoridades públicas que, por Lei, são obrigadas a zelar pelo envio de documentos necessários para a celeridade dos trabalhos em Conselhos/Câmaras do FUNDEB. O descompromisso de gestores públicos com o CACS/Câmara revela falta de vontade política em percebê-los como órgãos de democratização e participação da sociedade na cogestão das políticas educacionais.

Nas três reuniões da Câmara do FUNDEB, das quais participamos, pudemos observar que alguns Conselheiros, sobretudo os segmentos da sociedade local (pais,

estudantes, Conselho Tutelar e Conselho Municipal de Educação), apresentaram participação que se processa muito condizente com as competências que lhes foram determinadas legalmente pelo Estado, isto é, o exercício do controle, concebido como “fiscalização” dos recursos do FUNDEB. O papel de fiscais da aplicação dessa verba é aceito em detrimento ao protagonismo na participação das discussões políticas no Colegiado.

Os depoimentos de duas representações da sociedade local expuseram as percepções deles em relação a si próprios quanto à participação na Câmara do FUNDEB:

Então eu acredito assim, que os representantes da Prefeitura, atualmente, eles tinham mais voz ativa, falavam mais, devido a eles terem mais conhecimento; como eu era do segmento dos pais, eu me via perdida, geralmente ouvia mais do que falava, até por falta de conhecimento, capacitação, eu me via ali acuada. (C12).

Minha experiência no FUNDEB, por enquanto, é mínima, está pouca ainda. Porque eu não tenho, ninguém nunca me ensina o regimento do órgão lá. Só fico lá, assino a entrada e a saída. Nunca dei opinião, nunca ninguém me perguntou sobre o que eu acho, o que não acho, se está bom ou ruim. (C10).

Alguns Conselheiros do FUNDEB sinalizaram baixa participação intervencionista durante as reuniões. Alguns se mantêm calados, conformados em efetuar as atribuições lhes conferidas, outros poucos suscitam questionamentos, sem um apoio dos demais.

Houve a necessidade de saber se os pesquisados se sentem em condições de acompanhar e controlar as aplicações dos recursos financeiros do FUNDEB na rede municipal de ensino escolar de Alta Floresta. A tabela seguinte mostra se os Conselheiros pesquisados participaram de cursos de formação no período de janeiro a dezembro do ano de 2014.

<b>Recebeu algum curso de capacitação entre janeiro e dezembro 2014?</b>				
<b>Respostas</b>	<b>Qt. PP*</b>	<b>%</b>	<b>Qt. SC**</b>	<b>%</b>
Não	2	25,00%	6	100,00%
Sim	6	75,00%	0	0,00%
Total	8	100,00%	6	100,00%

Tabela 1 – Participação dos Conselheiros do FUNDEB em cursos de capacitação

Fonte: Pesquisa de campo. \*Poder Público. \*\*Sociedade Civil.

Ainda que os resultados apresentados atestem a necessidade de capacitação dos Conselheiros do FUNDEB em Alta Floresta, sobretudo os representantes da sociedade civil, não encontramos documentado, nas Atas lidas, quaisquer solicitações por cursos de formação aos órgãos competentes, tampouco registro de programas do Poder Executivo Local suplementando com treinamentos os Conselheiros. As representações da Câmara do FUNDEB parecem se conformar pela situação apontada. Cabe sublinhar que o CME/AF os oferta anualmente, por meio da equipe técnica; além

disso, foram ofertados e realizados, em 2014, cursos virtuais a distância, propostos pelo FNDE, Tribunal de Contas de Mato Grosso e a UFMT.

Freire (1996) já problematizava de forma lúdica e contemplativa as questões sociais, políticas e econômicas, inspiradoras e libertadoras. A exemplo disso, temos a Pedagogia da Autonomia, em Freire (1996), que nos ensina poeticamente: “meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”; [...] “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 1996, p. 77). Em outras palavras, aprendemos que é possível a promoção da postura submissa em postura revolucionária, mediante exercício da prática permanente do rompimento de concepções que negam os sujeitos enquanto atores sócio-históricos e culturais. Nesse sentido, Kosik (1976) nos ensina que é necessário romper com a pseudoconcreticidade, para que se possa organizar um projeto de sociedade e pensá-la sob a ótica popular, o que tira a exclusividade do poder das mãos dominantes. Essa ótica nacional-popular é pensada a partir do ponto de vista da classe trabalhadora, que passa a identificar suas necessidades quando se tiram do centro os interesses privados de uma restrita classe social (COSTA, 2012).

Nessa direção, o pensamento de Gramsci se faz atual e pertinente às questões deste estudo, sobretudo pela aproximação de seus ideais de construção de uma hegemonia das classes subalternas em relação ao processo político nas sociedades capitalistas. Com Gramsci (1981) compreendemos que o pensamento “submisso”, que toma o senso comum como sua expressão máxima, é superado pela consciência da transformação prática da realidade, movida pelas posições políticas coletivas em consonância ao progresso intelectual do “homem ativo de massa”.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos, a partir deste estudo, que Conselhos/Câmaras do FUNDEB oportunizam ao cidadão brasileiro participar e controlar a gestão das aplicações de recursos financeiros em serviços educacionais. Pelos estudos realizados no campo teórico, no Brasil, a participação social no âmbito da Administração Pública enfrenta obstáculos no plano da democratização da gestão pública. As práticas de participação e controle social na educação pública brasileira ainda são muito recentes, somado às questões culturais históricas e às contradições veladas nos trâmites de legislações, alguns fatores que dificultam a participação ativa de Conselheiros.

Detendo-nos ao município de Alta Floresta, em que se destaca a existência de Câmara de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, inserida ao Conselho Municipal de Educação, que é um dos poucos municípios matogrossenses a se enquadrar ao Artigo 37 da Lei nº 11.494/2007, verificamos que o seu funcionamento se configura como instância pública institucionalizada, cumpridora de funções compatíveis com as competências estabelecidas pela legislação que instituiu o FUNDEB, o qual, em geral,

atribui funções preponderantemente técnicas, como fiscalização e acompanhamento do controle dos recursos financeiros alocados no âmbito da educação municipal.

Em Alta Floresta, em que pese a existência de algumas limitações, aqui fundadas no despreparo técnico e político na atuação dos Conselheiros, a leitura quanto à experiência vivenciada pela integração de CACS ao CME, como Câmara do FUNDEB, revela que está sendo valiosa para o controle social local. Ainda que estejamos em constante aperfeiçoamento e enfrentamento das contradições impostas pela legislação, ela fragiliza e limita vários aspectos do Colegiado, consubstanciados aos demais obstáculos culturais e políticos do município.

É preciso introduzir, nos currículos escolares, conhecimentos que apropriem nossas crianças e nossos jovens a se sentirem autorizados ao exercício do controle social daquilo que é público e lhes diz respeito como cidadãos e cidadãs.

É imperioso, nesse movimento pela conscientização do controle social efetivo para a melhoria do ensino público do município, o compromisso da sociedade de Alta Floresta pelo debate educacional dos problemas da rede pública municipal de educação.

Compreendemos que, nesse plano que almejamos, as classes populares precisam de maturidade ideológica para a crítica da democracia formal predominante e para a compreensão do controle social na perspectiva progressista. Esses aspectos não estão incorporados pelos cidadãos brasileiros. É nessa ótica que propomos que sejam realizadas audiências públicas que pautem a publicização dos gastos dos recursos do FUNDEB, bem como dos problemas da rede pública municipal de educação, e que sejam debatidas em plenário aberto ao público questões correlatas à sua gestão municipal.

Nessa direção, sindicatos, universidade, faculdades, escolas, Conselhos e Câmaras em Alta Floresta precisam criar condições à população para o debate e a discussão das políticas educacionais de Alta Floresta.

O estudo nos permitiu constatar, finalmente, que, não somente no município de Alta Floresta, mas na grande maioria dos municípios brasileiros há de se pensar no desenvolvimento e implantação de ferramentas que sirvam, de fato, como canais de comunicação, articulação e interação entre os colegiados, a Secretaria Municipal de Educação e demais Conselhos e Câmaras do FUNDEB, a fim de que os problemas que afetam o desenvolvimento da educação pública sejam publicizados e deliberados com representação colegiada seriamente comprometida com os interesses públicos.

## REFERÊNCIAS

ALTA FLORESTA. Conselho Municipal de Educação. Câmara do FUNDEB. **Atas de reuniões**. Datas: 30/01/2014; 18/02/2014; 20/03/2014; 15/04/2014; 21/05/2014; 18/06/2014; 17/07/2014; 19/08/2014; 18/09/2014; 09/10/2014; 23/10/2014; 16/11/2014; 09/12/2014 e 20/01/2015.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Disponível em: <[www.altafloresta.mt.gov.br](http://www.altafloresta.mt.gov.br)>. Acesso em: 20 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 1.572**, de 18 de outubro de 2007. Dispõe sobre a organização do sistema municipal de ensino; da criação do conselho municipal de educação e integração do conselho do Fundeb como câmara do conselho municipal de educação do município de Alta Floresta, e dá outras providências. Alta Floresta: 2007.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 1.666**, de 2 março de 2010. Revoga a lei 1572/2007 e dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino; da criação do Conselho Municipal de Educação e integração do Conselho do Fundeb como câmara do Conselho Municipal de Educação do município de Alta Floresta, e dá outras providências. Alta Floresta: 2008.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação**. Alta Floresta: maio 2010.

BORBA, Silvânia Lúcia de Souza. **Participação e controle social na educação**: onde está o fio condutor? Uma análise dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. 167 p.

BRAGA, Marcus Vinicius de Azevedo. **O controle social da educação básica pública**: a atuação dos conselheiros do FUNDEB. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011. 176 f.

\_\_\_\_\_. **Conselhos do FUNDEB**: participação e fiscalização no controle social da Educação. Curitiba: Appris, 2015.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21.6.2007, retif. em 22.6.2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)>. Acesso em: 24 mar. 2014.

CABRAL, Manuelina Martins da Silva Arantes. **A participação dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB na gestão dos recursos em municípios de Mato Grosso do Sul (2007 – 2008)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2009. 188 p.

COSTA, Amanda Cristina Bastos. **A participação social expressa na política educacional brasileira na primeira década do século XXI**: uma análise das novas estratégias de educação para o consenso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG, 2012. 112 p.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB**: a redenção da educação básica? Campinas: Autores Associados, 2008.

FARIAS, Maria Celeste Gomes de. **O CME do município de Ananindeua na construção da política educacional**: a busca pela participação social. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto em Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009. 215 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Antonia Maria Martins. **O financiamento da educação e o potencial de controle social dos Conselhos do FUNDEB: o caso de SINOP-MT**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015. 98 f.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. São Paulo: Rio de Janeiro, 1981. p. 1-30. 341 p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais.html>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades@**. Disponível em: <[www.cidades.ibge.gov.br](http://www.cidades.ibge.gov.br)>. Acesso em: 11 mar. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: <[ideb.inep.gov.br](http://ideb.inep.gov.br)>. Acesso em: 11 mar. 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Antonio Bosco de. (Org.). **Estado e o controle social no Brasil**. Uberlândia: EdUFU, 2011.

MATO GROSSO. Governo do Estado. Lei nº 3.929, de 19 de setembro de 1977. Criação do distrito de Alta Floresta. **Diário Oficial do Estado**, Cuiabá, 20 de setembro de 1977.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Lei nº 4.157, de 18 de dezembro de 1979. Emancipação político-administrativa e criação do município de Alta Floresta. **Diário Oficial do Estado**, Cuiabá, 19 de dezembro de 1979.

NACIF, Carlos Vinício Lacerda. **O desafio dos conselheiros do FUNDEB: hora da mudança do jogo no controle social**. Monografia (Especialização em Educação Fiscal e Cidadania) – Escola de Administração Fazendária, Diretoria de Educação, Brasília, 2010. 90 p.

PASUCH, Márcia Cristina Machado. **Conselhos municipais de educação: espaço público democratizador?** Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013. 239 p.

SANTOS FILHO, João Ribeiro dos. **Limites e possibilidades do controle social: um estudo a partir do conselho de acompanhamento e controle social do FUNDEB no município de Capitão Poço/PA**. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. 180 f.

SILVA, Rose Cléia Ramos. **O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB de Campo Verde-MT: conflitos e confluências**. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011. 237 f.

\_\_\_\_\_. O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB de Campo Verde-MT: conflitos e confluências. **Revista de Educação Pública**, UFMT, Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 81-100, jan./abr. 2013.

UMANN, Jorge Miguel Bonatto. **O controle social e público da gestão financeira da educação através dos conselhos municipais em Triunfo / RS: Uma reflexão das relações governo e sociedade**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. 167 f.

## O DESAFIO DA IMPLANTAÇÃO DO MODELO IEMA DE EDUCAÇÃO: RESULTADOS PARCIAIS SOBRE INCLUSÃO SOCIAL, EVASÃO ESCOLAR E REPETÊNCIA

**Levy Lisboa Neto**

levylisboaneto@hotmail.com

emancipação humana.

### INTRODUÇÃO

O Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) foi criado em 2015, potencializado por um contexto desafiador, inerente as condições socioeconômicas do local de sua implantação, cujos índices referentes ao analfabetismo da população são maiores do que os outros estados da federação, o que implica na necessidade de se suplantar um cenário de insatisfação perante o exercício de direitos básicos, neste caso, referentes aos potenciais candidatos a estudantes. Para além de direitos básicos como acesso e permanência dos estudantes na escola, o modelo, nasceu, em princípio, imbuído em atingir e tentar resolver, mesmo parcialmente, déficits históricos da problemática da democratização do ensino e aprendizagem no Estado do Maranhão. Não obstante, trata-se, em um primeiro momento, de suprir uma dívida histórica do Estado para com sua gente, por meio de uma instituição social voltada, *à priori*, para a transformação ou mudanças que possam contribuir efetivamente para a consolidação da democracia e

### DESENVOLVIMENTO

Para termos mais clareza e amplitude das questões em tela, apontamos alguns dados preliminares que chamam atenção da problematização proposta: Em 2016, cerca de 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (ou 51% da população adulta) tinham concluído apenas o ensino fundamental. Além disso, menos de 20 milhões (ou 15,3% dessa população) haviam concluído o ensino superior. A desigualdade na instrução da população tem caráter regional: no Nordeste, 52,6% sequer haviam concluído o ensino fundamental. No Sudeste, 51,1% tinham pelo menos o ensino médio completo. Ainda entre a população com 25 anos ou mais, no Brasil, apenas 8,8% de pretos ou pardos tinham nível superior, enquanto para os brancos esse percentual era de 22,2%. O nível superior completo era mais frequente entre as mulheres (16,9%) do que entre os homens (13,5%). A taxa de analfabetismo no país foi de 7,2% em 2016 (o que correspondia a 11,8 milhões de analfabetos), variando de 14,8% no Nordeste a 3,6% no Sul. Para pessoas pretas ou pardas, essa taxa (9,9%) era mais que duas vezes a das brancas (4,2%).

Os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação... Quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido [...]. (DUBET, 2004, p. 4)

Entre as pessoas de 60 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo chegou a 20,4%, sendo 11,7% para os idosos brancos e 30,7% para os idosos pretos ou pardos. Em média, a população do país tinha 8,0 anos de estudo e as menores médias regionais eram do Norte (7,4 anos) e do Nordeste (6,7 anos). Em 2016, a educação profissional era realizada por 842 mil estudantes de graduação tecnológica, 2,1 milhões em cursos técnico de nível médio e 568 mil pessoas estavam frequentando algum curso de qualificação profissional. No Brasil, 24,8 milhões de pessoas de 14 a 29 anos não frequentavam escola e não haviam passado por todo ciclo educacional até a conclusão do ensino superior. Desse grupo, 52,3% eram homens e mais da metade deles declararam não estar estudando por conta do trabalho, além de 24,1% não terem interesse em continuar os estudos. Entre as mulheres, 30,5% não estudavam por conta de trabalho, 26,1% por causa de afazeres domésticos ou do cuidado de pessoas e 14,9% por não terem interesse.

O Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (14,8%). No Brasil, em 2016, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 7,2% (11,8 milhões de analfabetos). Na faixa de 60 anos ou mais de idade, a taxa atingiu 20,4%. A região Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (14,8%), quase quatro vezes maior do que as taxas do Sudeste (3,8%) e do Sul (3,6%). Já na região Norte, essa taxa foi de 8,5% e no Centro-Oeste foi 5,7%. A meta 9 do Plano Nacional de Educação para 2015, que previa a redução desse indicador para 6,5%, só foi alcançada para as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. A taxa de analfabetismo para os homens com 15 anos ou mais de idade foi de 7,4% e para as mulheres 7,0%. Entre as pessoas de cor preta ou parda (9,9%) a taxa foi mais que o dobro das pessoas de cor branca, (4,2%). Entre os idosos de 60 anos ou mais, essa taxa foi de 11,7% para a população branca e 30,7% para os pretos e pardos.

Os negros são, certamente, vítimas da desigualdade educacional, e a raiz de sua exploração não está ligada à educação, mas a um sistema de privilégio e poder econômico em que a distinção racial possui um papel importante" (...) A desigualdade entre gêneros persiste apesar do fato de que as mulheres alcançam um nível de escolaridade (medido em anos) equivalente ao dos homens" (Bowles; Gintis, apud Brooke e Soares, p. 98).

Nestes termos, trabalhamos com a hipótese de entender a constituição e operação da escola com instrumentos capazes de interferir e alterar esses dados positivamente referentes à educação (acesso, permanência e qualidade do ensino) no nordeste e, especificamente, no Maranhão, cujas mudanças atinjam não apenas

os números, mas que promovam transformações efetivas no conjunto da sociedade. Daí, os desafios que pautam tanto o modelo pedagógico quanto o gestor colocado em execução no estado do Maranhão, cujas bases do IEMA se assentam na pedagogia da presença, esta fundamentada em quatro pilares fundamentais: 1) protagonismo (o estudante é envolvido como parte da solução e não tratado como problema); 2) os quatro fundamentos da educação (meios de desenvolvimento das competências dos estudantes através do aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer); 3) Pedagogia da presença (referência de todas as práticas educativas de todos os educadores); 4) educação interdimensional (consideração das dimensões da corporeidade, do espírito e da emoção na formação humana e não apenas cognitiva, o que implica em inovações em conteúdo, método e gestão).

## CONCLUSÕES

Diante desse contexto desafiador, os dados colhidos nestes dois primeiros anos nos parecem expressivos na medida em que atingem pontos essenciais do processo de democratização do ensino e da aprendizagem cujos parâmetros fundamentais emergem a partir do alcance de suas unidades: são 20 unidades e 50 polos municipais, oferecendo 20 cursos técnicos e 55 cursos de formação inicial e continuada, alcançando 1.350 estudantes no ensino médio técnico de tempo integral e 13,5 mil pessoas beneficiadas com qualificação profissional. Nestes dois anos, os indicadores apontaram para 98% de frequência escolar, 95% de aprovação e somente 2% de evasão. (IEMA, 2018). Em pesquisa realizada pelo próprio IEMA, 72% dos estudantes e pessoas beneficiadas por meio dos cursos avaliaram os cursos ofertados com notas 9 e 10. Tais índices e aprovação da comunidade envolvida já colocam a instituição, mesmo tendo apenas dois anos de implantação, como uma das referências para a educação do estado do Maranhão.

## REFERÊNCIAS

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

IEMA. Diretrizes Operacionais. São Luís: lema, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). A <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?&t=o-que-e>

LAHIRE, Bernard. Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

## ONDE ANCORAR AS AULAS DE PSICOLOGIA PARA O ENSINO TÉCNICO?

**Sonia Moreira Sarmiento Ribeiro<sup>1</sup>**

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar os referenciais educacionais e filosóficos que constituíram parte da pesquisa de Mestrado em Psicologia “Enveredando pelo campo ético, político e educacional para pensar as aulas de psicologia nos cursos técnicos da FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro)” (RIBEIRO, 2016).

A proposta é compreender as forças que estão em jogo na formação técnica profissional e que vão estar imbricadas nas linhas possíveis de trabalho no ensino de psicologia. Os históricos sobre educação profissional de autores da área educacional e os estudos do filósofo Michel Foucault sobre ética, biopolítica e governamentalidade neoliberal constituem a base da pesquisa realizada e serão discutidos neste artigo.

Em primeiro lugar, para compreender o campo educacional, foram abordados os principais deslocamentos da política de formação profissional do país, com base nos autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005);

Saviani (1987, 2007). As diretrizes ético-políticas para as aulas de psicologia foram buscadas no referencial teórico foucaultiano com base em seus escritos (FOUCAULT, 1984, 2001, 2008 e 2013) e nos de autores que buscam compreendê-lo e comentá-lo (BRANCO, 2015; OKALA, 2011; GADELHA, 2013).

### CAMPO EDUCACIONAL

O interesse pelo ensino técnico ainda é pequeno comparado a outros países e responde por apenas aproximadamente 15% das matrículas (nas modalidades Ensino Integrado + Concomitante e Subsequente) (INEP, 2013) contra 77% da Áustria, 58% da Alemanha, 44% da França, 42% da China e 37% do Chile, conforme pesquisa da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento da Educação) citada por Costin (2015). Vários fatores concorrem para o desprestígio do ensino técnico, desde a política salarial não atrativa para os técnicos até a questão do preconceito em relação ao trabalho manual, originado das relações sociais escravistas no Brasil como apontam alguns autores.

Analisando o ensino técnico, constata-se que só nos anos 1940, com a implementação

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), sarmentossonia@gmail.com.

pela primeira vez de uma política de industrialização, para enfrentar a restrição no fluxo de importações no período das guerras mundiais e no pós-guerra, é criada uma política de formação industrial. As reformas Capanema regularam o ensino industrial, comercial, agrícola e secundário. Observa-se que a educação profissional é deslocada nesse momento para o nível médio, porque as funções técnicas se tornaram mais complexas. Essa reforma, no entanto, foi acompanhada da criação de uma dualidade estrutural no ensino desse nível. Primeiro, porque apenas o curso secundário (e não as modalidades técnica – (comercial, agrícola e industrial) possibilitava acesso ao nível superior. Segundo, porque a gestão do ensino secundário (e também superior) ficou a cargo da União, e a do ensino profissionalizante (e também primário) a cargo dos estados, ficando clara a vinculação do secundário com o ensino propedêutico, e a do ensino profissionalizante com o nível inicial da formação (SAVIANI, 2007).

Destaca-se como o segundo importante momento do ensino profissional no Brasil industrializado, a reforma de 1971 (a Lei 5.692), instituída pelo governo da ditadura civil-militar, que tornou todo o ensino médio conjugado ao profissional. As dificuldades de implementação do projeto deveram-se principalmente à falta de investimentos nos equipamentos das escolas e ao interesse das classes médias pelo ensino propedêutico.

Posteriormente, com o fim da ditadura, depois de intensos debates sobre educação, foi criada a atual LDB em 1996, a qual determinou uma articulação entre o nível médio e a formação técnica. Essa articulação prevista na LDB foi regulada por decreto em 1997 nas modalidades concomitante e subsequente. E em 2004 foi criada a modalidade integrada (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Nos governos de Lula (2003-2010) e de Dilma (2001-2014 e 2015-2016) foi criada uma série de programas de expansão do ensino técnico. O número de matrículas nas redes de ensino técnico (Integrado, Concomitante e Subsequente), conforme o Resumo Técnico do Censo Escolar 2013 no período 2007-2013 cresceu em 84,7%. O número de matrículas do ensino técnico (integrado, concomitante e subsequente) passou a ter a seguinte distribuição: 16% na rede federal, 48 % na rede privada, 34% na rede estadual e 2% municipal (INEP, 2013, tabela 3)

As tensões dos debates sobre a formação profissional de nível médio já presentes nos anos 80/90, quando se discutia uma nova LDB, voltaram à cena no Governo Temer (2016-2108) com o recente debate sobre a reforma do ensino médio, que desembocou na aprovação da Medida Provisória 746/2016. Na discussão sobre o currículo, é consensual, entre as propostas divergentes, a noção de que é preciso articular o nível médio de escolarização às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, quer dizer, todos concordam que a educação deve ser organizada em torno da questão do trabalho – o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005). As formas propostas diferem conforme as concepções políticas envolvidas.

As duas principais linhas de força identificadas neste debate são: a que quer flexibilizar a formação de ensino médio para permitir trajetórias diferentes com vistas

ao mercado de trabalho, e a outra que defende a formação humana integral no ensino básico. De um lado, a ênfase no mercado, e de outro, a preocupação em garantir uma formação para todos os jovens no sentido de uma escola unitária e politécnica, que possibilite a todos formação de qualidade. Em termos simplificados, esse último princípio é o que está na base da modalidade ensino médio integrado (ao técnico) implementado em 2004, e o primeiro, o que embasa a MP 746/2016. A polaridade entre as propostas talvez pudesse ter outro rumo, caso as desigualdades socioeconômicas, que hoje impõem destinos desiguais de antemão, fossem combatidas, e as diferentes opções em jogo se tornassem verdadeiras escolhas.

## **CAMPO ÉTICO-POLÍTICO**

É no trabalho do filósofo Michel Foucault que a pesquisa buscou as principais diretrizes para o trabalho em sala: os estudos sobre ética/liberdade, sua análise sobre o poder, as relações de poder e saber, o agenciamento das ciências humanas para o processo de normalização dos indivíduos, a constituição das sociedades disciplinares, o dispositivo da sexualidade, a biopolítica e a governamentalização da sociedade. As pesquisas do autor abordam a complexa rede de dispositivos que governam e constituem a subjetividade contemporânea (GADELHA, 2013).

Foucault analisa os dispositivos de poder que vão sendo construídos nos séculos XVII, XVIII e XIX (o disciplinar, o da sexualidade, o da biopolítica) no período de constituição e consolidação do Estado, e que passam a fazer parte do governo das nossas vidas. As normas e as normatividades vão sendo forjadas nesses dispositivos como frutos das relações de poder e saber que se estabelecem, e vão compor com o aparato legal a governamentalidade sob a égide do Estado. Os especialistas das ciências humanas e clínicas vão participar da inculcação e criação dessas normas, pelas quais os aparatos não políticos – escola, hospital, empresa – vão se pautar (ROSE, 2011; OKSALA, 2011)

As Ciências Humanas e a Psicologia nasceram e prosperaram operando a governamentalização contemporânea no sentido da normalização (definindo o que e quem é normal), da medicalização (atribuindo a autoridade suprema aos especialistas) e da psicologização (prometendo a autorrealização, autoestima, abstraídas do social). Mais recentemente, com o neoliberalismo, a nova forma de governamentalidade engendra políticas de subjetivação, em que as formas de pensar, de agir e de ver o mundo têm como base o mercado. As pessoas são incentivadas a se verem como empresas e serem empreendedores de si mesmos (GADELHA, 2013, p.151).

## **CONCLUSÃO**

A partir das análises dos autores abordados na pesquisa, pretende-se que os

encontros em torno do tema psicologia possam se alinhar às práticas de formação que questionam a submissão subjetiva às abstrações econômicas, políticas, científicas e sociais, que ignoram quem somos individualmente e/ou que queiram determinar quem somos, e possam provocar pequenos deslocamentos nos processos de subjetivação em curso no sentido de maior liberdade.

## REFERÊNCIAS

- BRANCO, C. G. **Michel Foucault: Filosofia e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- COSTIN, C. **Caminhos da Qualidade da Educação Pública: Gestão Escolar**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE GESTÃO ESCOLAR, 2015. Disponível em <http://www.seminariogestaoescolar.org.br/site/#materiais>. Acessado em 29.03.2015.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. 14 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo : Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder (Apêndice da 1ª edição – 1982) In: DREYFUS H.; RABINOW, P. (orgs). **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2 ed. rev., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 273-295.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percorso Histórico Controvertido. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, pp. 1087-1113, 2005.
- GADELHA, S. **A Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação básica: 2013 – resumo técnico**. Brasília: O Instituto, 2014. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf). Acessado em: 29 mar. 2016.
- OKSALA, J. **Como ler Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- RIBEIRO, S.M.S. **Enveredando pelo campo ético, político e educacional para pensar as aulas de psicologia nos cursos técnicos da FAETEC**. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia. Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- ROSE, N. **Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1987.
- \_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

## OS MARCOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

### **Andrieli Taís Hahn Rodrigues**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação as Ciências, UNIJUI. Ijuí-RS.

### **Rúbia Emmel**

Professora dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Matemática, Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa. Santa Rosa-RS.

**RESUMO:** Esta pesquisa em educação, teve por objetivo de conhecer o caráter constitutivo das políticas públicas para o ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Investigou-se os marcos históricos referente as políticas públicas para o Ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e também as metodologias utilizadas para os processos de ensino e aprendizagem da matemática. Esta pesquisa em educação matemática foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa e de uma pesquisa documental. Buscou-se examinar o que os documentos legais e oficiais que trazem sobre o tema “ensino da matemática”, sendo realizada uma pesquisa documental que permitiu verificar o que as leis acreditam ser necessário para cada ano do Ensino Fundamental, conforme a faixa etária dos alunos. Através da pesquisa,

possibilitou-se a percepção no contexto das políticas públicas que os documentos oficiais e legais trazem para o ensino da matemática, como objetivo principal apenas o domínio do cálculo. Portanto, foi possível perceber que o ensino da matemática necessita de aprofundamento teórico e reflexivo no contexto da formação de professores e das políticas públicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino da matemática, políticas públicas, Ensino Fundamental.

**ABSTRACT:** This research in education, had the intention of investigating the historical milestones regarding the public policies for the Teaching of Mathematics in the Early Years of Elementary School. As well as, the methodologies used for the teaching and learning processes of mathematics in the early years of Elementary School. This study aims to know the constitutive character of public policies for the teaching of mathematics in the early years of Elementary School. This research in mathematics education was developed from a qualitative approach. In this way, we sought to examine what the legal and official documents that bring the subject “teaching of mathematics”, being carried out a documentary research that allowed to verify what the laws believe to be necessary for each year of Elementary School, according to the age group from the students. Through the research, it was possible to perceive in the context of the

public policies that the official and legal documents bring to the teaching of mathematics, the main objective only the domain of the calculation. From this perspective, it was possible to perceive that the teaching of mathematics needs a theoretical and reflexive deepening in the context of teacher training and public policies.

**KEYWORDS:** Teaching mathematics, public policies, Elementary School.

## 1 | INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa foram desenvolvidos estudos teóricos, a fim de constituir uma revisão bibliográfica, investigando as políticas públicas e seus aspectos históricos referentes a educação matemática. Com a finalidade de compreender as influências da legislação, buscou-se analisar estes documentos no ensino de matemática no contexto dos Anos Iniciais, bem como a leitura e análise das políticas públicas pertinentes a atuação do professor nos anos iniciais.

Nesta investigação foram realizadas leituras de referenciais teóricos que vem contribuindo para o ensino da matemática: Lorenzato (2010); Fiorentini (1994); para auxiliar nas metodologias Pimenta (2009), assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Plano Curricular Nacional (BRASIL, 2000), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015), A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015). Através das leituras e reflexões percebe-se que o ensino da matemática nos anos iniciais vem sendo pouco frisado e detalhado no âmbito das políticas públicas, considerando que é nesta etapa da escolarização que as crianças podem ter alfabetização matemática, pois adentram ao mundo das letras, números, domínio das quatro operações básicas, noções de espaço entre outros, e, para isso, o professor pode proporcionar momentos de manuseio de diferentes materiais (material concreto, jogos, dinâmicas, desafios). Desta forma foi possível ainda refletir sobre as tendências para o ensino da matemática, o que possibilitou realizar reflexões sobre as formações/atuações dos professores.

## 2 | PANORAMA HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No âmbito das políticas públicas para educação básica, percebe-se a importância do docente compreender a necessidade da formação inicial bem como a continuada. Para embasar este princípio é possível perceber que são muitos os documentos legais, que mostram a influência do trabalho dos docentes, na sua formação e na constituição dos estudantes na Educação Básica e especificamente nos anos iniciais.

Ao fazer um panorama histórico da educação percebeu-se nas leis, as mudanças e reestruturações educacionais, partindo de um ensino tradicional e sua transformação em um ensino que prima a participação ativa dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem. Para a melhor compreensão do histórico das leis referente ao ensino da matemática, a Tabela 1, aborda os Documentos Legais.

Documentos Legais	Síntese
LDB (BRASIL, 1961)	Não encontrado informações específicas sobre o ensino da matemática.
LDB (BRASIL, 1971)	Não encontrado informações específicas sobre o ensino da matemática.
LDB n. 9394 (BRASIL, 1996) Art. 26	Os currículos devem ter uma base nacional comum, adequando-se a cultura, a economia, a clientela e regionalidade, sendo <u>obrigatório o ensino do português, matemática</u> , ciências, história e geografia.
LDB n. 9394 (BRASIL, 1996) Art.32	Na formação básica do cidadão tem por objetivo o domínio da leitura, da escrita e <u>do cálculo</u> .
Resolução n. 7 (BRASIL, 2010) Art.30	Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:  I – a alfabetização e o letramento;  II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, <u>assim como o aprendizado da Matemática</u> , da Ciência, da História e da Geografia; [...].

Tabela 1 – Documentos Legais

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na síntese da Tabela 1 é possível perceber que as leis de 1961 e 1971 não trazem contribuições sobre o ensino da matemática. Neste sentido, compreendemos que no contexto legal o ensino da matemática passa estar presente em documentos legais mais recentes. As legislações educacionais que trazem em sua redação o ensino de matemática, iniciaram apenas com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), dando foco ao ensino de matemática nas escolas brasileiras, estabelecendo que é obrigatório o ensino da matemática assim como outras linguagens. Porém, não trazem de forma explícita os objetivos matemática, consta apenas que deve dominar o cálculo.

Neste contexto, também existem os documentos oficiais que articulam a importância do ensino de matemática nas escolas brasileiras. Para tanto elaborou-se a Tabela 2, que consta análises sobre os documentos oficiais como: Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2015), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015), que são os documentos que regem o Ensino Fundamental.

Documentos Oficiais	Síntese
Diretrizes Curriculares Nacionais Art.7 (BRASIL, 2013)	No artigo 7, relembra os artigos 22 e 32 da LDB 9394/96 que traz o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do <u>cálculo</u> .
Diretrizes Curriculares Nacionais Art.9 (BRASIL, 2013)	Neste artigo o currículo do Ensino Fundamental é entendido pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.
Diretrizes Curriculares Nacionais: Art.13 (BRASIL, 2013)	Os conteúdos a que se refere o art. 12 são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, <u>Matemática</u> , Ciências da Natureza e Ciências Humanas.
Base Nacional Comum e Parte Diversificada: Complementaridade (BRASIL, 2015)	As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.
Diretrizes Curriculares Nacionais: Art.14 (BRASIL, 2013) Base Nacional Comum e Parte Diversificada: Complementaridade (BRASIL, 2015)	O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da <u>Matemática</u> , o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.
Diretrizes Curriculares Nacionais: Art.15 (BRASIL, 2013) Base Nacional Comum e Parte Diversificada: Complementaridade (BRASIL, 2017)	Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física; II – <u>Matemática</u> ; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso.
PCN de Matemática (BRASIL, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É importante para a construção da cidadania, conhecimentos científicos e recursos tecnológicos;</li> <li>• Apropriação do conhecimento, <u>a matemática não é pronta</u>;</li> <li>• Observação do mundo real com representações (esquemas, tabelas, problemas), Relacionar com conceitos matemáticos. Organização de dados;</li> <li>• <u>A matemática está ligada a compreensão</u>;</li> <li>• Contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno;</li> <li>• <u>Utilização de materiais didáticos (calculadoras, livros, jogos, vídeos, computadores)</u>;</li> </ul>

<p>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)</p> <p>Caderno 7</p> <p>(BRASIL, 2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo foi aprofundar reflexões teóricas e práticas sobre o uso de <u>jogos matemáticos</u> no Ciclo de Alfabetização, na perspectiva da construção de espaços de ludicidade e de aprendizagem.</li> <li>• Na educação escolar, em especial no <u>ensino de Matemática</u>, a análise de erros assume papel importante na identificação de dificuldades cognitivas subjacentes aos conteúdos</li> <li>• A <u>proposta é apresentar a investigação matemática e seu uso em sala de aula com vistas à possibilidade de construção de conhecimentos.</u></li> <li>• Um dos objetivos do currículo das escolas “levar os alunos a desenvolverem a capacidade para enfrentar e resolver problemas de variados tipos e finalidades”</li> </ul>
<p>Base Nacional Comum</p> <p>(BRASIL2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>O estudo da Matemática não deve se reduzir à apropriação de um aglomerado de conceitos.</u> O estudante deve ser motivado a, em seu percurso escolar, questionar, formular, testar e validar hipóteses, buscar contra exemplos, modelar situações, verificar a adequação da resposta a um problema, desenvolver linguagens e, como consequência, construir formas de pensar que o levem a refletir e agir de maneira crítica sobre as questões com as quais ele se depara em seu cotidiano.</li> <li>• Assim, estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implica realizar escolhas, <u>apontando para quais conhecimentos matemáticos são imprescindíveis na elaboração dos currículos escolares, posto que a base curricular não pode substituir um currículo, mas indicar sobre que pilares ele será alicerçado.</u></li> <li>• O diálogo desta Base com recentes documentos curriculares brasileiros para o processo de ensino e o de aprendizagem também encontra ressonância na adoção dos <u>cinco eixos que orientam a formulação de seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – Números e Operações, Geometria, Grandezas e Medidas, Álgebra e Funções, Estatística.</u></li> <li>• Na apresentação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Matemática, a Base Nacional Comum Curricular buscou, entretanto, considerar, em todos os eixos, a progressão das aprendizagens, <u>de forma que as noções matemáticas sejam retomadas ano a ano, sendo ampliadas e aprofundadas em cada um deles. Isso implica que a leitura desses objetivos não seja feita de maneira fragmentada.</u></li> <li>• Nunca é demais reforçar que o mais importante é que as situações permitam ao/à estudante atribuir significado aos conceitos envolvidos.</li> </ul>

Tabela 2 – Documentos Oficiais

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Através das sínteses sobre os documentos oficiais referente ao ensino da matemática, pode-se observar a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais que a matemática não possui uma ênfase específica, apenas mostra no artigo sete que se remete aos artigos 22 e 32 da LDB que os alunos precisam ter o pleno domínio da leitura, escrita e cálculo. Conforme as Diretrizes o artigo nove apresenta que os professores precisam articular os saberes e vivências dos alunos. Os artigos 13, 14 e 15 do mesmo documento, mostra uma organização do currículo para o ensino fundamental, trazendo a obrigatoriedade do ensino da matemática e os componentes curriculares essenciais para o pleno desenvolvimento dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento.

Um documento até então conhecido pelos professores, mas pouco utilizado pelos mesmos, são os PCN's que se refere a livros e cadernos fornecidos pelo MEC com o intuito de auxiliar o trabalho dos professores e auxiliar o aluno tornando-o um ser ativo, reflexivo e autônomo. O PCN de Matemática aponta que o estudo da mesma não é pronto e acabado e sim que está ligado a compreensão dos conteúdos referentes a matemática e que este ensino precisa de diferentes metodologias para efetuar uma aprendizagem significativa.

Sabe-se que os professores precisam aperfeiçoar-se diariamente, pois a educação não é algo estanque e as formações continuadas auxiliam neste processo, onde o MEC tem contribuições nesse aspecto, proporcionando o PNAIC (Pacto pela Alfabetização na idade certa), que são cadernos que auxiliam o trabalho do professor com exemplos de atividades, onde o caderno sete traz apontamentos sobre a matemática, a união da teoria com a prática, envolvendo jogos matemáticos na alfabetização dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015) é um documento que foi aprovado, no presente momento passa por ajustes e remodelações, e vem sendo discutido em toda a nação. Ao analisar estes documentos percebe-se como o ensino da matemática nos anos iniciais vem sendo tratado de forma mais específica, trazendo aspectos relevantes e pontuais sobre o mesmo. Mas cabe ressaltar que os documentos oficiais, primeiramente eram vagos/sucintos, trazendo apenas a obrigatoriedade no ensino da matemática. Mas como pode-se observar os documentos recentes apresentam uma ampliação sobre o que se refere ao ensino da matemática, proporcionando uma visão mais ampliada.

### **3 | METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

O Ensino Fundamental foi reestruturado segundo a Lei n. 11.274, (BRASIL, 2006), passando de oito anos para nove anos de duração, posteriormente foi repensada a abordagem dos docentes, permitindo que a criança assumisse o papel de participante ativo dos processos de ensino e de aprendizagem. Esta lei tem como intuito certa

antecipação da escolarização das crianças, visto ainda maior permanência do aluno no ambiente escolar, de modo que este passa a frequentar com seis anos de idade e permaneça um maior período na escola, de maneira que tenha mais tempo para familiarizar-se com os conteúdos e ter uma efetiva aprendizagem.

Com a implantação da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração foi necessário tratamento político, administrativo e pedagógico, pois, como objetiva uma maior permanência de tempo das crianças na escola, é necessário assegurar um período de convívio com mais oportunidades de aprendizagens. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) articula em seu artigo 32, o ensino de nove anos, que terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I-O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II-A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III-O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV-O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996)

Salienta-se que, o processo de aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim, a eficácia do trabalho realizado neste maior tempo, objetivando que o aprendizado ocorra de maneira mais significativa e prazerosa. Corroborando com as ideias de Lorenzato (2010), é importante que o professor pesquise novas metodologias, materiais didáticos, de forma que o aluno passe a ser um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem:

As novas demandas sociais educativas apontam para necessidade de um ensino voltado para promoção do desenvolvimento da autonomia intelectual, criatividade e capacidade de ação, reflexão e crítica pelo aluno. Para tanto, faz-se necessário a introdução da aprendizagem de novos conteúdos de conhecimentos e de metodologias que, baseadas na concepção de que o aluno deve ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, reconheça, identifique e considere seus conhecimentos prévios como ponto de partida e o prepare para realizar-se como cidadão em uma sociedade submetida a constantes mudanças. (LORENZATO, 2010, p. 40-41)

Desta forma, o professor libertou-se do ofício de detentor do saber, onde deveria saber de tudo, ocupando uma nova postura perante aos alunos, tornando-se o mediador da aprendizagem, produzindo conhecimentos juntamente com os alunos, instigando-os a tornarem-se seres pensantes que pesquisam e ressignifiquem os conhecimentos já produzidos.

O ensino da matemática vem desmistificando discursos de ser “chata”, “conteúdo difícil de ser ensinado e aprendido pelos alunos”, pois, há vários professores que dedicam-se a buscar novos métodos para o ensino da matemática facilitando a aprendizagem, tornando-a prazerosa e significativa. Existem vários sites que auxiliam e incentivam a pesquisa e atualização da Educação Matemática: o ENEM (Encontro

Nacional de Educação Matemática, <http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/anais/enem>) e o GT 19 de Educação Matemática da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/129-gt19>), ambos estão disponíveis para auxiliar a atualização dos professores para o ensino da matemática.

O ENEM vem ganhando espaço desde 1980, com um grupo de professores, estudantes e pesquisadores, que preocupam-se com questões matemáticas no campo educativo, foi o que motivou o primeiro Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), que aconteceu na PUC em São Paulo em 1987. O evento tem por finalidade promover discussões sobre novas temáticas e tendências que envolvem a educação matemática.

A ANPED foi fundada em 16 de março de 1978, tendo por objetivos promover o desenvolvimento da pesquisa em educação, contribuir para o aperfeiçoamento, estimular experiências novas, incentivar pesquisas em diferentes temas. Proporciona um espaço de debates de questões científicas e políticas de cada área, produz e divulga novos conhecimentos na área da educação. A ANPED disponibiliza vinte e quatro grupos de trabalho (GT) em diferentes áreas da educação, correspondendo a educação matemática o GT19, que foi criado em 1999, tendo como um renome de grande importância o professor Dário Fiorentini. Tendo por finalidade a exposição e debate de partes significativas da produção científica na área da matemática.

Nesta perspectiva de formação continuada para os professores, o Governo Federal, juntamente com os municípios realizaram um Pacto Nacional pela Alfabetização (PNAIC) o qual objetiva que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade e ao final do terceiro ano do ensino fundamental, disponibilizando cadernos específicos de diferentes áreas do ensino para auxiliar os professores neste processo.

Estas bases de dados são de grande importância para a formação e atualização dos professores, disponibilizando novas tendências, estudos, métodos, didáticas diferenciadas referentes ao ensino da matemática, sendo que estas ferramentas estão disponíveis aos professores, estudantes. Em uma análise nestes materiais foi possível a percepção do aumento de pesquisas e publicações na área da matemática de maneira que proporcione o conhecimento das novas configurações do Ensino Fundamental de nove anos, bem como, as suas contribuições para o ensino e para a aprendizagem.

#### **4 | REFLEXÕES SOBRE AS TENDÊNCIAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Com o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental as crianças relacionam-se diariamente com o letramento e alfabetização matemática, sendo este, de fundamental

importância para seu desenvolvimento cognitivo, social, intelectual. Neste contexto, percebe-se a importância da matemática nos Anos Iniciais, consideram-se as seis tendências do ensino da Matemática, conforme pesquisas e estudos desenvolvidos por Fiorentini (1994): tendência formalista clássica, tendência formalista moderna, tendência tecnicista e formalista, tendência empírico ativista, tendência construtivista, tendência socioetnoculturalista.

Nesta perspectiva a matemática vem desmistificando as tendências na realidade do cotidiano escolar, proporcionando a compreensão da mesma para transformá-la, possibilitando ao aluno participação ativa no processo de aprendizagem. Corroborando com as ideias de Fiorentini, a relação entre alunos e professores é de trocas de conhecimento, dá-se de maneira dialógica, na qual o professor analisa a sua práxis, ressignificando-a diariamente.

Percebeu-se assim, a importância do conhecimento das tendências na formação inicial para que haja a compreensão do desenvolvimento da matemática enquanto disciplina e área do conhecimento nas escolas, proporcionando assim, um planejamento embasado em saberes docentes com caráter dinâmico, possibilitando diferentes práticas sociais com a participação ativa dos alunos assim como nos traz a tendência socioetnoculturalista de Fiorentini (1995).

Destaca-se que, para contribuir e estimular o ensino e a aprendizagem da matemática de alunos e professores foi criada a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), que foi elaborada pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e pelo Ministério da Educação (MEC), sendo realizada pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), contando com o apoio da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM). Assim, percebe-se a importância da atualização, formação continuada dos professores que atuam nesta área do conhecimento, pois este deve pôr em prática seus saberes docentes, e ressignificar a sua prática diariamente. A partir de Pimenta (2009) compreende-se a necessidade do professor ser pesquisador e ter uma práxis reflexiva. Neste contexto, o professor desenvolve a percepção do que necessita ser inovado e quando é necessário pesquisar novas metodologias para o planejamento das aulas. As formações continuadas permitem aos professores ressignificar seus saberes prévios aderindo as novas tendências, de modo que estas tenham mais eficácia e significação aos alunos.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da trajetória desta pesquisa, buscou-se compreender o ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, investigando e realizando leituras sobre formação inicial e continuada dos professores, com o intuito de conhecer as políticas públicas educativas. Nesta pesquisa foi possível analisar as políticas

públicas, através dos documentos legais e oficiais sobre o ensino da matemática, percebe-se que esta área do conhecimento ainda é citada de modo generalista. Identifica-se em todos os documentos analisados, o ensino da matemática tratado de modo superficial, de modo que não objetivos mais específicos que envolvem a Educação Matemática abrangem especificamente o que e como deve ser trabalhado. Percebe-se que documentos mais recentes como os Cadernos do Pacto Nacional de Alfabetização e a Base Nacional Comum Curricular; vem aprofundando e trazendo outras formas de ensinar Matemática nos anos iniciais, o que por consequência vem ocasionando certas mudanças na formação inicial e continuada de professores.

Portanto, através da análise documental apresentada e dos referenciais teóricos estudados, foi possível ressignificar conceitos sobre o ensino da matemática, bem como, da formação de professores, enquanto professores acredita-se que ensinar matemática nos anos iniciais exige a reflexão das práticas e das metodologias, e percepção das dificuldades dos alunos, levando em consideração os conhecimentos prévios e a faixa etária dos mesmos, para que se promova a alfabetização matemática.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática**. v. 3, 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº7/2010**. [Online] [Acesso em: 24 jun. 2017] [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**: documento preliminar. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. [Online] [Acesso em 24 jun. 2017] [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf) 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Alfabetização Matemática na Perspectiva do Letramento. **Caderno 07**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2015.

FIORENTINI, D. Alguns Modos de Ver e Conceber o Ensino da Matemática no Brasil. **Revista Zetetikê**: revista de educação matemática, v. 3, n. 1, p. 1-38, 1995.

FIORENTINI, D. **Rumos da Pesquisa Brasileira em Educação Matemática**: o caso da produção

científica em cursos de pós-graduação. 1994. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

LORENZATO, S. (org). **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores**. 2.ed. Campinas: Autores Associados. 2010.

MEGID, M, A, B, A. Aprendizagens em Matemática Construídas no Curso de Pedagogia e seus Impactos nas Práticas de Professoras dos Anos Iniciais. **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED**: Campinas. 2012.

PIMENTA, S, G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

## POLÍTICA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O DISCURSO DAS INSTITUIÇÕES

**Raimunda Maria da Cunha Ribeiro**

Universidade Estadual do Piauí

Professora do curso de Pedagogia no campus de  
Corrente-PI

**RESUMO:** A política de extensão universitária tem como princípio promover a comunicação entre a universidade e a comunidade, cuja finalidade é a divulgação do conhecimento. Partindo deste pressuposto, adotamos como objetivo neste estudo, analisar a política de extensão de universidades públicas federais, tendo como base as orientações declaradas nos Planos de Desenvolvimento Institucional. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, embora apareçam dados em percentuais, mas como a análise não resulta em um aprofundamento estatístico propriamente dito, dizemos que se trata de uma pesquisa, predominantemente, qualitativa. A técnica de coleta de dados baseou-se nos princípios da análise documental, adotando como objeto os Planos de Desenvolvimento Institucional de 27 universidades federais, com sede nas capitais. A síntese conclusiva aponta para o seguinte entendimento: a política de extensão na universidade pública brasileira, conforme está posta nos documentos, remete ao cumprimento

da função social e educacional, de formação acadêmica, com a implementação de ações de caráter teórico-prático para a promoção do conhecimento e da cultura, do acesso ao saber e à solidariedade humana, de forma participativa, dialógica e de valorização de parcerias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Extensão universitária. Bases institucionais. Universidade pública.

**ABSTRACT:** The policy of university extension is to promote communication between the university and the community, whose purpose is the dissemination of knowledge. Based on this assumption, the objective of this study was to analyze the extension policy of federal public universities, based on the guidelines stated in the Institutional Development Plans. The methodology adopted was the qualitative approach, although data appear in percentages, but since the analysis does not result in a statistical deepening proper, we say that it is a predominantly qualitative research. The data collection technique was based on the principles of documentary analysis, adopting as object the Plans of Institutional Development of 27 federal universities, based in the capitals. The concluding summary points to the following understanding: the extension policy in the Brazilian public university, as it is stated in the

documents, refers to the fulfillment of the social and educational function, of academic formation, with the implementation of theoretical and practical actions for the promotion of knowledge and culture, access to knowledge and human solidarity, in a participatory, dialogic and value-based partnership.

**KEYWORDS:** University extension. Institutional bases. Public university.

## 1 | INTRODUÇÃO

O mundo vive a era dos novos conhecimentos, novas tecnologias e dos avanços científicos. Em decorrência desse cenário de mudanças, países veem, na universidade, a possibilidade de estarem incluídos no circuito mundial de conhecimento e competências.

Tendo em vista que as universidades “são responsáveis pela qualificação e capacitação de um grande número de profissionais [...] são, em consequência, afetadas pelo processo de globalização e precisam responder às novas exigências que lhes são colocadas.” (DUARTE; LIMA JÚNIOR; BATISTA, 2007, p. 160).

A função social e educacional da universidade é desenvolver mentes humanas proativas para o pleno exercício da cidadania, por meio de ações criativas capazes de construir sociedades socialmente responsáveis e economicamente sustentáveis. Todo o seu esforço precisa convergir para a formação de competências, como o respeito pelo outro e pelo planeta, solidariedade humana, espírito de democracia e de coletividade, além de competências técnicas e científicas, no sentido de promover uma melhor formação acadêmica e profissional. Assim, dizemos que a universidade tem papel capital na promoção de ações de responsabilidade social, ou seja, ela concretiza sua função de instituição geradora de conhecimento no processo que inter-relaciona ensino, pesquisa e extensão.

Na esteira da discussão sobre responsabilidade social universitária, faz-se notória a política de extensão, como um mecanismo capaz de estabelecer o diálogo da universidade com a sociedade. Em geral, dizemos que a extensão universitária tem caráter teórico e prático na organização de ações, cujo propósito é a divulgação do conhecimento, em sentido profícuo de promover a formação acadêmica e profissional do aluno e, em consequência, o desenvolvimento local, regional e nacional. É nesta direção que entendemos o pensamento de Vallaey (2006), ao argumentar que é na universidade que se forma o mais alto nível de qualificação do indivíduo, do ponto de vista técnico e científico, ou seja, o acadêmico e o profissional como cidadãos, comprometidos com a mudança almejada pela sociedade. Vemos na extensão universitária, e sob este ponto de vista, a proposta de repensar a relação do ensino e da pesquisa, no sentido de superar as necessidades sociais e aprofundar o entendimento da cidadania e da transformação efetiva da sociedade (CARBONARI; PEREIRA, 2007).

A Constituição Federal de 1988 consagra a autonomia universitária, ao tempo

em que reforça a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, como uma forma de ressignificar o papel social e educacional da universidade, resultado, em grande parte, das discussões travadas na Reforma Universitária de 1968. O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (Forproex), instituído em 1987, ganha espaço nesta discussão, com o objetivo de dar mais visibilidade às ações de extensão. Uma política pontual do governo federal, exclusivamente voltada para a extensão, é denominada de Programa de Extensão Universitária/ProExt, instituído via Decreto n. 6.495/2008, cujo objetivo reside em apoiar as instituições públicas de ensino superior na implementação de ações de extensão, em forma de projetos e programas, apoiados pela Pró-reitoria de Extensão.

As universidades sistematizam suas diretrizes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): de ensino, de extensão, de pesquisa e de inovação, de forma a estabelecer os objetivos de sua política universitária para o desenvolvimento em múltiplas dimensões. Adotamos como ponto de partida, neste estudo, a seguinte questão: quais as diretrizes estabelecidas pela universidade pública na elaboração da política de extensão nos Planos de Desenvolvimento Institucional? Dessa forma, delineamos como objetivo analisar a política de extensão de universidades públicas federais, tendo como base as orientações declaradas nos respectivos Planos de Desenvolvimento Institucional.

A metodologia deste estudo adota a abordagem qualitativa, embora apareçam dados em percentuais, mas como a análise não resulta em um aprofundamento estatístico propriamente dito, dizemos que se trata de uma pesquisa, predominantemente, qualitativa. Contudo, como defende André (1991), quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas e, que nem tudo que é quantificável é, necessariamente, positivista. Por assim dizer, trata-se de uma pesquisa, nesta perspectiva de André (1991), a qual utiliza dados quantitativos, mas na análise destes estão presentes: o quadro de referência, a postura do pesquisador e, portanto, a dimensão qualitativa. Nesse caso, ao reconhecermos na postura a marca dos valores do pesquisador no objeto pesquisado – as diretrizes da política de extensão universitária em universidades federais – este se distancia de uma postura positivista, muito embora estejamos trabalhando com a quantificação.

A técnica de coleta de dados baseou-se nos princípios da análise documental, adotando como objeto os Planos de Desenvolvimento Institucional de 27 universidades federais, com sede nas capitais. A pesquisa é fundamentalmente descritiva, a qual dispõe a respeito da análise das declarações relacionadas à política de extensão universitária nos documentos. As categorias que serviram de suporte para a análise dos dados foram: periodicidade dos documentos; início das atividades das instituições pesquisadas; dimensões do desenvolvimento no texto da missão universitária; diretrizes da política de extensão universitária. Por se tratar de uma pesquisa descritiva, adotamos a análise de conteúdo, em conformidade com as orientações de Bardin (2010), para analisar a política de extensão na universidade pública postulada nos

documentos.

## **2 | A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO ACADÊMICA E DE DIÁLOGO COM A SOCIEDADE**

A extensão universitária, como diálogo com a sociedade, nasce com a própria universidade, cujas finalidades e concepções variam na própria história da instituição. Tal variação nos chama a atenção para a necessidade de compreendermos o que tem delineado as políticas de extensão universitária, não somente na atualidade.

O século XIX inaugura as primeiras experiências de extensão, mesmo em modelo de universidade predominantemente elitista. Como exemplo, citamos a Universidade Cambridge, ao criar, em 1871, provavelmente, o primeiro programa formal de extensão. Universidades de outros países do continente Europeu (Ex.: Bélgica, Alemanha), os Estados Unidos, Chicago, também fazem parte do rol de instituições que iniciaram suas primeiras experiências de extensão nesse período (ANTÔNIO DE PAULA, 2013; NOGUEIRA, 2000). A extensão universitária é produto de um momento crítico do capitalismo, o qual exacerbou contradições que, em alta medida, possibilitaram a entrada em cena de segmentos sociais, a exemplo, as lutas das classes trabalhadoras submetidas ao capital ao invocar o socialismo como nova forma de organização da sociedade (ANTÔNIO DE PAULA, 2013).

É no contexto das contradições causadas pelo imperialismo do capital que correntes a favor da igualdade de condições e instituições responsáveis pela manutenção da ordem social despertam para a necessidade de oferecer políticas sociais capazes de atender reivindicações dos populares (ANTÔNIO DE PAULA, 2013). Ademais, segundo Leite (1991), nas sociedades capitalistas, a forma de atualização do potencial igualitário tem sido a generalização de condições de vida consideradas básicas, mediante a adoção de políticas sociais pelo Estado de Bem-Estar. Esse cenário representou a organização da universidade para o cumprimento de seu compromisso social, no sentido de estabelecer alternativas, via extensão universitária, para a transformação das estruturas e relações sociais causadas pelas desigualdades sociais. De fato, no final do século XX, o ritmo das mudanças de paradigmas pareceu desencadear uma crise em vários setores, como por exemplo: crise civilizatória, ambiental e urbana, do emprego, do Estado do Bem-Estar, da administração burocrática, crise energética, econômica, cultural, o que, em alta medida, impulsionou as Reformas do Estado, um pouco por todo o globo. É neste contexto de alta complexidade que a Universidade está desafiada a atuar. Cabe, portanto, a ela, o compromisso de promover a superação da complexidade, da paralisia teórica e prática e do voluntariado ingênuo (POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012).

Se o entendimento da universidade sobre extensão universitária em países do capitalismo central foi influenciado por questões relacionadas à superação das

desigualdades econômicas, na América Latina, as motivações estão em outra direção (ANTÔNIO DE PAULA, 2013), como a superação das desigualdades sociais, o rompimento com o regime escravagista, a construção da democracia, justificadas pelo fato de que, por longos períodos, foi colonizada por países do capitalismo central.

O fato histórico que marcou a história da universidade na América Latina foi a Reforma de Córdoba, em 1918, na Argentina. A Universidade de Córdoba é a mais antiga do país, originalmente criada pelos padres jesuítas. Em 1791, deixou de ser exclusivamente teológica (católica) para adquirir, em 1856, o caráter de universidade nacional. A Reforma de Córdoba significou o fortalecimento da função social da universidade, projeção de uma cultura universitária ao povo e preocupação pelos problemas nacionais, acreditando no potencial acadêmico, social e cultural da extensão universitária (PERNALETE; ORTEGA, 2010). O ideário desse movimento traz consigo um conjunto de propostas, de forma a indicar a nova identidade da universidade. Dentre as propostas apresentadas neste manifesto e dele decorrentes, destacamos a incorporação da “extensão universitária como meio que possibilita concretizar o compromisso da universidade com o povo e fazer dela um centro por excelência para o estudo dos grandes problemas nacionais.” (MAZZILLI, 2011, p. 208).

A primeira referência oficial à extensão universitária no Brasil foi no Decreto 19.831/31, documento que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, em alta medida, um modelo assistencialista desta atividade, associado à ideia de elevação cultural daqueles que não participavam da vida universitária. Nesse sentido, reforça o Art 9º: “A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo.” A reforma do ensino superior, no Brasil, ocorrida em 1968, estabelecida pela Lei n. 5.540/68, trazia consigo as diretrizes de modernização da universidade, dentre as quais, citamos: ensino, pesquisa e extensão como processos indissociáveis (Art. 40). Assim como na Reforma de Córdoba, a extensão universitária, pensada em 1968 no Brasil, é incorporada como uma das bandeiras de luta do movimento estudantil. As repercussões do movimento de Córdoba, na Argentina, são avaliadas muito mais pelo seu significado político, enquanto demarcação de um novo paradigma de universidade, que propriamente pelas mudanças concretas (MAZZILLI, 2011; PERNALETE; ORTEGA, 2010). A Reforma de 1968, no Brasil, inspirada nos ideais do movimento estudantil, colocou em xeque o papel da universidade e sua responsabilidade em relação ao futuro do país.

A partir deste contexto, a universidade se viu capaz de repensar sua missão, propor o desenvolvimento e estar mais envolvida com as questões que dizem respeito ao seu entorno. Reconhecer o papel social e educacional da universidade pública no enfrentamento das crises contemporâneas implica, em alta medida, ver a universidade como parte ativa e positiva de um processo maior de mudança (POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012).

Nesta perspectiva, a extensão universitária se pôs em evidência, passando a

apresentar uma interface entre o saber produzido na universidade, de caráter científico, com o saber nascido do senso comum. Desse modo, Saviani (1985) argumenta que a extensão significa a articulação da universidade com a sociedade, de tal modo que aquilo que ela produz em termos de novos conhecimentos não fique restrito ao seu próprio espaço. Na esteira deste entendimento, Jezine (2004) propõe que os princípios da integração ensino-pesquisa que embasam a concepção de extensão revelam um novo pensar e fazer, que se consubstancia em uma postura de organização e intervenção da realidade, superando o sentido de assistência à comunidade, que deixa de ser passiva no recebimento do conhecimento transmitido pela universidade e passa a ser participativa e construtora de possíveis modos de organização e cidadania.

A extensão, portanto, implica a socialização dos conhecimentos na comunidade, de forma a ser capaz de elevar o nível cultural geral da sociedade. Nessa discussão, Nogueira (2000) apresenta a extensão como uma atividade acadêmica, cuja finalidade é interligar a universidade em suas atividades de ensino e pesquisa, com as demandas da sociedade, respeitando o compromisso social da universidade. É a extensão, de fato, o mecanismo de cumprimento da responsabilidade social universitária.

Vale ressaltar que a universidade é uma instituição capaz de contribuir com a sociedade na superação de suas crises, embora, a universidade seja uma instituição em crise. Dito isso, nos valem dos argumentos de Santos (2010), de que a universidade enfrenta uma situação complexa: de um lado, lhes são feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade; por outro lado, tornam-se cada vez mais restritivas às políticas de financiamento por parte do Estado, para suas políticas acadêmicas de ensino, pesquisa, extensão e inovação. Duplamente desafiada, pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para atender às demandas que a ela são impostas. Por essas razões, Santos tem definido a universidade como uma instituição em crise.

Mesmo diante do quadro de complexidades da universidade, apontamos que o seu compromisso social com o conhecimento para a promoção do desenvolvimento é indispensável para o progresso da humanidade, demonstrado não somente mediante normativas, mas, sobretudo, por meio de suas ações. Reconhecemos que a universidade é solicitada a conhecer os problemas sociais e buscar as soluções mais urgentes e, assim, poder contribuir no campo econômico, cultural, social e ambiental. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a universidade, a reforma em sua estrutura deve conferir uma nova centralidade de extensão, atribuindo a esta uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e degradação ambiental e na defesa da diversidade cultural (SANTOS, 2004). A universidade somente conseguirá cumprir sua missão se promover formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão, porque faltando um desses, pode haver ensino superior, mas não há universidade, defende o autor.

Considerando essas questões, a universidade precisa superar a extensão

universitária como apêndice ou assistencialismo. É hora de a universidade assumir a si mesma e tornar-se responsável por seu impacto social frente às desigualdades de toda ordem. No cumprimento da responsabilidade social, a universidade firma um contrato com a sociedade, sendo este sustentado em três eixos: a responsabilidade social da ciência; a formação visando à cidadania democrática; a capacitação para o desenvolvimento (VALLAEYS, 2006).

Vale lembrar e termos o cuidado de não imprimir na extensão universitária certo tom de compromisso social, na intenção de suprir uma lacuna deixada pelo Estado. A responsabilidade social da universidade, por meio das ações de extensão, tem um papel acadêmico de formação cidadã e profissional, não meramente assistencialista. Esta é uma crítica assumida por alguns autores (JEZINE, 2004; NOGUEIRA, 2000), que acreditam ser a extensão um potencial, para além da prestação de serviços à comunidade, mas, sobretudo, um processo acadêmico definido e efetivado em razão das demandas sociais, por assim dizer, indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade (POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012). Essa concepção de extensão se opõe à ideia de que seja uma atividade menor na estrutura universitária, a ser realizada nas sobras de tempo, por professores sem titulação, junto às comunidades carentes, ou seja, uma atividade de cunho assistencial e solidário. Ao contrário, a extensão constitui parte integrante da dinâmica pedagógica curricular da formação e produção do conhecimento, envolvendo os atores sociais da universidade de forma dialógica, de modo a possibilitar a formação crítica (JEZINE, 2004).

A Política Nacional de Extensão Universitária relaciona como prioridades, por intermédio do Fórum de Pró-Reitores de Extensão Universitária (Forproex): aprovação das ações de extensão; monitoramento e avaliação; financiamento; bolsas de extensão para estudantes; participação dos estudantes nas ações de extensão; flexibilização curricular; integralização curricular de créditos de atividades extensionistas; valorização da participação docente e de servidores técnicos-administrativos; formas de participação da comunidade externa. A Constituição Federal de 1988 reafirma a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Art. 207) e, ainda, afirma que as atividades de extensão poderão receber financiamento público (Art. 213). A LDB n. 9.394/96 estabelece, por seu turno, no Art. 43, que a extensão universitária é uma das finalidades da universidade, ao tempo em que reforça o apoio financeiro do poder público para atividades extensionistas.

Como forma de garantir recursos financeiros destinados à execução de políticas públicas, contemplando a extensão universitária, o governo federal, representado pelo Ministério da Educação, por meio da SESu, em parceria com outros ministérios, instituiu o ProExt em 2008, com ênfase na formação acadêmica e na inclusão social. A extensão universitária, no âmbito do ProExt, é compreendida como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, de forma a estreitar as relações entre a universidade e outros setores da sociedade, dentro do princípio constitucional

da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2008). Sua implantação nas IES ocorre por intermédio de Programas e Projetos, visando, principalmente, ao fortalecimento da extensão universitária; à qualidade da extensão na formação do estudante; ao desenvolvimento social e ao espírito crítico dos estudantes; à melhoria da qualidade da educação; à atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior. Entretanto, a visão mercadológica impressa pela política neoliberal impulsiona a redução da visão macro da universidade, produzindo, em alta medida, uma visão produtivista e mercadológica no âmbito desta instituição e, em consequência, políticas acadêmicas de caráter, fundamentalmente, economicista.

Na seção seguinte apresentamos um estudo dos PDIs de universidades públicas federais, em especial, sobre o tratamento que estas dão à política de extensão. Para tanto, nos pautamos nas categorias: periodicidade dos Planos de Desenvolvimento Institucional, início das atividades das universidades pesquisadas, as dimensões de desenvolvimento na missão da universidade neste século, diretrizes da política universitária.

### 3 | BASES INSTITUCIONAIS DA POLÍTICA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Com o cômputo realizado em dezembro de 2017, identificamos alguns documentos necessitando de atualização. Os anos 2016 e 2017 totalizam 6 (22,22%) documentos. Os demais, 21 PDIs (77,78%), estão dentro do prazo de execução.

Nos documentos analisados no âmbito deste estudo, foi possível extrair do texto da “Apresentação” algumas categorias, às quais consideramos importante citá-las: a) o processo de construção do PDI; b) o PDI como instrumento de orientação para o desenvolvimento da sociedade; c) o PDI como visão empreendedora da universidade pública.

As principais considerações declaradas nos documentos acerca do processo de elaboração traduzem um percurso participativo e dialógico, conforme excertos do próprio texto: traduz uma construção coletiva; traz uma atuação inteligente e democrática do ponto de vista do planejamento participativo, estratégico e avaliativo, ampliando a capacidade de gestão administrativa da universidade; plano sujeito a ajustes, conforme a realidade socioeducacional; construído com ampla participação dos seus setores sociais, envolvendo a sociedade e todas as unidades acadêmicas e administrativas; tem a chancela de toda a comunidade universitária; resulta de um processo metódico e participativo de elaboração.

Em termos de orientação para o desenvolvimento da sociedade, identificamos elementos próprios da extensão universitária impressos no *corpus* dos documentos: o PDI pauta sua ação em um conjunto de valores, base de seu forte compromisso com a sociedade; projeta a universidade para o futuro em um formato democrático e

sustentável; documento que identifica os caminhos que a instituição elegeu para se consolidar em um bem público indispensável ao exercício da cidadania; indica que a universidade tem como objetivo a excelência acadêmica e ações resultantes no fortalecimento do ensino, da pesquisa e da extensão, como forma de consolidação desta em direção ao desenvolvimento da sociedade; define como princípios filosóficos da universidade: formar profissionais e produzir conhecimento com compromisso social para o desenvolvimento social e ambiental.

No processo de análise, foi possível identificar o PDI como um documento do ponto de vista da universidade empreendedora, a partir das seguintes definições: documento prospectivo e de referência sobre as metas, objetivos e ações a serem desenvolvidos; instrumento gerencial que agrega ideias para realizar esforços e mobilizar recursos de maneira coerente; define os rumos da instituição em torno de seu desenvolvimento e suas metas; documento de planejamento a ser considerado dentro da gestão estratégica; instrumento legal de planejamento e gestão.

Admitimos que a universidade pública, por meio de suas declarações em documentos institucionais, como é o caso do Plano de Desenvolvimento Institucional, vê-se diante de duas situações, as quais, em alta medida, imprimem a complexidade desta instituição: por um lado manter-se comprometida em realizar sua responsabilidade social em todas as suas atividades, de forma a contribuir com o desenvolvimento social, cultural, econômico e sustentável; por outro lado, a universidade tem sido influenciada por forças externas, que têm impulsionado a adotar uma postura empreendedora, de parceria com o setor produtivo, visando à sua própria sustentabilidade financeira.

É salutar lembrar que a universidade é o agente mais indicado, tanto pela capacidade quanto pela responsabilidade, para gerar ideias e ações que busquem solucionar situações de diversas áreas e segmentos da sociedade (CASADO; SILUK; ZAMPIERI, 2012). A via mais propícia para a universidade contribuir com o progresso da sociedade é reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em virtude das exigências da sociedade (POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012).

Os dados extraídos dos PDIs nos permitem dizer que até a primeira metade do século XX, Escolas Superiores foram sendo criadas, e, anos mais tarde, deram origem às atuais Universidades Federais, como: Escola Livre de Manaós (1909); Universidade do Paraná como uma instituição particular (1913); Universidade do Rio de Janeiro (1920), depois Universidade do Brasil (1937), Universidade de Minas Gerais (1927); Escola Paulista de Medicina (1933) e Universidade do Recife (1946).

Até a década de 1970, Escolas e Faculdades foram originando outras universidades federais, com exceção da Universidade Federal de Mato Grosso (1970), da Universidade Federal de Santa Catarina (1960), da Universidade de Brasília (1960), que já nasceram com esta denominação de universidade federal. As universidades a que nos referimos são: Universidade Federal da Paraíba (1955); Universidade Federal do Ceará (1955); Universidade Federal do Pará (1957); Universidade Federal de

Goiás (1960); Universidade Federal de Alagoas (1961); Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (1962); Universidade Federal do Acre (1964); Universidade Federal do Piauí (1971).

As demais universidades federais, dos outros estados da federação, são relativamente novas, nasceram com a denominação própria de universidade federal, são elas: Universidade Federal de Rondônia (1982), Universidade Federal do Amapá (1986), Universidade Federal de Roraima (1989) e Universidade Federal do Tocantins (2000).

A reforma universitária de Córdoba (1918), em alta medida, impulsionou o movimento acadêmico em defesa da autonomia universitária e da democratização da universidade. O contexto deste movimento marca a extensão universitária voltada para os movimentos sociais. Contudo, a incipiente universidade brasileira não conseguia que a extensão universitária tivesse papel na luta pela transformação social no âmbito das lutas pelas reformas estruturais, em especial, as dos anos de 1950 a 1964. É oportuno lembrar, nesta discussão, que a luta pela Reforma Universitária (1968), tal como desenvolvida pela UNE, foi parte de uma progressiva aproximação das lutas estudantis e das lutas gerais pela transformação brasileira. No contexto da redemocratização do país é que a extensão universitária é chamada a atuar, sem, entretanto, obscurecer as pautas tradicionais da extensão (ANTÔNIO DE PAULA, 2013).

Antônio de Paula (2013) destaca três movimentos da extensão universitária no Brasil: a) a fase antes de 1964: compreendida como luta em defesa da escola pública; b) a fase de 1964-1985: caracterizada pelas demandas dos movimentos sociais; c) a fase pós-ditadura: caracterizada pelas demandas advindas dos avanços dos movimentos sociais; da emergência de novos sujeitos e direitos, ampliando o conceito de cidadania; do setor produtivo no campo da tecnologia e prestação de serviço. As contribuições de Jezine (2004), nesta área, permitem-nos compreender que a extensão universitária tem assumido, ao longo da história, diferentes concepções teóricas e ideológicas, que influenciam, inclusive, a própria concepção de Universidade.

Um dos maiores desafios da universidade em nosso tempo é manter o equilíbrio entre produzir conhecimento para fins de desenvolvimento econômico e produzir conhecimento para o desenvolvimento social, cultural e sustentável. Esta discussão tem como foco principal a crescente desvalorização da democratização em prol da retórica da qualidade e da excelência – germes do empreendedorismo (MORGADO, 2009). Os dados nos oferecem indicativos de que a universidade mantém o discurso da promoção do conhecimento para o desenvolvimento nas dimensões social (26%) e sustentável (26%), destacadas nos documentos. Em frequência de 18%, identificamos nas declarações da missão, as dimensões agrupadas: social, econômica, ambiental, tecnológica e cultural. E, também, o desenvolvimento econômico, em 5,4% dos documentos.

Admitimos, pelos dados, que a extensão universitária pode estar a atender,

em larga escala, as demandas do setor produtivo por meio das parcerias público-privadas, o que implica imprimir um discurso fundamentalmente empreendedor, de forma que a universidade vê-se como *locus* de produção de ciência e tecnologia a serem transferidas para a sociedade (CASADO; SILUK; ZAMPIERI, 2012).

Os documentos nos mostram, mesmo a literatura exprimindo que as contribuições da extensão universitária residem no aprofundamento da cidadania, da democracia, da inclusão para a transformação efetiva da sociedade (CARBONARI; PEREIRA, 2007; NOGUEIRA, 2000; ANTÔNIO DE PAULA, 2013; POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012), que as diretrizes institucionais têm, por vezes, se curvado aos requisitos da universidade empreendedora. Lembramos, no entanto, que a universidade pública vem sofrendo progressivos cortes no orçamento, o que tem possibilitado o desenvolvimento de um modelo de extensão universitária marcado pela lógica utilitarista e mercadológica, até mesmo como uma forma de preservar a sustentabilidade financeira da instituição.

Depois da apresentação das dimensões de desenvolvimento presentes nas declarações da missão, passamos à apresentação das diretrizes da política universitária de extensão, em conformidade com os textos dos PDIs. Podemos verificar tais diretrizes na Tabela 1.

Políticas de extensão universitária	Diretrizes	PDI	%
	Formação acadêmica, vinculada ao ensino e à pesquisa	18	75%
	Diálogo com a sociedade	17	71%
	Extensão voltada para ações de responsabilidade social	16	67%
	Formação do ser humano em plenitude	7	29%
	Ações de caráter teórico-prático para a promoção do conhecimento	7	29%
	Valorização da cultura, acesso ao saber e intervenção solidária	4	17%
	Conhecimento visando à produção científica	3	13%
Valorização de parcerias	3	13%	

Tabela 1 – Frequência das diretrizes da política de extensão universitária – PDI

Fonte: PDI das IES federais pesquisadas.

Este estudo se pautou na análise do PDI de 27 universidades federais. Contudo, é forçoso dizer que apenas 24 destas IES descrevem as diretrizes da política de extensão de forma documental. Assim, somamos 24 documentos para a análise desta tabela.

Verificamos, positivamente, que as universidades destacam a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão (75%), em conformidade com o Art. 207 da CF/88, como mecanismo de possibilidade de uma melhor formação acadêmica. Em menor frequência, mas em posição de visibilidade, os documentos destacam: o diálogo com a sociedade (71%) e a extensão voltada para ações de responsabilidade social universitária (67%). Consideramos que as universidades reafirmam a extensão

universitária como prática acadêmica, com metodologia interdisciplinar e como sistemática de interação dialógica entre instituição e sociedade (POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012). Temos o indicativo, conforme apontam os argumentos de Jezine (2004); Antônio de Paula (2013) e os dados da Tabela 2, de que a extensão na universidade do século XXI tem superado sua função de prestação de serviços numa perspectiva assistencialista, voltada, quase que exclusivamente, para o atendimento das necessidades sociais das camadas populares e dos movimentos sociais, em prol de uma atividade de formação acadêmica crítica e responsável.

Outras diretrizes nos remetem às seguintes categorias: formação do ser humano (29%); promoção do conhecimento (29%); valorização da cultura (17%); produção científica (13%) e valorização das parcerias (13%). O documento das Políticas Nacionais de Extensão Universitária (2012) expressa a extensão como uma prática comprometida com o social, uma metodologia de produção do conhecimento que integra os atores sociais para a formação cidadã expandida do ponto de vista ético, científico, social, cultural e territorial e, ainda, uma interação dialógica que ultrapassa, inclusive, as fronteiras nacionais. Na busca de superação da dimensão de prestação de serviços assistencialistas, a extensão tem se configurado como uma atividade teórico-prática, na perspectiva dialógica com a sociedade, como oportunidade de troca de saberes. Os princípios da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, que embasam a concepção de extensão como atividade de formação acadêmica e profissional, revelam um novo pensar e fazer (JEZINE, 2004).

Para que a universidade consiga atender às diretrizes declaradas do ponto de vista institucional, é necessário criar mecanismos capazes de promover o diálogo da universidade com a sociedade visando ao desenvolvimento; que possibilitem a produção do conhecimento para a promoção do desenvolvimento social, cultural, ambiental e econômico (POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012). Estudos realizados por Mazzilli (2011, p. 288) apontam para a insistente crítica em torno da função da extensão destinada à “prestação de serviços”, que marcou sua inserção na história e na política educacional brasileira.

Em síntese, a política de extensão na universidade pública brasileira cumpre uma função social e educacional, de formação acadêmica e profissional, com a implementação de ações de caráter teórico-prático para a promoção do conhecimento e da cultura, do acesso ao saber e à solidariedade humana, de forma participativa, dialógica e de valorização de parcerias – esta é a essência da extensão universitária. No entanto, a universidade pode estar assumindo o paradigma econômico impresso nas ações universitárias, com um certo desligamento da dimensão social, cultural e democrática – esta é a contramão da essência da extensão universitária.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de extensão universitária apresenta uma relação direta com as diferentes concepções filosóficas e pedagógicas adotadas pela instituição, refletindo o pensamento e a influência de agentes externos sociais, políticos e econômicos. Partindo dessa premissa, este estudo adotou como objetivo analisar a política universitária de extensão de universidades públicas federais, tendo como base as orientações declaradas nos PDIs.

Como forma de compreender e situar a extensão na universidade brasileira, adotamos um estudo de cunho teórico e também empírico, cujas percepções são destacadas a seguir.

O estudo de caráter teórico nos permitiu considerar a extensão universitária numa relação de indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, em conformidade com o princípio constitucional defendido no Art. 207; a extensão é influenciada, sobretudo, por questões relacionadas à superação das desigualdades sociais e econômicas; na América Latina, a extensão universitária ganha mais visibilidade no debate a partir da Reforma de Córdoba; as ações de extensão possibilitam a universidade a cumprir sua responsabilidade social; as concepções de extensão universitária podem ser compreendidas como assistência aos setores sociais por meio de prestação de serviços, e também, como possibilidade de firmar parcerias e convênios com o setor produtivo; o Forproex é fundamental na discussão e implementação de ações extensionistas na universidade.

Tomando como categoria fundante desta pesquisa – a extensão universitária – podemos considerar, a partir do estudo empírico, que: os documentos que serviram de análise atendem ao item atualização; a extensão universitária no Brasil nasce com a própria universidade, visto que as primeiras experiências datam do início do século XX, nas “Universidades Livres”; o desenvolvimento advindo da produção do conhecimento na universidade alcança as dimensões social, cultural, ambiental e econômica; a extensão universitária expressa objetivos sociais e também econômicos.

Finalizando, destacamos algumas ideias: os inegáveis avanços da extensão universitária no Brasil deveram-se, em alta medida, ao Forproex, destacando-se seu papel na conceptualização e concepção desta atividade (ANTÔNIO DE PAULA, 2013; NOGUEIRA, 2013); a extensão universitária, por sua natureza difusa, pode acabar configurando como coadjuvante nas políticas públicas (OLIVEIRA; ROCHA, 2010).

Um dos principais desafios da extensão universitária é repensar a relação do ensino e da pesquisa às necessidades sociais, assim como estabelecer as contribuições desta para o aprofundamento da cidadania e para a transformação social (CARBINARI; PEREIRA, 2007), e, também, para o desenvolvimento nas dimensões social, cultural, ambiental e econômica, de forma que a ideologia neoliberal não assuma o primeiro lugar neste contexto. Que este desafio possa servir de objeto de estudo em posteriores investigações

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. A. Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: oposição ou convergência. **Cadernos CEPU**, n. 3, Série II, p. 161-165, 1991.
- ANTÔNIO DE PAULA, João. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013.
- BARDIN, Lurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70-LDA, 2010.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Decreto n. 19.831**, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.495**, de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária – PROEXT. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6495.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6495.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Lei 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>>. Acesso em: 23 mar. 2018.
- CARBONARI, Maria Eliza Ehrhardt; PEREIRA, Adriana Camargo. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **Revista de Educação**, Itatiba, v. 10, n. 10, p. 23-28, 2007.
- CASADO, Frank Leonardo; SILUK, Julio Cezar Meirese; ZAMPIERI, Nilza Luiza Venturine. Universidade empreendedora e desenvolvimento regional sustentável: proposta de um modelo. **Rev. Adm. UFSM**, Santa Maria, v. 5, Edição Especial, p. 633-650, dez. 2012.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à Era Vargas. São Paulo: Unesp, 2007.
- DUARTE, Roberto Gonzalez; LIMA JÚNIOR, Antônio Ferreira de; BATISTA, Raquel Viana Lessa. O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: o caso das Pontifícias Universidades Católicas de Minas Gerais e do Paraná. **E&G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 1-178, 2007.
- JEZINE, Edineide. As práticas curriculares e a extensão universitária. In: **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte, p. 1-6, 12-15 de setembro de 2004. Disponível em: <[https://www.ufmg.br/congrent/Direitos/area\\_de\\_direitos\\_humanos.html](https://www.ufmg.br/congrent/Direitos/area_de_direitos_humanos.html)>. Acesso em: 23 mar. 2018.
- LEITE, Márcia da Silva Pereira. Políticas sociais e cidadania. **PHYSIS. Revista de Saúde Coletiva**, v. 1, n. 1, p. 117-131, 1991.
- MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **RBPAE**, v. 27, n. 2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. 2009.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. **Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987–2000**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2000. Disponível em: <[proex.ufsc.br/files/2016/04/Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf](http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção. **Interfaces Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 35-47, jul./nov. 2013.

OLIVEIRA, Carlos Eduardo C. de; ROCHA, Saulo José dos Santos. Estado, políticas públicas e extensão universitária. **Revista de Desenvolvimento Econômico**, ano 13, n. 22, p. 121-129, 2010.

PERNALETE, Mariela Torres; ORTEGA, Mirian Trápaga. **Responsabilidad social de la universidad: retos y perspectivas**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Manaus: 2012. Disponível em: <[proex.ufsc.br/files/2016/04/Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf](http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2018.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A Universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1985.

VALLAEYS, François. O que significa responsabilidade social universitária? **Estudos**, v. 24, n. 36, p. 35-56, jun. 20

## POLÍTICA DE PERMANÊNCIA E INCLUSÃO ACADÊMICA COMO POLÍTICA AFIRMATIVA DE JOVENS DE BAIXA RENDA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

### **Raimundo Afonso Cardoso Delgado**

Universidade do Estado do Pará – UEPa  
Belém – Pará

### **Keila Roberta Cavalheiro Guimarães**

Universidade Federal do Pará – UFPa  
Belém – Pará

### **Juliane Andrade de Sousa**

Universidade do Estado do Pará – UEPa  
Belém – Pará

### **Evely Cristina Lima da Silva**

Universidade do Estado do Pará – UEPa  
Belém – Pará

**RESUMO:** Este artigo refere-se à pesquisa em desenvolvimento no Programa de Iniciação Científica da UEPa, cujo objetivo é estudar a repercussão do Programa de Apoio Socioeconômico – Subprograma Bolsa Incentivo Acadêmico, da Política de Assistência Estudantil dessa instituição (PAE-UEPa), sobre a vida acadêmica de estudantes de baixa renda, beneficiários desse programa. A pesquisa apoia-se teoricamente na afirmação da legitimidade moral das ações afirmativas e na igualdade como base do Estado Democrático de Direito. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que combina a intenção exploratória e descritiva com a intenção de sistematizar dados quantitativos sobre a inserção acadêmica desses estudantes.

A pesquisa está na fase de análise dos dados, sistematizados a partir do estudo dos documentos oficiais que sintetizam a PAE-UEPa e dos instrumentos de acompanhamento dos bolsistas do período de 2014 a 2016. A consulta aos bolsistas se deu através de um questionário online aplicado em 2015. Apoiados em Bardin, buscou-se nos sentidos explícitos dos documentos e posições dos bolsistas os sentidos de natureza psicológica, social e política que possibilitassem a percepção de indicadores das condições de permanência e inserção desses estudantes nas atividades acadêmicas da universidade. Os resultados parciais revelam princípios consistentes em termos conceituais e legais, reforçados por depoimentos e números que demonstram êxito no objetivo central de envolver os bolsistas na dinâmica da universidade, mas traz à tona limites e desafios a serem enfrentados para o alcance dos objetivos da PAE-UEPa em nível estadual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Assistência Estudantil, Política de Permanência, Jovens de baixa renda, Inclusão Acadêmica, Ações afirmativas.

**ABSTRACT:** This article refers to the research under development in the UEPa Scientific Initiation Program, whose objective is to study the repercussion of the Socioeconomic Support Program - Academic Incentive Grant

Subprogram, of the Student Assistance Policy of this institution (PAE-UEPa), on life low-income students who are beneficiaries of this program. Research is theoretically based on affirming the moral legitimacy of affirmative action and on equality as the basis of the Democratic Rule of Law. It is a qualitative research that combines the exploratory and descriptive intention with the intention of systematizing quantitative data on the academic insertion of these students. The research is in the analysis phase of the data, systematised from the study of the official documents that synthesize the PAE-UEPa and of the instruments of follow-up of the scholarship recipients of the period from 2014 to 2016. The consultation to the scholarship holders was done through an online questionnaire applied in 2015. Based on Bardin, we sought the senses of a psychological, social and political nature that would allow the perception of indicators of the conditions of permanence and insertion of these students in the academic activities of the university. Partial results reveal principles that are consistent in conceptual and legal terms, reinforced by testimonials and numbers that demonstrate success in the central goal of involving scholars in the dynamics of the university, but brings out the limits and challenges to be faced to reach the objectives of PAE- UEPa at state level.

**KEYWORDS:** Student Assistance, Permanency Policy, Low Income Youth, Academic Inclusion, Affirmative Action.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo refere-se a uma pesquisa em andamento no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação, modalidade Ações Afirmativas (Pibic-af), da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade do Estado do Pará (UEPa), e tem como objetivo estudar os efeitos das ações do Programa de Apoio Socioeconômico – Subprograma Bolsa Incentivo Acadêmico, da Política de Assistência Estudantil (PAE-UEPa), desenvolvida por essa universidade, sobre a vida acadêmica de jovens de baixa renda, beneficiários do programa.

Este artigo foi parcialmente apresentado na II Jornada Ibero-americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação (DELGADO & GUIMARÃES, 2017b) em setembro de 2017 e, em forma de resumo expandido, no VII Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira – Jubra (DELGADO & GUIMARÃES, 2017a) em agosto de 2017, quando a pesquisa ainda estava iniciando. Aqui, o texto apresenta-se em estado mais adiantado, avança-se na construção teórica, a partir da base teórico-metodológica inicialmente construída, e na direção dos dados e de sua análise, apresentando resultados parciais alcançados pela investigação até o momento.

A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que busca combinar a intenção exploratória, descritiva e explicativa (GIL, 2002) do pesquisador sobre o objeto estudado, com a intenção de mapear estatisticamente condições, benefícios

em termos de formação e resultados acadêmicos alcançados, apontados pelos sujeitos atendidos pelo Programa de Apoio Socioeconômico da PAE-UEPa. Essa combinação entre elementos quantitativos e qualitativos visa dar mais consistência e clareza à organização do problema e à abordagem qualitativa do estudo. Além disso, é fundamental o registro de dados quantitativos para os arquivos da Universidade do Estado do Pará. A pesquisa quantitativa, segundo Chizzotti (1998, p. 34), “não necessita ser oposta à qualitativa, mas ambas devem sinergicamente convergir na complementaridade mútua”.

O primeiro momento da pesquisa foi de contato mais intenso com a produção acadêmica sobre ações afirmativas, assistência estudantil e política de permanência. Esse momento foi importante para familiarizar as duas estudantes de graduação que integraram a equipe, uma admitida como bolsista do Pibic-af UEPa e a outra como voluntária desse programa e bolsista pelo programa objeto de estudo desta pesquisa. Possibilitou, também, agregar maior conhecimento sobre o tema, sobre a política de assistência estudantil desenvolvida pela instituição e, em consequência, o aprimoramento da proposta de investigação.

O olhar inicial sobre os documentos revelou uma dificuldade em relação ao acesso aos instrumentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de todo o período definido, em especial, dos campi do interior, restringindo esse acesso apenas aos documentos dos bolsistas dos campi da capital. Portanto, por razões espaciais, por especificidades dos campi do interior e por limitações infraestruturais do próprio Núcleo de Assistência Estudantil (NAE-UEPa), órgão responsável pela gestão da assistência estudantil na instituição, foram necessárias reorientações nos objetivos, nos procedimentos e nos instrumentos de coleta de dados, bem como, no período definido para a pesquisa, que foi alterado de 2013-2016 para 2014-2016.

O investimento nos documentos oficiais sobre a PAE-UEPa, nos instrumentos de acompanhamento dos bolsistas – Carta de Apresentação, Ficha de Frequência e Ficha de Avaliação – e arquivos digitais do NAE levou à identificação das principais concepções, princípios, objetivos e ações, resultantes dessa política, bem como das atividades desenvolvidas pelos estudantes.

A intenção inicial de aplicar um questionário online aos bolsistas do período definido, para um olhar mais amplo sobre o objeto de estudo, foi revista, considerando-se que a maioria deles não estava mais no programa, o que dificultaria o retorno. Decidiu-se, então, adotar o “Questionário de acompanhamento dos Bolsistas do Programa de Apoio Socioeconômico - Subprograma Bolsa Incentivo Acadêmico 2015”, aplicado pelo NAE em novembro daquele ano, com retorno de 84,85% e com abrangência nos 20 campi da instituição, para extrair a percepção dos estudantes em relação ao programa, o impacto na sua vida em termos econômicos e acadêmicos e a importância para sua permanência e êxito na universidade. Para isso, foram importantes, também, arquivos digitais existentes nesse órgão e outros acessados através do Sistema Informações Gerenciais (SIG-UEPa).

A análise dos dados buscou, a partir de Bardin (1977), ir do sentido explícito dos conteúdos dos documentos (plano sincrônico ou horizontal), ao seu sentido implícito (plano diacrônico ou vertical), visando perceber os resultados alcançados pelo programa, significados e percepções dos sujeitos acerca das políticas desenvolvidas, seus méritos e seus limites. Como sugere a autora, não se buscou simplesmente “atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados) outros ‘significados’ de natureza psicológica, social, política, etc” (BARDIN, 1977, p. 41).

Para a autora, no que se refere ao terreno, ao funcionamento e ao objetivo, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

As dinâmicas de leitura, sistematização e socialização dos esforços, visando cada vez maior apropriação do objeto de estudo e do referencial teórico assumido, foram fundamentais para a percepção e superação das dificuldades e para a percepção da necessidade de redirecionamentos.

## **2 | POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO AÇÃO AFIRMATIVA**

O debate sobre as ações afirmativas no ensino superior tem tomado dimensões significativas no cenário nacional em função das controvérsias que provoca, assim como em função dos resultados que tem produzido. No que diz respeito às controvérsias, em geral, estas se dão em torno da legalidade e da legitimidade moral de sua aplicação. Em se tratando de resultados, tem trazido retornos importantes no combate à exclusão social e étnico-racial.

Parte do esforço desta pesquisa busca situar a Política de Assistência Estudantil da Universidade do Estado do Pará (UEPa) nesse debate teórico-conceitual. Ressalta-se aqui a importância de amarrações teórico-conceituais acerca das políticas destinadas aos jovens de baixa renda no ensino superior no Brasil, enfatizando as concepções correntes no debate sobre políticas afirmativas na educação superior para além da garantia do acesso, colocando-as no centro da discussão sobre a permanência e afirmação desses jovens no ambiente acadêmico.

### **2.1. Ações afirmativas: entre o legal e o substantivo**

Considerando-se as diversas posições acerca do que se entende por ação afirmativa, esta pesquisa situa-se conceitualmente a partir do entendimento de Sarmiento (2008, p. 258), para o qual

Políticas de ação afirmativa são medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam promover a igualdade substancial por meio da discriminação

positiva de pessoas integrantes de grupos que estejam em situação desfavorável e que sejam vítimas de discriminação e estigma social. Elas podem ter focos muito diversificados, como as mulheres, os portadores de deficiência, os indígenas ou os afro-descendentes, e incidir nos mais variados campos, como educação superior, acesso a empregos privados ou cargos públicos, reforço à representação política ou preferências na celebração de contratos.

Esse entendimento sugere que os grupos sociais e étnico-raciais que são historicamente discriminados acumulam desvantagens em relação a outros, o que resulta em que aqueles não concorrem nas oportunidades nos diversos campos da vida em iguais condições com os demais. O autor destaca como propósito da ação afirmativa a promoção da “igualdade substancial”, o que vai além da ideia de dar oportunidades a todos.

Nessa mesma linha, Zoninsein & Feres Júnior (2008, p. 10) afirmam que “o fulcro normativo da ação afirmativa é o conceito de igualdade substantiva (ou material)”. Para esses autores, “a finalidade de qualquer sistema político-legal é promover a igualdade entre seus membros e não somente submetê-los a critérios universais de igualdade formal” (2008, p. 10). Isso nos sugere uma diferenciação em relação àqueles que criticam a ação afirmativa como uma discriminação invertida que submete o mérito à critérios políticos. Com relação a isso, Zoninsein & Feres Júnior (2008, p. 17) afirmam que

só é meritório, digno de prêmio e reconhecimento, aquilo que é conquistado quando os competidores são razoavelmente iguais, ou melhor, metaforicamente, partem da mesma linha de largada. Vantagens desproporcionais e desigualdades agudas cancelam o mérito de qualquer vitória.

Os autores ratificam essa posição apontando a ação afirmativa como “uma importante medida de promoção de igualdade de oportunidades”, portanto, “um instrumento importante de promoção do mérito verdadeiro, e não da reprodução do privilégio disfarçado em mérito” (ZONINSEIN & FERES JÚNIOR, 2008, p. 18).

O debate conceitual acerca da ação afirmativa, em geral, é atravessado por controvérsias quanto à sua legalidade. Nesse contexto, o balizamento jurídico em favor das ações afirmativas parece muito sólido quando parte de princípios constitucionais. O artigo 1º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece a “cidadania” e a “dignidade da pessoa humana” como 2 dos 5 fundamentos da República (BRASIL, 1988). É claro que, referindo-se a um Estado Democrático de Direito, está pressuposto que trata-se de uma referência a todas as pessoas que integram a população brasileira e não apenas a grupos específicos. O artigo 3º é mais explícito no que concerne à base legal da ação afirmativa ao estabelecer os objetivos fundamentais da República. Destaca-se aqui, respectivamente, os incisos III e IV, a saber, “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Percebe-se, portanto, que a igualdade de direitos e de tratamento é a base de toda a construção legal do Estado Democrático de Direito e se constitui no suporte legal e moral da ação afirmativa. Ressalta-se, ainda, que para que os grupos sociais e étnico-raciais discriminados desde os primórdios da História do Brasil possam gozar de status de cidadania plena, como sugere a Constituição, é preciso enfrentar as desigualdades que resultaram desse processo.

### 3 | A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE AFIRMAÇÃO DA JUVENTUDE

Abordar sobre juventude universitária e assistência estudantil sugeriu desde o início do projeto situá-lo no debate sobre juventude, palavra que parece óbvia, porém, esconde sentidos diversos quando problematizada. O pensamento comum, em geral, reduz juventude a uma faixa etária pela qual os seres humanos passam e à qual associa-se exageros hedonistas, rebeldia, irresponsabilidades, comportamentos desviantes etc, que atrapalham a perspectiva de futuro que os adultos aos jovens reservam. Esse entendimento sobre juventude reduz o jovem a um projeto futuro, desconsidera-o como sujeito, concebe-o como um “não ser ainda”.

A perspectiva desta pesquisa é de afirmar o jovem como sujeito presente, e não como ser ainda por vir, que representa apenas uma possibilidade, um “vir-a-ser”. Os jovens são sujeitos de seu tempo, constroem identidades, sentidos próprios e culturas específicas. Abordando sobre a produção cultural manifestada pelos jovens nos espaços da cidade e a necessidade de reconhecimento dessa produção no âmbito da escola, Martins & Carrano (2011, p. 54) afirmam que

muito além de uma fase de transição, a juventude deve ser encarada como um período de construção e experimentação de possibilidades identitárias. A instituição escolar e seus professores podem abrir campos ao entendimento adotando a investigação e a escuta como ferramentas para a compreensão das identidades e comportamentos de seus jovens alunos e de suas jovens alunas que são simultaneamente criadores e criaturas da diversidade das culturas dos grupos juvenis presentes na sociedade urbana.

Essa cultura juvenil expressa e é produzida no espaço da cidade e nas condições materiais e espirituais em que estão inseridos os jovens. É nas relações concretas que esses sujeitos concretos se constroem, não como projetos de homem ou mulher, mas como sujeitos de sua existência e sua cultura. Andrade e Meyer (2014, p. 87) compreendem

juventude como uma condição histórico-cultural, como uma representação (ou como representações) não dada e não fixa. E, como toda construção social, deve ser analisada em suas diferentes dimensões – materiais, políticas, históricas, culturais –, já que estas acarretam modos particulares de compreender a juventude e de ser jovem.

Portanto, é preciso rever a compreensão que homogeneiza as/os jovens e impõe a eles e elas padrões que negam e invisibilizam seus processos próprios de construção social, suas formas próprias de organização e participação política e construção de identidades. Nesse sentido,

Uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais (MARTINS & CARRANO, 2011, p. 44).

Quando se trata do jovem de origem socioeconômica desfavorecida, esse fator social impõe barreiras que dificultam ainda mais seu reconhecimento como sujeito de direitos e construtor de identidades. A negação de seu acesso a direitos básicos necessários ao desenvolvimento humano, a ausência de condições materiais no campo da saúde, alimentação, transporte, lazer e educação, implica em condições desfavoráveis ao acesso à educação superior. Isso sugere a importância de políticas públicas de afirmação da juventude e, em especial desse grupo socioeconomicamente desfavorecido, no âmbito das universidades. Políticas de cotas sociais, étnicas, raciais, de gênero etc, tornam-se, assim, fundamentais como políticas de inclusão, reconhecimento e afirmação desses jovens.

No entanto, democratizar o acesso não é suficiente. Alcançado o sonho do acesso, a permanência passa a ser o grande desafio desses jovens que chegam em desvantagem, em termos materiais, ao ensino superior e, também, o desafio da universidade de promover as condições favoráveis ao êxito desses estudantes, cumprindo sua função social de inclusão e combate às diversas formas de exclusão e desigualdades sociais. Portanto, políticas de permanência que busquem assegurar as condições para que esses jovens consigam sucesso em suas trajetórias acadêmicas tornam-se fundamentais para a promoção da “igualdade substantiva” e dos direitos humanos, além de contribuírem para a valorização da diversidade no interior das universidades.

#### **4 | ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO INCLUSÃO ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ**

A Universidade do Estado do Pará (UEPa) é uma instituição de ensino superior criada em 1993 e autorizada a funcionar em abril de 1994. A instituição tem hoje em torno de 12 mil alunos, distribuídos em 31 cursos regulares e em 20 campi, sendo 5 na capital e 15 em municípios do interior do estado.

Desde que a primeira versão da Política de Assistência Estudantil da UEPa foi elaborada, em 2009, quando já se percebia que em torno de 50% dos seus alunos

eram oriundos de escola pública, reconhecia-se a necessidade de suprir materialmente a permanência de muitos jovens estudantes da instituição, a partir da inferência de que boa parte do quadro de reprovação, retenção e evasão da instituição estaria relacionada à condição socioeconômica desfavorável de parcela significativa de seus discentes. Naquele momento, elaborado a partir do I Seminário de Assistência Estudantil, realizado em 2008, o *Projeto de Apoio Sociopedagógico e Financeiro para Estudantes de Origem Popular – um contributo para a construção da Política de Assistência Estudantil* pretendia responder aos anseios dos estudantes, que pleiteavam junto à gestão da universidade uma política de assistência estudantil, e às intenções da instituição de mudar o quadro acima mencionado. A partir desse projeto, a UEPa passou a ofertar bolsas mensais de *Auxílio Estudantil* a estudantes de baixa renda, sendo 60% para os estudantes dos campi do interior e 40% para os estudantes dos campi da capital. O projeto previa também incentivo à produção científica e cultural e recursos para a produção e publicação de artigos (UEPa, 2009).

A partir de 2013, essa política foi reforçada por uma proposta mais ampla de assistência estudantil, que incluía outras ações além do apoio financeiro para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Anova **Política de Assistência Estudantil (PAE-UEPa)**, aprovada no Conselho Superior Universitário (CONSUN) em dezembro de 2013, estabelece como alguns de seus princípios basilares: a *Democratização do acesso à Educação Superior; a Universalização do saber acadêmico e das formas de produção do conhecimento científico, artístico e cultural; e a Universidade como espaço da afirmação da democracia e de luta contra a desigualdade social* (UEPa, 2013, p. 12).

Nessa perspectiva, seus objetivos gerais visam: *Minimizar os efeitos das desigualdades sociais no acesso, na permanência e na conclusão da Educação Superior; Promover a inclusão social pela educação, pelo acesso à produção e aos mecanismos de produção do conhecimento; Democratizar as formas de acesso aos cursos nos diversos campi da UEPa; Promover melhores condições para a permanência dos estudantes nos cursos da UEPa visando a equidade; e Promover a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes visando diminuir os índices de reprovação, evasão e retenção de vagas nos cursos da UEPa* (UEPa, 2013, p. 13).

Para alcançar esses objetivos, a PAE prevê a implantação de 5 programas: Programa de Apoio Socioeconômico, com 3 subprogramas; Programa de Apoio Pedagógico, Programa de Apoio Biopsicossocial, Programa de Apoio a Intercâmbios e Eventos Acadêmicos, Artístico-Culturais e Esportivos; e Programa de Apoio a Estudantes com Deficiência. Destes, os 2 últimos ainda não foram implantados.

Com a PAE-UEPa, a instituição reconhece que um dos mais expressivos sinais da desigualdade social e étnico-racial é o baixo acesso dos jovens de camadas populares e afrodescendentes ao Ensino Superior. Isso se dá porque, em geral, aqueles que são excluídos dos direitos mais básicos para a subsistência o são também daqueles direitos fundamentais para o pleno exercício da cidadania. Assim, a exclusão do direito

à moradia digna, do acesso à saúde, ao emprego e à educação básica de qualidade resulta quase sempre na exclusão do acesso à Educação Superior (UEPa, 2013, p. 3).

Com a PAE-UEPa a instituição reconhece, ainda, a sua importância como espaço social e seu papel fundamental no processo de democratização da sociedade, que “se cumpre no momento em que ela faz jus ao propósito implícito de universalizar o conhecimento, mais que isso, universalizar o acesso às formas e mecanismos de produção desse conhecimento” (UEPa, 2013, p. 3).

A instituição admite, no entanto, que o caminho para a democratização do conhecimento

pressupõe que, em primeiro lugar, todos tenham acesso à Universidade, e que, em segundo lugar, todos tenham condições materiais e espirituais para a obtenção de sucesso na vida acadêmica. Essas condições de equidade estão ligadas a fatores que extrapolam o âmbito da Universidade (UEPa, 2013, p. 5).

Dessa forma, a PAE-UEPa representa a intenção da universidade de proporcionar melhores condições de permanência e sucesso àqueles estudantes que pertencem às camadas menos favorecidas da sociedade, buscando “reduzir as desigualdades que marcam, não só no acesso, mas também na permanência, aqueles que socialmente já se encontram em desvantagem” (UEPa, 2013, p. 6).

A principal ação da PAE-UEPa é o **Programa de Apoio Socioeconômico – Subprograma Bolsa Incentivo Acadêmico**, que oferece uma modalidade de bolsa no valor de R\$350,00 mensais a estudantes de baixa renda. Essa bolsa destina-se a suprir as necessidades mais básicas, “dentre elas, alimentação, transporte, moradia, aquisição de material didático básico, como livros, cópias, cadernos, canetas etc” (UEPa, 2013, p. 15). Em contrapartida, os bolsistas devem cumprir 8 horas semanais de atividades acadêmicas que lhes oportunizem experiências que articulem o ensino, a pesquisa e a extensão no interior da universidade. Visando

inserir esses estudantes em processo de co-responsabilidade e protagonismo, ao mesmo tempo proporcionar-lhes acesso às oportunidades acadêmicas que a instituição oferece, este programa combina apoio socioeconômico e acompanhamento acadêmico, que resultem em participação destes na dinâmica universitária de ensino, pesquisa e extensão e, conseqüentemente, em enriquecimento da sua formação (UEPa, 2013, p. 15).

Os estudantes, selecionados por critérios socioeconômicos, são encaminhados como bolsistas aos Grupos de Pesquisa, Núcleos de Pesquisa e Extensão, Projetos de Pesquisa ou Extensão ou outras atividades acadêmicas que possibilitem experiências acadêmicas para além da sua rotina de sala de aula. O processo de inserção desses estudantes nessas atividades é direcionado e acompanhado pelo NAE, em parceria com os docentes que atuam naqueles espaços, através dos seguintes instrumentos: Carta de Apresentação, Ficha de Frequência e Ficha de Avaliação. Através da Carta de Apresentação os bolsistas são encaminhados às atividades a serem cumpridas,

de acordo com seus cursos e afinidades. Através da Ficha de Frequência o NAE acompanha mensalmente as atividades desenvolvidas pelos bolsistas, que registram nela suas experiências. Essa ficha é assinada por um professor ou professora ligada ao Grupo, Núcleo, Projeto, atividade, na qual o bolsista está inserido. Na Ficha de Avaliação o docente orientador registra bimestralmente suas impressões sobre a conduta acadêmica do estudante.

Passados 5 anos da implantação da proposta ampliada da PAE-UEPa, em especial do Programa de Apoio Socioeconômico – Subprograma Bolsa Incentivo Acadêmico, objeto deste estudo, cabe verificar a repercussão das ações desse programa na vida e formação acadêmica dos estudantes a ele vinculados. Vale saber, portanto, se o programa tem alcançado seu propósito de assegurar a permanência e a inserção destes na dinâmica que articula ensino, pesquisa e extensão na instituição.

## **5 | UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA DA UEPa**

Como expresso na PAE-UEPa, o Programa de Apoio Socioeconômico, através do Subprograma Bolsa Incentivo Acadêmico, tem pretensão de ir além do simples apoio financeiro (UEPa, 2013). O programa busca assegurar condições para que os bolsistas, selecionados por critério socioeconômico, tenham a oportunidade de viver experiências acadêmicas para além do ensino, para além da sala de aula.

Como já foi mencionado, para um olhar mais amplo sobre a experiência em todos os 20 campi da UEPa, pela sua abrangência e relevância das questões levantadas, lançou-se mão do “Questionário de acompanhamento dos bolsistas do Programa de Apoio Socioeconômico – Subprograma Bolsa Incentivo Acadêmico 2015”. Esse questionário foi construído na plataforma do Google e disponibilizado pelo NAE aos bolsistas em novembro de 2015 para preenchimento online. Naquele ano o número de bolsas do Programa era de 350 e 297 alunos bolsistas responderam à pesquisa, sendo 93 (31,3%) dos campi da capital e 204 (68,7%) dos 15 campi do interior do estado.

Os dados oriundos desse questionário revelam traços interessantes do perfil dos bolsistas do Programa de Apoio Socioeconômico – Subprograma Bolsa Incentivo Acadêmico em diversos aspectos. Dos 297 bolsistas que o responderam, 210 (70,7%) eram do sexo feminino e apenas 87 (29,3%) eram do sexo masculino. Isso revela que as universitárias da instituição estão mais vulneráveis em termos socioeconômicos que os universitários, se considerar-se que a seleção dos bolsistas é feita com base em critérios de vulnerabilidade socioeconômica.

No que se refere a questão de cor/raça/etnia, 70,7% definiram-se como pardos, 17,2% como negros, 30% como brancos, 5% como amarelos e 0,3% como indígenas. Revela-se aqui uma expressão do racismo brasileiro, que dificulta não só o acesso, mas também a permanência de jovens oriundos de camadas mais pobres da sociedade

ao ensino superior. A junção de pardos, negros e indígenas, resulta em um percentual de 88,2% de estudantes não-brancos que sem apoio financeiro da universidade teriam muita dificuldade para manter-se em seus cursos, mais ainda de participar mais intensamente da vida acadêmica da instituição. Infere-se que se por um lado a UEPA tem adotado dispositivos de democratização no acesso aos seus cursos, como curso específico para formação de professores indígenas, seleção adaptada ao candidato surdo, cota para surdos no curso de Letras Libras, além da cota de 50% para aluno de escola pública, por outro, assume igual relevância no papel social da universidade o desafio de assegurar as condições de permanência a esses jovens.

No que diz respeito aos cursos aos quais estão vinculados os bolsistas, nota-se a predominância das licenciaturas, com 62,7%, com percentual maior para Pedagogia (13,1%), seguida por Educação Física (10,4%), Letras – Língua Portuguesa (7,7%), Ciências Naturais – Química (6,7%), Matemática (6,4%), Ciências Naturais – Biologia (5,7%), Geografia (3,7%), Ciência da Religião (2,4%) e os demais, Música, Ciências Naturais – Física, Letras – Língua Inglesa, Letras – Libras, Filosofia, Ciências Sociais e História, com percentuais abaixo de 2%. Das demais áreas o maior percentual foi de Enfermagem (10,4%), seguido de Engenharia Ambiental (4,7%), Engenharia Florestal (4,4%), Engenharia de Produção (4,0%), Tecnologia de Alimentos (3,7%), Fisioterapia (3,0%), Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (2,0%) e os demais, Secretariado Trilingue, Biomedicina, Medicina, Terapia ocupacional e Design, com até 1% cada um.

Revela-se aqui um outro aspecto do processo de exclusão social ainda muito presente na realidade brasileira, a segregação da qual alguns grupos sociais são vítimas, aos quais o acesso ao ensino superior é reservado a algumas áreas de atuação. O baixo percentual de bolsistas que cursavam Medicina, 1,0% (3 estudantes), por exemplo, revela que há uma espécie de refração social em alguns cursos da instituição.

Se esses dados, referentes a toda UEPA, revelam um certo determinismo no destino daqueles estudantes que tem origem nas camadas mais pobres da sociedade, quando se considera apenas os dados dos campi da capital, que possuem em torno de 47% das matrículas da instituição naquele ano, a situação se aprofunda, pois, dos 93 bolsistas da capital que responderam ao questionário cerca de 69,9% eram estudantes de licenciatura e apenas 30,1% dos demais cursos.

No entanto, é importante salientar que com a adoção do sistema de cotas de 30% para estudantes oriundos de escola pública no Processo Seletivo de 2015, 40% no de 2016 e 50% no de 2017, esse quadro vem mudando gradativamente, como revela o Relatório online gerado no Sistema de Informação Gerencial da instituição (SIG-UEPA). Esse relatório, gerado a partir do banco de dados do NAE-UEPA, aponta que no exercício atual da bolsa incentivo acadêmico o percentual de bolsistas pertencentes às licenciaturas reduziu-se para 59,70% na capital, enquanto nos demais cursos aumentou para 40,30%.

A Universidade do Estado do Pará, por sua forma de organização multicampi, distribuída em 16 municípios do estado, mesmo antes de 2015, já tinha em seu corpo discente em torno de 50% de estudantes oriundos de escola pública, porém, a adoção do sistema de cotas sociais a partir daquele ano vem permitindo que estudantes oriundos de camadas menos favorecidas da sociedade paraense cheguem não apenas à universidade, mas a cursos que outrora estavam restritos aos jovens de classe média e alta, ou seja, aos jovens já socioeconomicamente favorecidos, que, portanto, levavam grande vantagem na disputa pelas vagas nesses cursos.

A consulta aos arquivos do NAE revela que há um crescimento gradativo do número de estudantes de Medicina inscritos e selecionados no processo seletivo para ingresso no Programa de Apoio Socioeconômico. Se em 2015 apenas 3 bolsistas do programa eram de Medicina, todos dos campi do interior, em 2016, esse número passa para 7, sendo 5 da capital e 2 dos campi do interior, e em 2017 para 16, sendo 11 da capital e 5 do interior. Quanto ao número de inscritos nos últimos anos, percebe-se um sensível crescimento que vai de 11 em 2013, diminuindo para 10 em 2014, voltando a subir para 16 em 2015 (ano de implantação do sistema de cotas sociais com reserva de 30% das vagas para aluno de escola pública), aumentando para 21 em 2016 (ano em que a reserva de vagas aumentou para 40%), subindo mais ainda para 32 em 2017 (ano em que a reserva de vagas foi para 50%) e finalmente aumentando no último processo seletivo (2018) para 42 inscritos. Vale ressaltar que nem sempre os inscritos estão dentro do perfil adotado no edital do programa e nem todos os inscritos entregam os documentos necessários à análise de suas condições socioeconômicas, o que os deixa fora do processo seletivo.

O aumento do número de estudantes oriundos de escolas públicas em cursos da UEPa até então quase impermeáveis às camadas mais pobres da sociedade paraense, reflete no crescimento da procura destes pela política de permanência da instituição, reforça a importância das políticas afirmativas nas universidades como fator contributivo para “reduzir as desigualdades sociais” e na promoção do “bem de todos”, objetivos estabelecidos no Art. 3º da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988).

Na UEPa, portanto, as cotas sociais tem cumprido um papel importante na construção do princípio da igualdade, a partir da promoção da igualdade substantiva, preconizada por Zoninsein & Feres Júnior (2008), como uma ação de discriminação positiva. Segundo esses autores

Na verdade, quando a universalidade falha em produzir igualdade, ou mesmo contribui para a perpetuação de desigualdades (...), medidas de discriminação positiva podem ser adotadas. Trata-se de uma discriminação que, ao contrário da maioria das relações sociais de discriminação, visa a promover seu objeto. Do ponto de vista legal e moral, é esta a característica fundamental da ação afirmativa. (ZONINSEIN & FERES JÚNIOR, 2008, p. 10).

Outro aspecto que chama a atenção no perfil dos bolsistas diz respeito a suas

origens, com apenas 23,56% dos bolsistas que responderam o questionário nascidos na capital, 2,69% nascidos em outros 3 municípios da Região Metropolitana de Belém, 1,34% em outros estados e os 72,41% restantes nascidos em municípios do interior do Estado do Pará. Chama atenção, ainda, a diversidade dessa origem, com os 297 bolsistas nascidos em 62 municípios diferentes, excluídos os que nasceram em outro estado brasileiro, e ainda que a ampla maioria dos bolsistas não nasceu no município-sede do campus onde estuda. Isso sugere que o desafio de atender esses estudantes com políticas de permanência pode ser ainda maior que o que a instituição reconhece.

As respostas às questões sobre o que significou a bolsa na renda pessoal dos bolsistas e na sua renda familiar apontam que para 85,2% a bolsa representou melhoria significativa na sua renda pessoal e 71,7% na sua renda familiar. Para 14,5% houve ligeira melhoria na renda pessoal, enquanto 24,9% na renda da família. Apenas 0,3% afirmaram que não houve nenhuma melhoria na sua renda pessoal e 3,4% na sua renda familiar. O percentual significativo de estudantes cuja renda familiar foi alterada com o recebimento da Bolsa Incentivo Acadêmico evidencia a condição desfavorável das famílias dos bolsistas e o quanto o fator econômico é relevante na promoção de condições favoráveis ao bom desempenho do estudante universitário.

As respostas referentes aos aspectos da vida pessoal dos bolsistas que sofreram mudanças com o recebimento da bolsa reforçam essa percepção. A bolsa melhorou a alimentação de 83,2% dos bolsistas, a qualidade de vida de 41,4%, o transporte de 59,3%, a saúde de 34%, a inclusão digital e a aquisição de bens de 17,8%, a convivência familiar de 21,9%, a vida social de 16,2%, a participação em atividades artísticas e culturais de 18,5% e a participação em atividades esportivas de 7,7%. Além disso, e no que diz respeito à maior inserção dos bolsistas nas atividades acadêmicas da universidade, objetivo da PAE-UEPA, 85,5% afirmam ter melhorado seu envolvimento com a universidade e 76,8% sua dedicação aos estudos. Percebe-se aqui o quanto a necessidade de políticas de ações afirmativas, que estão na base das políticas de assistência estudantil nas universidades públicas nos últimos anos, estão diretamente ligadas ao princípio da igualdade e da justiça social.

Abreu (2008, 340), reconstituindo a trajetória do princípio da igualdade, conclui que

o itinerário do princípio da igualdade aponta-se na afirmação dos direitos humanos. As camadas sociais relegadas à indigência e à vulnerabilidade – por debilidade socioeconômica e por sofrerem permanente violação de direitos fundamentais – merecem proteção particularizada.

Perguntados sobre as atividades referentes às 8 horas mínimas semanais que devem cumprir de acordo com as regras do Programa de Apoio Socioeconômico – Subprograma Bolsa Incentivo Acadêmico, 18,2% responderam que estavam em grupo de pesquisa desenvolvendo atividades em projeto de pesquisa, 17,2% estavam ligados a grupo de pesquisa desenvolvendo atividade em projeto de extensão. Outros 15,9% responderam que estavam desenvolvendo atividades em um projeto de pesquisa, mas

sem vínculo com um grupo de pesquisa, enquanto outros 15,2% estavam em projeto de extensão, também sem vínculo com um grupo de pesquisa. Outros 8,8% responderam estar desenvolvendo atividades de apoio em laboratório. O questionário, no entanto, não sugere maior clareza sobre o tipo de atividade desenvolvida por 24,7% dos alunos que assinalaram a alternativa “outros” para o tipo de atividade desenvolvida.

O percentual de 66,5% de bolsistas participando de atividades relacionadas à pesquisa e à extensão é bastante significativo e revela que a instituição tem alcançado em boa medida seus objetivos de inserção desses estudantes na dinâmica acadêmica da produção e extensão do conhecimento na UEPa. No entanto, não é desprezível o percentual de 24,7% de bolsistas que assinalaram estar em outras atividades, sem contar os 8,8% que, apesar de estarem atuando em laboratórios, não estão diretamente ligados às atividades previstas na proposta da PAE-UEPa. No entanto, isso não apaga os sinais de que a instituição tem conseguido êxitos quanto à permanência e desempenho dos bolsistas em seus cursos.

Quando perguntados sobre seu desempenho após a entrada no programa de bolsas, 35,7% dos estudantes que responderam ao questionário disseram estar excelente, 50,2% disseram estar bom, 13,5% disseram estar satisfatório e 0,7% disseram estar insuficiente. Além disso, quando perguntados sobre se as atividades às quais estão vinculados estão contribuindo para melhorar sua formação acadêmica, 76,1% responderam muito, 21,2% em parte, 2% pouco e 0,7% que não está contribuindo.

Reforçam essa posição as respostas dos estudantes quanto ao nível de satisfação com o programa, com 37% dizendo estarem muito satisfeitos com o programa e 52,5% dizendo-se satisfeitos, o que resulta em um grau de satisfação de 89,5%. Dizem-se parcialmente satisfeitos 10,1% e 0,3% insatisfeitos com o programa.

Vale destacar o grau de rotatividade na participação dos bolsistas no programa. Ao serem perguntados sobre o tempo em que estavam no programa de bolsas do NAE, 6,7% responderam que estavam a 3 anos, 14,1% que estavam a 2 anos, 19,5% estavam a 1 ano e 59,6% estavam iniciando. Isso sugere que o programa está cumprindo um papel de indutor, no que diz respeito à participação desses estudantes em outros programas da instituição, como programas de iniciação científica, iniciação à docência, extensão, monitoria etc, o que diminui a dependência deles em relação à bolsa do NAE. Essa intenção está presente nos objetivos específicos da PAE-UEPa para incentivar a maior inserção nas atividades acadêmicas da instituição e a participação de outros estudantes no Subprograma Bolsa Incentivo Acadêmico (UEPA, 2013, p. 17).

Ao serem solicitados a discorrer sobre a questão “O que não está bem no Programa? E como pode melhorar?”, os bolsistas, mesmo registrando críticas e sugestões, conforme solicitados, eram bastante enfáticos sobre a importância da bolsa para sua permanência na universidade. Expressões como “o programa é muito bom”, “é excelente”, “é sério”, “está tudo ótimo”, “bem satisfeita”, “através dele posso estudar, ter dinheiro pra me alimentar, imprimir trabalhos”, “está sendo muito importante pra

mim”, “me envolvi mais com as atividades da universidade”, “me ajuda a me manter financeiramente com minha alimentação e minha moradia”, “nada a reclamar”, “não precisa mudar ainda nada”, foram muito presentes nas respostas dos estudantes.

No entanto, como respostas às questões colocadas foram mencionados alguns problemas relacionados ao valor da bolsa (R\$350,00) e ao dia de pagamento, até o dia 15 de cada mês, o que para muitos significa “atraso”. Isso é bastante relevante se considerarmos, como já mencionado anteriormente, que parte significativa desses estudantes não mora no município onde funciona o campus onde estuda, com isso tendo despesas com moradia, alimentação etc. Muitos estudantes destacaram ainda o número de bolsas. Sugerem o aumento do número, “para ajudar outros alunos”. Um dos bolsistas cobra que “deveria se estender a um número maior de estudantes”. Isso sugere que na convivência esses estudantes percebem que o número de bolsas é insuficiente para atender a todos que precisam.

Outro item muito mencionado diz respeito a um dos objetivos centrais do programa, a saber, ao propósito de oportunizar o envolvimento dos estudantes na pesquisa, na extensão e outras atividades que, para além da sala de aula possam enriquecer sua formação. Alguns estudantes questionam a necessidade de cumprir essas atividades. Afirmam que “a carga horária [...] torna-se extensa e cansativa”, “muitas vezes é necessário abrir mão de alguma atividade da uiversidade para cumprir essa carga horária”.

Muitos, no entanto, ressaltam a importância desse propósito do programa e reconhecem nele não só a oportunidade de ter uma formação acadêmica mais consistente, mas também de contribuir com a comunidade externa através de projetos de extensão. Fica notória a aceitação e reconhecimento da importância dessa atividade em depoimentos que cobram “atividades que possam influenciar na melhoria da formação acadêmica dos alunos”; ou que sugerem a “criação de mais grupos de pesquisa”, “a conscientização dos docentes em relação a importância de tais projetos” e que “os orientadores deveriam se disponibilizar mais”. Isso se percebe também em críticas que mencionam que o “programa não estipula metas para o avanço científico”, que “devido a falta de recursos e orientadores, não desenvolvemos atividades de pesquisa e extensão” ou denunciam que desenvolvem “atividades não descritas no edital”.

Acrítica ao desvio de objetivos da PAE-UEPa nas atividades a serem desenvolvidas pelos bolsistas e os apelos por atividades que venham contribuir para a formação acadêmica destes vem principalmente dos estudantes dos campi do interior, em razão da dificuldade destes campi em fixar professores e, em consequência, de criar grupos de pesquisa e implementar projetos de pesquisa e extensão. Porém, também em razão da insuficiência de quadro de pessoal técnico, o que não deve servir de justificativa para o desvio dos objetivos do programa. Este, portanto, é um problema a ser enfrentado pela instituição em seu processo de consolidação enquanto instituição de ensino superior no estado.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da assistência estudantil na Universidade do Estado do Pará expressa o que esta instituição de educação superior representa enquanto perspectiva de formação para a juventude do estado. Os documentos oficiais demonstram essa preocupação da instituição com a afirmação desses jovens, em especial os de baixa renda, e reconhecem a necessidade de consolidar políticas de permanência que assegurem as condições para o seu pleno êxito na educação superior.

Como uma das ações dessa política o Programa de Apoio Socioeconômico, através do Subprograma Bolsa Incentivo acadêmico, cumpre um papel importante para a construção desse propósito. A perspectiva de não apenas conceder recurso financeiro para a manutenção, mas assegurar oportunidades para que esses estudantes vivenciem as experiências enriquecedoras de pesquisa e extensão, articuladas as do ensino, é um ponto alto da política e tem sido aceito e valorizado pela maioria dos estudantes.

A pesquisa revelou, também, alguns limites do programa e do órgão responsável pela PAE-UEPa. O fato do “Questionário de acompanhamento dos bolsistas do Programa de Apoio Socioeconômico – Subprograma Bolsa Incentivo Acadêmico 2015” ser o único instrumento que o Núcleo de Assistência Estudantil possui hoje com um olhar mais amplo sobre os resultados alcançados pelo programa mostra que ainda é limitado o processo de acompanhamento do percurso dos bolsistas. A dificuldade no acompanhamento explicitada nos depoimentos, sobretudo dos estudantes dos campi do interior do estado, expressa bem essa fragilidade. O NAE parece pequeno para a missão que assumiu, seja pela sua estrutura reduzida e frágil, seja pela dimensão estadual da UEPa. O NAE tem 4 funcionários em regime de 30 horas semanais para desenvolver um trabalho que, de acordo como o art. 9º da Resolução 2630/2013/CONSUN-UEPa, deve dar conta de “coordenar, propor, planejar, desenvolver, fomentar, acompanhar e avaliar as ações dos programas, bem como sugerir novos programas de Assistência Estudantil no âmbito da UEPa” (UEPa, 2013). Com a instituição presente diretamente na capital e em 15 campi do interior, isso se torna uma missão deveras complexa.

Apontar esses limites da experiência, no entanto, não tira o mérito de estar assegurando a permanência de diversos universitários oriundos de camadas sociais desfavorecidas socioeconomicamente. Revela apenas que muito há de se fazer para que o programa tenha o alcance necessário e que, considerando que o processo de adoção do sistema de cotas é algo muito recente na instituição, esta ainda precisa investir maior atenção à sua política de assistência estudantil.

## REFERÊNCIAS

ABREU, S. A afirmação de um princípio jurídico inclusivo. In: ZONINSEIN, J & FERES JÚNIOR, J. (Orgs). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de

Janeiro: IUPERJ, 2008.

ANDRADE, S. S.; MEYER, D. E. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2014, p. 85-99. Editora UFPR.

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

BRASIL, **Constituição da República Federativa do**. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acessado em 12 de março de 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DELGADO, R. A. C.; GUIMARÃES, K. R. C. Política de permanência e inclusão acadêmica como política afirmativa de jovens de baixa renda na universidade do estado do Pará. In: VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE A JUVENTUDE BRASILEIRA, 7., 2017, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Expressão Gráfica, 2017. 1010 p. Disponível em: <<http://www.jubra2017.com.br>>

DELGADO, R. A. C.; GUIMARÃES, K. R. C. Política de permanência e inclusão acadêmica como política afirmativa de jovens de baixa renda na universidade do estado do Pará. In: II JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO, 2., 2017, Natal (RN). **Anais..** Natal (RN): Even3, 2017. Disponível em: <<https://www.even3.com.br>>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas 2002.

MARTINS, C. H. S.; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr., 2011.

SARMENTO, D. A. de M. O negro e a igualdade no Direito Constitucional Brasileiro. In: ZONINSEIN, J & FERES JÚNIOR, J. (Orgs). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Pró-reitoria de Extensão. **Projeto de Apoio Sócio-Pedagógico e Financeiro para Estudantes de Origem Popular – um contributo para a construção da Política de Assistência Estudantil**. Belém: UEPA, 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Política de Assistência Estudantil – UEPA**. Núcleo de Assistência Estudantil – NAE. Belém: UEPA, 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Questionário de acompanhamento dos Bolsistas do Programa de Apoio Socioeconômico - Subprograma Bolsa Incentivo Acadêmico 2015. NAE, 2015.

ZONINSEIN, J. & FERES JÚNIOR, J. A consolidação da ação afirmativa no ensino superior brasileiro. In: ZONINSEIN, J. & FERES JÚNIOR, J. (Orgs). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

ZONINSEIN, J. & FERES JÚNIOR, J. (Orgs). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

## POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DO OBSERVATÓRIO DO PNE NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE BACIA DO RIO GRANDE/BA

**Marilde Queiroz Guedes**

UNEB – BARREIRAS –BA

**Nilza da Silva Martins**

UNEB – BARREIRAS -BA

**Emília Karla de Araújo Amaral**

UNEB/FASB- BARREIRAS -BA

**RESUMO:** A pesquisa em curso tem como objetivo acompanhar, ao longo da vigência do PNE 2014-2024, a materialização das estratégias dos Planos Municipais de Educação, para cumprimento das Metas propostas no referido PNE. Esta comunicação apresenta as contribuições do Observatório do Plano Nacional de Educação no Território de Identidade da Bacia do Rio Grande/BA, para a Educação Básica, enquanto instrumento de pesquisa. Assim, neste recorte, traz os resultados do processo trilhado pelas Secretarias de Educação na elaboração, sistematização e aprovação dos PME, exigência da Lei 13.005/2014, Art.8°. A lei pode acender uma luz, mas, não todas as luzes. Por isso, importante acompanhar a trajetória para sua efetivação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Básica; Observatório; Política e Gestão; PNE.

**ABSTRACT:** The current research aims to follow, during the validity of the PNE 2014-2024, the

materialization of the strategies of the Municipal Education Plans, to fulfill the Goals proposed in said PNE. This communication presents the contributions of the Observatory of the National Plan of Education in the Identity Territory of the Rio Grande Basin / BA, for Basic Education, as a research tool. Thus, in this cut, it brings the results of the process tracked by the Education Departments in the elaboration, systematization and approval of SMEs, requirement of Law 13.005 / 2014, Art.8. The law may light a light, but, not all lights. Therefore, it is important to follow the path to its effectiveness.

**KEYWORDS:** Basic Education; Observatory; Policy and Management; PNE.

### INTRODUÇÃO

É necessário, *a priori*, que se contextualize a criação do Observatório do Plano Nacional de Educação no Território de Identidade Bacia do Rio Grande/BA, para situar os leitores sobre a historicidade do mesmo. O Departamento de Ciências Humanas-Campus IX, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, realiza desde o ano de 2014 a Semana Científica do Campus, coordenada pelos Grupos de Pesquisa Formação de Professor e Currículo (FORPEC-CNPq) e Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC- CNPq). O Observatório, sobre

o qual escrevemos, foi criado na Semana Científica de 2015, que teve como temática central **O Plano Nacional de Educação e o Papel da Universidade: conhecimento e ação transformam o mundo**. Assim, tem como marco legal a Lei 13.005/2014, do Plano Nacional de Educação, que traz para as instâncias federativas a exigência de elaboração de seus respectivos planos.

Compõe o Observatório pesquisadores representantes das instituições: Universidade do Estado da Bahia; Universidade Federal do Oeste da Bahia; Instituto Federal de Educação – Campus de Barreiras; Faculdade São Francisco de Barreiras e Secretaria Municipal de Educação de Barreiras, designados pelo Ato Administrativo 0249/2015, da Direção do Campus IX, à época. Efetivamente, suas atividades começaram a deslançar em 2016, com o propósito de ser um instrumento de pesquisa, que poderá contribuir com a política e gestão da Educação Básica no Território.

## A PROPOSTA DO OBSERVATÓRIO

A proposta de constituir um observatório de pesquisa busca potencializar a investigação, a avaliação e a socialização da informação e do conhecimento produzido a partir das estratégias propostas pelos Planos Municipais de Educação - PMEs dos respectivos municípios do Território de Identidade Bacia do Rio Grande, enquanto instrumentos de planejamento das políticas públicas municipais, tendo por referência o PNE 2014-2024.

Embasamos em Arrabal (2012) que trata dos vários usos da palavra Observatório e optamos pelo que é empregado no contexto acadêmico. Em suas palavras, esclarece:

O emprego da palavra “Observatório” tornou-se muito comum nos últimos tempos. É sonoramente agradável, *cai bem* para qualquer título e confere certa *opulência institucional*: “Observatório de estudos...”, “Observatório de pesquisa...” e assim vai. Na ausência de qualquer fonte mais específica sobre o assunto, ousou propor um conceito que parece adequado às situações que conheço. Por analogia aos “Observatórios Astronômicos”, pode-se dizer que um Observatório é uma “instituição” ou “grupo” que se propõe essencialmente a diligenciar, acompanhar e/ou fiscalizar atividades promovidas por outras instituições, grupos, agrupamentos, setores ou segmentos da sociedade. No contexto das atividades realizadas pelo Estado, os Observatórios normalmente são pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos que acompanham e colaboram com a gestão de recursos públicos. No contexto acadêmico, esta expressão ganhou espaço na denominação de grupos de pesquisa sociais, focados em diagnosticar quali e quantitativamente os resultados de projetos, ações e práticas sociais. (ARRABAL, 2012)

Nesse sentido, o Observatório de pesquisa sobre os PMEs, aqui proposto, tem a pretensão de assumir a função de ser um espaço-tempo de fomento das políticas públicas educacionais em favor do trabalho coletivo, de múltiplos olhares para a realidade e a sistematização de conhecimentos sobre a qualidade social da educação. Seus objetivos específicos são bastante desafiadores, temos consciência

disso, assim como temos da responsabilidade da universidade ante as dificuldades de materialização das políticas públicas de educação.

Frente a esse contexto, estabelecemos os seguintes objetivos: a) analisar os Planos Municipais de Educação do Território de Identidade Bacia do Rio Grande (Oeste da Bahia); b) conhecer o processo trilhado pelas Secretarias Municipais de Educação, no que se refere à elaboração, sistematização e aprovação dos PMEs nos municípios correspondentes ao Território Bacia do Rio Grande; c) traçar o panorama das políticas educacionais nos Municípios do mencionado Território, no que concerne à implementação dos respectivos PMEs; d) monitorar, no período de dez anos, a implementação das estratégias dos Planos nos Municípios *locus* da investigação; e) constituir um banco de dados, a ser retroalimentado, sobre a implementação das estratégias dos PMEs; f) promover a formação de recursos humanos através de um espaço transdisciplinar de interação, com base em desdobramentos da investigação social; g) sistematizar e produzir conhecimento na área de política, gestão e planejamento educacional.

## **PNE E PMES – IMBRICAÇÕES DE COMPROMISSOS PARA COM A EDUCAÇÃO**

O novo PNE evidencia no âmbito dos municípios – a partir das vinte Metas – o planejamento de estratégias voltadas à qualificação das políticas públicas para a educação. A questão reside em como os entes federados (união, estados, municípios e o distrito federal) tratarão o que prescreve o Plano, haja vista os diversos interesses dos sujeitos. Bem sabemos dos embates travados para a elaboração do mesmo, que tramitou por mais de quatro anos para sua aprovação, como destacamos a seguir:

O novo PNE, em discussão desde 2010, previu a elaboração e a revisão dos planos municipais e estaduais de educação a partir de amplos processos participativos. A longa tramitação do Plano no Congresso Nacional, até sua aprovação, demonstrou os interesses e embates dos vários sujeitos da sociedade brasileira sobre a educação, sobretudo quando se trata de seu financiamento. (DE OLHO NOS PLANOS, 2015, p. 10)

Parafraseando Cury (2010), os planejamentos da educação nacional, estadual e municipal, sistematizadas em seus planos de educação, têm por horizonte garantir o direito à educação para todos. Assim, os planos municipais tendem a evocar dos governantes o ato consciente para assumir responsabilidades, e dar-se conta das consequências em caso de omissão quanto a esse direito. Por isso, não basta somente criar a Lei de Responsabilidade Educacional, a exemplo do que se encontra proposto no novo PNE (2014-2024). Lei é ética, claramente posta no Art. 37 da Constituição de 1988 (CURY, 2010).

Um Plano Municipal de Educação precisa ultrapassar o próprio substrato documental, que o identifica também pelas declarações de boas intenções. “A construção coletiva do PME e sua implementação têm o potencial de mudar a forma

como gestores e a comunidade lidam com as políticas educacionais” (CHARÃO; RIBAS, 2014, p. 23).

Partindo desse contexto de incontestável reconhecimento acerca da importância de participação dos municípios, a criação e/ou revisão dos PME são previstos pela Lei nº 13.005/2014, que aprova e estabelece o Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014-2024.

Em meio a essa retomada histórica e política de fomento à cultura da participação, como elemento constitutivo da elaboração do PME, exigência legal, Portela (2014) corrobora e destaca que, se não houver uma pressão da sociedade civil para que os PME sejam cumpridos, este documento não desgrudará do papel para romper com recorrente imaterialidade que se faz da Lei, com a realidade que esta regulamenta. Por isso, torna-se admissível que a pressão e controle surjam como iniciativas de Instituições e pessoas engajadas na construção de educação pública de qualidade.

Nos Planos Nacional e Municipal há convergência quanto ao princípio da participação da sociedade, que é o cerne de todo o processo de construção dos PME. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam que, até 2011, somente 38% dos estados e 66% dos municípios possuíam planos de educação, uma exigência legal desde o PNE 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001). Ressalte-se, ainda, que os PME não devem ser vistos, unicamente, enquanto documento de obrigação legal. São instrumentos insuprimíveis do planejamento da política educacional no município:

O papel dos PME é planejar as políticas públicas para a área, a longo prazo e, com isso, contribuir para efetivação do acesso à educação. “O plano municipal é um instrumento de cidadania, de garantia de direitos das crianças, adolescentes e jovens e, ao mesmo tempo, é uma diretriz que faz com que as políticas não sejam cindidas à medida que as gestões vão mudando, o que infelizmente é uma situação muito comum no Brasil” (CHARÃO; RIBAS, 2014, p. 23).

Partindo dessa perspectiva, os planos municipais para a educação servem de base para os planos de governo, e não mais o contrário, quando governos insistem em definir planos fragmentados e desarticulados para a educação. Pensando por essa ótica, que os PME vêm se consolidando como uma ferramenta de garantia das políticas duradouras, cujo planejamento busca partir sempre de um diagnóstico participativo.

Da mesma forma, enfatizamos o papel que a Universidade, instituição social (CHAUÍ, 2003), assume na promoção e fomento das políticas educacionais. Souza Filho (2006) ressalta que a universidade tem a tarefa de ajudar na resolução dos principais problemas da sociedade, dentre esses está incluída a educação, desafio presente no Território. São suas essas palavras:

[...] Uma universidade deve se perguntar sobre os problemas importantes das localidades em que se encontram instaladas: nas diversas áreas (educação, saúde, violência, direitos humanos, meio ambiente etc.), quais são os principais problemas? Que contribuições a universidade pode oferecer à sociedade para o

enfrentamento desses problemas? Que sugestões podem apresentar à sociedade, aos poderes públicos? Que diálogo pode sustentar com os diversos segmentos sociais, discutindo questões relevantes para a população local? (SOUZA FILHO, 2006, p. 180).

A participação da universidade no Colegiado Territorial é uma possibilidade concreta da instituição estar em sintonia com os problemas territoriais, responder coletivamente as demandas oriundas das especificidades locais e regionais, assumindo as tarefas investigativa e propositiva. Como produtora de ciência e tecnologia, a universidade contribui para o desenvolvimento de políticas públicas e, na singularidade dessa análise, a constituição do Observatório do PNE exemplifica essa função.

A participação das Instituições de Ensino Superior (IES) no Observatório coaduna com a análise de Dias Sobrinho (2005) quando enfatiza a contribuição da universidade na formação de pessoas e na produção da ciência. Para o autor, “a universidade tem sido a instituição da sociedade dedicada a desenvolver, em seus espaços e em seus processos, a formação dos sujeitos sociais em suas completas dimensões”. (p. 30-31)

Nesse sentido, suas ações se espriam além dos muros acadêmicos e essa formação contribui para a construção de instrumentos, tecnologias, conhecimentos que são fundamentais para a melhoria da qualidade de vida das sociedades em que a universidade está inserida. A implantação do Observatório dos PMEs no Território da Bacia do Rio Grande – BA coaduna com o compromisso social, político e cultural da universidade.

O percurso histórico sobre os planos de educação no Brasil, investigados por vários autores (CURY, 2010; CHARÃO, 2014; SAVIANI, 2014), dentre outros, sempre foi permeado de percalços, conflitos e embates. Trata-se da mobilização e participação de todos os munícipes em prol de uma educação de qualidade social para todos. Diante dessa constatação, Cury (2010, p. 10) assevera que, nos Planos Municipais, “a participação social em seu processo de elaboração gera compromissos e responsabilidades com o planejado: compromete os governos com sua execução e a sociedade, de maneira geral, com seu acompanhamento e monitoramento”. Este último compromisso, também, precisa ser assumido pelas instituições de ensino superior, com foco de “observar” o fomento e a efetivação das políticas públicas planejadas para os municípios no período de dez anos.

Com esse entendimento, justificamos a importância deste trabalho, pela relevância do PNE na orientação da Política Educacional do país ou como sintetiza Saviani (2014, p. 6) “principal instrumento de desenvolvimento da educação brasileira”, para a qual busca a articulação e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público dos entes federados.

A elaboração e a efetivação de um Plano Municipal de Educação (PME) estão imbricadas com todo o movimento da sociedade civil em defesa da qualidade social da educação em nossos municípios. Com efeito, Cury (2010, p. 8) considera que um plano de educação “se impõe também para a consciência cidadã como um pilar para

que as finalidades da educação se efetivem”.

Nessa fase da pesquisa, o Observatório investigou o processo trilhado pelas Secretarias Municipais de Educação, no que se refere à elaboração, sistematização e aprovação dos PME, bem como as estratégias para implementação das Metas do PNE, nos municípios que compõem o Território da Bacia do Rio Grande, a saber: Angical; Baianópolis; Barreiras; Buritirama; Catolândia; Cotegipe; Cristópolis; Formosa do Rio Preto; Luiz Eduardo Magalhães; Mansidão; Riachão das Neves; Santa Rita de Cássia; São Desidério; Wanderley.

## **TERRITORIALIDADE DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO**

A dimensão efetiva de um plano de educação não deve se resumir em “fronteiras burocráticas” da nossa cultura de administrar a gestão pública municipal da educação. Os PMEs têm por princípio a gestão democrática através da qual aquela dimensão perpassa e abrange responsabilidades dos vários entes governamentais (municípios, estados e União), bem como do setor privado.

A abrangência em foco rompe com a equivocada ideia de que competências específicas de governo e demandas educacionais não ultrapassam fronteiras institucionais. Com efeito, os planos devem contemplar as demandas dos cidadãos de um determinado território, considerando as diversas redes, escolas, programas e ações presentes, sejam estas de responsabilidade federal, estadual, municipal ou privada (DE OLHO NOS PLANOS, 2015, p. 23).

A pesquisa será realizada no âmbito dos municípios correspondentes ao Território do Rio Grande, composto por quatorze municípios. A perspectiva do projeto em trabalhar com a categoria território é por acreditar que a formação de um território dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação. Assim, tem por sentido a territorialidade que, de forma subjetiva, cria consciência de confraternização entre elas.

A expressão territorialidade passa a ser encarada, tanto como o que se encontra no território, estando sujeita à sua gestão, quanto, e ao mesmo tempo, com o processo subjetivo de conscientização da população de fazer parte de um território, de integrar-se em um Estado:

No entanto, a constituição do conceito de território ainda se faz recente nos Estados da federação. Para Martins (2011), a compreensão desse fenômeno sócio-político e cultural significa possibilitar, alcançar um estágio de desmistificação quanto à visão multifacetada de desenvolvimento, historicamente construída. Trata-se de vinculação ao sentimento de pertencimento, de empoderamento das relações econômicas, sociais, culturais, políticas, institucionais e ambientais. Nesta vertente, pessoas que vivem em territórios têm papel preponderante na própria organização do território do qual se sentem pertencer.

Ainda conforme os estudos de Martins (2011), a Bahia tem conseguido, apesar das dificuldades operacionais, implementar as políticas de desenvolvimento territorial. Uma medida governamental muito salutar foi tomada a partir de 2007. Trata-se da reorganização do Estado com base na proposta de territorialização, cuja mudança tem possibilitado ganhos significativos. A divisão do Estado em vinte e sete (27) territórios, bem como a tentativa de operacionalizar as políticas a partir deles, tem sido um dos grandes avanços, pois, o desenvolvimento sócio-econômico-cultural passa a ser pensado em outra dimensão.

Ademais, relaciona-se às questões de empoderamento dos sujeitos que estão presentes em cada território. Levando-se em consideração essa análise e a organização territorial em nosso Estado, admite-se a concepção de territórios existentes, ou seja, Território de Identidade e Território de Cidadania.

A institucionalização do **Território de Identidade da Bacia do Rio Grande** ocorreu com a promulgação do Decreto nº 12.334 de 25 de agosto de 2010, cuja reconfiguração adveio com a Resolução nº 02, de 25 de fevereiro de 2011 do Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial (CEDETER), que dispõe sobre a normatização e critérios para reconfiguração dos limites e toponímias dos Territórios de Identidade do Estado da Bahia.

Como já mencionado anteriormente, esse Território é formado por quatorze municípios e compreende uma área territorial de 75.388 km<sup>2</sup>. Parte desse território compõe o bioma dos cerrados baianos, denominado pelos nativos de “gerais”, enquanto outra parte encontra-se na região do vale. A organização do estado numa lógica territorial contribui para quebrar paradigmas historicamente enraizados na sociedade. Pensar em território é, acima de tudo, trazer para o centro da questão o debate sobre pertencimento que extrapola o aspecto econômico, vinculando-se às questões sociais, políticas, educacionais e culturais.

## **METODOLOGIA**

Adotamos a abordagem quanti-qualitativa, para todo o trabalho do Observatório, na perspectiva de fazermos uso de diferentes instrumentos de coleta de dados. Comungando com Gamboa (1997), à medida que os dados são imersos no movimento da evolução do fenômeno e num todo maior compreensivo, é fundamental que se articulem as dimensões qualitativas e quantitativas, numa inter-relação dinâmica, para se explicar e compreender o objeto investigado. Na verdade, há um entrelaçamento, uma interdependência entre quantidade e qualidade que não permite pensá-las de forma dicotômica.

Minayo (2000, p. 28), pontua que a dicotomia entre as duas abordagens colabora para reduzir a contribuição que cada uma delas poderia trazer na prática, pois, “de um lado, deixa à margem relevâncias e dados que não podem ser contidos em números

e, de outro lado, às vezes, contempla apenas os significados subjetivos, omitindo a realidade estruturada”.

Nesse sentido, a opção pela abordagem mista, deu-se considerando sua legitimidade junto ao campo das ciências sociais e humanas. Segundo Creswell (2010) a pesquisa de métodos mistos permite combinar, simultaneamente, as abordagens qualitativa e quantitativa, em seus pontos mais fortes. Igualmente, considera ainda o mesmo autor, que para problemas de pesquisa de natureza complexa, a abordagem mista é mais apropriada.

Além disso, por tratar-se de uma pesquisa a ser desenvolvida por um período de dez anos, composta por uma equipe com interesses e abordagens metodológicas distintas, a natureza interdisciplinar da abordagem mista apresenta-se de modo mais adequado para a investigação.

Na investigação em curso, realizamos uma reunião com onze, dos quatorze secretários municipais de educação, para tratarmos da existência, finalidade e objetivos do Observatório. Na oportunidade, aplicamos um questionário diagnóstico para conhecermos o processo de construção dos PME. O instrumento foi composto de cinco questões fechadas, uma delas se subdividiu em sete itens, e duas abertas às quais solicitavam aos secretários elencarem os elementos facilitadores e as dificuldades encontradas no processo de elaboração dos Planos.

Fizemos análise documental do PME de quatro municípios. Um, para dar Parecer Técnico, a pedido da Comissão de Educação da Câmara de Barreiras. Os outros, para analisar as estratégias estabelecidas para o cumprimento das Metas 1, 3 e 9, vencidas em 2016. Por falta de envio dos Planos, por parte de alguns municípios, não podemos avançar no processo de análise. Considerando a limitação do número de páginas, pelas normas do evento, neste texto trataremos, somente, dos dados do questionário diagnóstico, que foram tabulados e analisados à luz de referenciais teóricos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os dados revelados, no instrumento diagnóstico, mostram que 100% dos municípios têm o Plano e, para a elaboração constituíram comissões com representação dos técnicos das SME e profissionais da área da educação. Todos fizeram diagnóstico sócio econômico e educacional; também criaram comissões específicas para tratar dos níveis e modalidades da Educação Básica, no que tange às metas e estratégias. Sobre a socialização do diagnóstico, por eles realizados, afirmaram ter feito por plenárias, enquanto que a apresentação do Plano fora em audiência pública, com participação significativa dos profissionais da educação e de outros segmentos ligados a esta.

No que diz respeito ao encaminhamento do Plano, para aprovação pela Câmara de Vereadores, 91% já o fizeram e 9% não. Sobre o acompanhamento e avaliação deste, 73% criaram comissões e 27% estão em processo de composição. Os achados

revelaram, também, os elementos facilitadores e os desafios encontrados no processo de elaboração do PME. Dos facilitadores, destacaram: (i) envolvimento de toda a equipe das SME e dos profissionais da educação; (ii) levantamento de dados da educação municipal; (iii) apoio do PROAM e Secretaria Estadual; (iv) a constituição das Comissões específicas; (v) acompanhamento técnico e assessoramento; (vi) a união entre diferentes organizações sociais e a SME; (vii) assistência técnica da União e do Estado com a divulgação das informações através de plataforma online; (viii) a participação da equipe técnica em cada grupo de eixos, que mobilizou a comunidade e entidades a contribuírem.

No tocante às dificuldades encontradas, pontuaram: (i) tempo para construção limitado/insuficiente; (ii) ausência do Legislativo e de um banco de dados; (iii) alguns sujeitos que deveriam ser protagonistas não participaram; (iv) conseguir a participação em maior proporção dos segmentos ligados à educação; (v) falta de recursos e logística; (vi) levantamento da documentação exigida para a elaboração do Plano; (vii) pouco tempo entre a aprovação do PNE e a articulação dos entes, para possibilitar a assistência técnica aos municípios; (viii) dificuldade da equipe de elaboração em relação à análise das metas e impactos financeiros; (ix) preocupação com a execução e monitoramento do Plano; (x) a falta de participação da sociedade, no que se refere as principais necessidades do município.

A partir do revelado, percebemos que todos os municípios investigados cumpriram com a exigência da Lei 13.005, Art. 8º, que trata do prazo, mesmo destacando a exiguidade do tempo, algo já evidenciado por Saviani (2014). No entanto, 9% ainda não haviam submetido à aprovação do Poder Legislativo Municipal, para transformá-los em lei. O aspecto legal “indica possibilidades e limites de atuação, os direitos, os deveres, proibições, enfim, regras” (CURY, 2000, p. 8).

Conforme os dados, os municípios atenderam ao que dispõe a Lei 13.005, Art. 8º §2º (participação da comunidade educacional e sociedade civil), inclusive, criando Comissões específicas para os níveis e modalidades da educação. O cerne de todo o processo de construção dos PMEs é o princípio da participação. Tanto no caso de criação do primeiro plano ou de sua necessária revisão, a ampla participação representativa da comunidade educacional e da sociedade civil se torna a principal virtude dos planos:

A participação é um fator de qualificação e aprimoramento das políticas públicas. Ela possibilita que os planos, as políticas e os programas educacionais sejam construídos e implementados de forma mais sintonizada com as realidades locais e as demandas sociais de um município, estado ou país. (DE OLHO NOS PLANOS, 2015, p.10)

Das dificuldades apontadas, a maioria parece encontrar resposta na própria Lei, conforme preveem os artigos: Art. 5º §3º (investimento público); Art. 7º §1º (adoção de medidas para o alcance das Metas) e o Art. 10 que trata da dotação orçamentária

para viabilizar a plena execução do PNE. Nesse aspecto, Saviani (2014) destaca que o financiamento deve ter tratamento prioritário. Muitas críticas foram feitas ao primeiro PNE 2001-2010, dentre elas, os vetos à ampliação do financiamento (VALENTE, 2001).

## CONCLUSÃO

Reiteramos que a elaboração e a efetivação de um Plano Municipal de Educação (PME) estão imbricadas com todo o movimento da sociedade civil em defesa da qualidade social da educação em nossos municípios. Um plano de educação necessita de consciência cidadã para lhe dar sustentação e materializar suas finalidades. De igual modo, a garantia do financiamento, pois, sem recurso, impossível executá-lo com qualidade, na sua totalidade. Os dados revelaram essa preocupação dos gestores municipais, que muito esperam da União, do Estado e da sociedade civil como um todo.

Com esta etapa da pesquisa, o Observatório dá a sua contribuição como prevê um dos seus objetivos, conhecer o processo de construção dos PME, no Território.

## REFERÊNCIAS

- ARRABAL, Alejandro Knaesel. O que é um observatório de pesquisa. Disponível em <http://www.praticadapesquisa.com.br/2012/06/o-que-e-um-observatorio-de-pesquisa.html>. Acesso em 22 de setembro de 2016.
- BAHIA, Resolução nº 02 de 26 de fevereiro de 2011. Dispõe sobre a normatização da dinâmica de funcionamento, organização e homologação dos Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável (CODETER). **Diário Oficial. Salvador, Bahia**. Sábado e domingo, 27 e 27 de fevereiro de 2011.
- \_\_\_\_\_, Decreto nº 12.334 de 25 de agosto de 2010. Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. **Diário Oficial. Salvador, Bahia**, 25 de agosto de 2010.
- BRASIL, Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, 10 jan. 2001.
- \_\_\_\_\_. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Disponível em <http://www.2.camara.leg.br>. Acesso em 01/02/2017.
- CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, set/out/nov/dez. 2003.
- CRESWEL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010
- CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro:DP&A, 2000.
- \_\_\_\_\_,C. R. J. **Por um Sistema Nacional de Educação**. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2010.

DE OLHO NOS PLANOS. **A Construção e a revisão dos planos de educação:** participativas. 2. Reimpressão. São Paulo: Ação Educativa, 2015.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado:** sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

LIMA, José Fernandes de (org.). **Educação Municipal de Qualidade:** princípios de gestão estratégica para secretários e equipes. São Paulo: Moderna, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7 ed. Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MARTINS, Nilza da Silva. **UNIVERSIDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS:** Espaços de Educação e Cidadania. 121 f. (Dissertação). (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Departamento de Educação. Campus I. Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2014.** Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

SOUZA FILHO, A. O ideal de universidade e sua missão. In: MOLL, Jaqueline; SAVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Universidade e mundo do trabalho.** INEP, 2006.

VALENTE, I. **Plano Nacional de Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

## POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA (1986-1989)

**Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Curitiba – Paraná

**RESUMO:** Trata-se de estudo sobre as implicações das políticas educacionais adotadas no período 1986-1989, na formação continuada de professores das escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. O objetivo da pesquisa foi refletir sobre as implicações da adoção da pedagogia histórico-crítica na formação de professores, bem como discutir as práticas de formação continuada docente adotadas em seu contexto. Do ponto de vista teórico, a pesquisa fundamentou-se nos estudos de Miguel e Vieira (2006) e Saviani (2008), entre outros. Com caráter bibliográfico e documental, privilegiou-se o estudo dos relatórios disponíveis no Arquivo da Rede Municipal de Ensino. Os resultados evidenciaram a contribuição das discussões, reflexões e estudos que foram realizados para o desenvolvimento docente esperado.

**PALAVRAS-CHAVE:** políticas educacionais; formação continuada; docência; pedagogia histórico-crítica.

**ABSTRACT:** It is a study on the implications of the educational policies adopted, between the period of 1986-1989, in the continuous training

of teachers in schools from the Municipal Education Network of Curitiba. The purpose of the research was to reflect on the implications of adopting the historical-critical pedagogy in teacher training, as well as to discuss the practices of continuous teacher training adopted in its context. From a theoretical point of view, the research was based on the studies of Miguel and Vieira (2006) and Saviani (2008), among others. With bibliographical and documentary character, the study of available reports in the Archive of the Municipal Education Network was privileged. The results demonstrated the contribution of the discussions, reflections and studies that were carried out for the expected teacher development.

**KEYWORDS:** educational policies; continuous training; teaching; historical-critical pedagogy.

### 1 | INTRODUÇÃO

O início da década de 1980 foi decisivo na história nacional, com mudanças que afetaram a estrutura da sociedade brasileira e determinariam marcantes consequências futuras. Dentro da euforia das liberdades políticas que vinham sendo reconquistadas após longo período de regime militar, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)

elegeu seu candidato, Maurício Fruet (1983-1986), para a prefeitura de Curitiba. Em sua gestão na área educacional, Fruet adotou uma política de superação da postura tecnicista, a qual exigia uma ação mais crítica e democrática por parte dos professores. Estimulou a valorização da participação da comunidade no processo educativo, a autonomia da escola, o planejamento dinâmico, a interação entre o Estado e a sociedade e a promoção da democracia. A administração do PMDB municipal representava, em Curitiba, a expectativa popular de mudanças, diante da profunda crise econômica e social que se vivia, com boa parcela da população vivendo abaixo dos níveis mínimos de subsistência.

Na gestão seguinte, do prefeito Roberto Requião (1986-1989), também do PMDB, esse trabalho teve continuidade, com uma política cada vez mais comprometida com a maioria da população e que considerava as necessidades diagnosticadas junto às escolas. Essas mudanças, de caráter político, estimularam discussões sobre o currículo que vinha sendo adotado nas escolas do município, o que exigiu o estabelecimento de uma política efetiva de formação continuada do corpo docente.

O objeto de estudo desse artigo, portanto, são as políticas e práticas de formação continuada de professores. A questão posta em discussão é: quais foram as implicações das políticas educacionais adotadas no período 1986-1989 na formação continuada dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba? Os objetivos do estudo foram refletir sobre as implicações da adoção da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008) na formação continuada de professores, discutindo-se essas práticas em seu contexto.

Justifica-se o estudo pela necessidade de se refletir sobre as relações entre as políticas educacionais e a formação continuada de professores, no sentido de se perceber as imbricações estabelecidas entre elas e seus reflexos em programas futuros de capacitação docente.

## **2 | METODOLOGIA**

O recorte histórico compreende o período 1986-1989, correspondente ao governo de Roberto Requião, em Curitiba, quando se implantou o 4º Plano Educacional, inspirado nas ideias de Saviani (2008), e que apresentava uma proposta de democracia participativa.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de pesquisa de caráter bibliográfico e documental. A fundamentação teórica está nos trabalhos de Tomacheski (2002), Miguel e Vieira (2006) e Saviani (2008), entre outros. A pesquisa documental apoiou-se em relatórios disponíveis no Arquivo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba relativos ao período estudado.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, consoante classificação elaborada por Miguel e Vieira (2006), é possível identificar dois períodos que interessam à presente análise: a) de 1983 a 1985, correspondente à gestão de Maurício Fruet, como prefeito, no decorrer do qual foi publicado o manifesto “Políticas da Educação para uma Escola Aberta”, elaborado a partir das discussões e reflexões entre os profissionais da educação, que evidencia o compromisso expresso com a população de baixa renda; e b) de 1986 a 1989, objeto desse estudo, correspondente à gestão de Roberto Requião, como prefeito, durante o qual foi implantado o 4º Plano de Educação do Município de Curitiba, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, com fundamento na pedagogia histórico-crítica.

A gestão Roberto Requião, ao definir as políticas educacionais para o período, destacou três grandes metas: a democratização do conhecimento pela ampliação da oferta escolar, o compromisso da ação escolar com a transformação da sociedade e a integração da ação educativa com as demais ações sociais. Para Requião, a ampliação da oferta escolar era considerada uma “[...] forma de pagamento da dívida social para com a classe trabalhadora” (CURITIBA, 1986, p. 7).

Por sua vez, cada uma dessas metas foi dividida em submetas, contendo as atividades e os respectivos meses em que deveriam ser desenvolvidas. Do ponto de vista da democratização do conhecimento pela ampliação da oferta escolar, previa-se a ampliação das oportunidades de acesso e permanência na escola; o apoio técnico-pedagógico às escolas; o apoio à estrutura e ao funcionamento da escola; o aperfeiçoamento profissional permanente; e o apoio à integração escola-comunidade (CURITIBA, 1987).

Para cumprimento dessas submetas, foram previstas atividades que tratavam do planejamento, da oferta de cursos conforme solicitação das escolas ou setores, da organização e divulgação desses cursos, que eram acompanhados e avaliados pelos cursistas. Estabeleceu-se a semana móvel para atendimentos setorializados e programaram-se oficinas, cursos e a formação de grupos de estudo sobre temas relevantes. Um desses temas era a Constituinte, de cujos trabalhos participariam também “Associações de Pais e Mestres e Associações de Moradores para organização de debates sobre o tema” (CURITIBA, 1987, p. 91).

Tal política efetiva de formação continuada do corpo docente ficou sob responsabilidade da Divisão de Treinamento Pedagógico da Diretoria de Educação da RME, mais tarde substituída pela Divisão de Aperfeiçoamento Profissional.

Em face a essas mudanças de caráter político, foram estimuladas discussões sobre o currículo que vinha sendo adotado nas escolas do município. Diante do compromisso de não mais formar os alunos como “[...] instrumentos a serem manipulados pelo sistema capitalista”, mas, sim, dotá-los “[...] dos requisitos básicos para a sobrevivência num mundo em mudança, aliados ao despertar de uma consciência crítica e atuante

na sociedade a que pertencem” (CURITIBA, 1983), a pedagogia histórico-crítica foi assumida como a que melhor se identificava com a concepção pretendida para o município.

O Currículo Básico elaborado em 1988, inspirado nessa pedagogia, veio sintetizar as propostas de ação da Secretaria Municipal de Educação, voltadas ao processo de democratização da sociedade brasileira. Ele representou, segundo Tomacheski (2003, p. 21), “[...] um marco importante na história da educação municipal que, nesse processo histórico, foi sendo realimentado pelas políticas educacionais que se sucederam”.

A implantação da nova proposta, no entanto, exigia preparação adequada dos docentes e do pessoal administrativo. Para tanto, previu-se a participação de ambos na discussão dos pressupostos teóricos, a fim de buscar assegurar um desenvolvimento coerente no processo de implantação. Foram promovidos, ainda, debates, treinamentos, troca de experiências e alternativas que integrassem as metas especificadas no Plano. O estabelecimento da semana móvel favoreceu a organização de oficinas e cursos, bem como a formação de grupos de estudos, sem prejuízo ao atendimento dos alunos. Era fundamental que os docentes e o pessoal administrativo estivessem preparados para trabalhar com a nova pedagogia.

Como meta a ser desenvolvida nessa gestão, destacava-se o aperfeiçoamento profissional permanente do corpo docente (CURITIBA, 1987). Para tanto, previa-se a instrumentalização do pessoal docente e pedagógico-administrativo, o assessoramento na elaboração e reformulação de Planos Curriculares, com “[...] apoio técnico-andragógico permanente, desde a elaboração do currículo até o processo de realimentação do trabalho junto às classes” (CURITIBA, 1987, p. 13), “[...] assessoramento pedagógico aos professores” (CURITIBA, 1987, p. 20) nas escolas e no Departamento de Educação, a “[...] participação em cursos, encontros, seminários e congressos” (CURITIBA, 1987, p. 21) e o “[...] assessoramento direto ao corpo docente e técnico das escolas com relação à atualização em métodos e técnicas de ensino” (CURITIBA, 1987, p. 23). Ainda, previa a “[...] troca de experiências entre professores” (CURITIBA, 1987, p. 36) e o “[...] planejamento, organização, coordenação e realização de encontros para discussão de propostas pedagógicas” (CURITIBA, 1987, p. 45).

A “[...] instrumentalização de supervisores e orientadores para uma atuação mais integrada e efetiva na prática escolar” (CURITIBA, 1987, p. 63) também estava prevista, por meio de reuniões com coordenadores de área, supervisores e orientadores, cursos de atualização profissional, participação em cursos, reuniões, grupos de estudo, seminários e congressos.

Essa política de aperfeiçoamento sistemático dos docentes era fundamental para o sucesso da nova proposta educacional, a fim de que os professores pudessem identificar as contradições emanadas das relações sociais e elaborar um currículo escolar em que as necessidades dos alunos fossem contempladas.

Para isso, foram oferecidas inúmeras oportunidades de formação continuada ao corpo docente, por meio da realização de encontros, seminários e congressos, no

início de cada semestre e durante o ano letivo. Procurou-se facilitar a participação dos professores mediante a oferta de cursos de forma flexível. Condiicionava-se a promoção na carreira docente à participação nos cursos (atualização, aperfeiçoamento e especialização), como maneira de se estimular o professor a investir na sua formação.

Os educadores ressentiam-se de sua formação pouco politizada e voltada exclusivamente ao tecnicismo. Não se dispunham de dados efetivos sobre a qualidade do ensino ministrado nas escolas; os recursos humanos, físicos e financeiros não eram suficientes para concretização das ações programadas; havia entraves na liberação de recursos oriundos de projetos estaduais e federais; a burocracia administrativa retardava ou impossibilitava decisões; era pequena a participação dos pais na eleição dos diretores das escolas (CURITIBA, 1987).

No entanto, como cabia aos professores repensar a ação educativa e o seu próprio papel – de forma a poderem atuar na descentralização das decisões, em uma relação mais horizontal, a qual envolvia pais, alunos e professores no processo educacional, para uma atuação crítica, transformadora e participante – era preciso que estivessem preparados para esse desafio.

O saber sistematizado, o conteúdo, de acordo com a pedagogia histórico-crítica, não interessava à pedagogia como tal, mas como “[...] um meio para o crescimento do aluno”, que deixava para o cientista o conhecimento como um fim (SAVIANI, 2008, p. 74). À formação dos alunos não interessava assimilar o saber enquanto resultado, mas, sim, a aprendizagem do processo de sua produção, historicamente considerada. Para bem desempenhar essa tarefa, os professores deveriam possuir competência técnica, não no sentido tecnicista apenas, mas envolvendo o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, uma compreensão das relações entre o preparo técnico, a organização da escola e os resultados de sua ação, bem como uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade.

Segundo Saviani (2008), a tarefa da pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implicava em:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2008, p. 9).

Foram esses os fundamentos teóricos que justificaram a ênfase na formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino, que necessitavam discutir não apenas os aspectos técnicos de sua prática, mas também a compreensão da história, a partir das condições materiais da existência humana.

Por se tratar de uma tendência totalmente diferente da Escola Nova e da pedagogia tecnicista, a pedagogia histórico-crítica precisava ser bem compreendida, para ser desenvolvida adequadamente. A formação continuada dos professores e do corpo técnico-administrativo, dessa forma, era fundamental para se atingir os objetivos da nova tendência.

As contradições internas à sociedade capitalista, na qual se inseria a escola, passaram a ser objeto de reflexão pelos professores, tanto em sua concepção teórica, quanto em sua prática. O compromisso com a transformação da sociedade permeou as atividades dedicadas à formação continuada dos professores e uma dinâmica diferenciada instalou-se nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade que procurava superar suas contradições na área educacional, a formação continuada de professores para implantação da pedagogia histórico-crítica suscitou discussões, reflexões e estudos, que colaboraram para o desenvolvimento docente esperado.

Não obstante as dificuldades enfrentadas, a oferta de formação continuada no período 1986-1989, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, foi bastante diversificada, buscando inserir-se nas disponibilidades e no cotidiano dos professores participantes. Além disso, atendia às reivindicações emanadas dos próprios docentes, a partir das necessidades sentidas na prática pedagógica. Nessa formação continuada, estava subjacente o papel político do professor e sua valorização como elemento fundamental na transformação da sociedade.

Deve-se observar, porém, que a pedagogia histórico-crítica, voltada à transformação da sociedade, inseria-se numa proposta de governo que admitia a dominação de uma classe social sobre a outra, desde que se garantisse a cidadania. A escola e, nela, os professores, trabalhavam, portanto, com uma concepção de sociedade que não era aquela em que se inseria o processo educacional do qual participavam naquele momento.

#### REFERÊNCIAS

CURITIBA. **Relatório geral de atividades**. Divisão de Treinamento Pedagógico. Diretoria de Educação. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba: PMC, 1983.

CURITIBA. **Plano de educação do município**. Gestão 1986/1988. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1986.

CURITIBA. **Políticas (?)**. Secretaria Municipal da Educação. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1987.

MIGUEL, M. E. B.; VIEIRA, A. M. D. P. As políticas educacionais da Rede Municipal de Educação de Curitiba e a implantação de novas práticas nas escolas (1963-1996). CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2006. 1 CD-ROM.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

TOMACHESKI, E. G. B. **A trajetória da educação matemática na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**: do currículo pensado ao vivido. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2003.

## POLÍTICAS INDUTORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA PROINFÂNCIA

**Víviam Carvalho de Araújo**

PPGE/Universidade Federal de Juiz de Fora/  
Brasil

email: viviamc@gmail.com

**Núbia Schaper Santos**

PPGE/ Universidade Federal de Juiz de Fora/  
Brasil

email: nubiapsijf@gmail.com

**RESUMO:** O objetivo desse artigo é discutir sobre o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) como uma política indutora da expansão dessa etapa da Educação Básica. Inicialmente será abordada, de forma sucinta, a maneira como se constitui a arena das políticas públicas para a infância no Brasil. Em seguida, será apresentado um levantamento de trabalhos já produzidos acerca da temática, revelando os desafios e as perspectivas da implementação do Programa Proinfância em alguns municípios do país. Para finalizar, serão expostas algumas reflexões acerca da expansão da Educação Infantil no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas; Educação Infantil; Programa Proinfância

**ABSTRACT:** This article aiming to discuss about National Program of Educational Restructuring

of the Public Network Early Childhood Education (PROINFANCIA) as a inducing policy of expansion of the Basic Education. At first, will be presented in summarised form the manner as the scenario of public politics for early child in Brazil are constituted. Afterward, will be showed a survey that were produced about of this subject, which reveled challenges and perspectives of PROINFANCIA Program in some local governments. Finnaly, some refections will be exposed regarding Early Childhood in Brazil. **KEYWORDS:** Public Politics; Chilhood Education; Proinfância

### 1 | AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA NO BRASIL

Ao tratar do conceito de política pública, Condé (2013, p. 80) assevera que é preciso compreendê-la como característica da esfera pública da sociedade que se refere a problemas coletivos de espectro amplo. As políticas “emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem”. Sendo assim, originam-se de um problema e se materializam a partir de algumas fases e questões centrais: as informações sobre o problema; o desenho; o ensaio; a implementação; o monitoramento e a

avaliação da política. É preciso, pois, considerar que atores e instituições interagem no seu processo de elaboração e implementação.

Nessa perspectiva, temos, no Brasil, diferentes atores e instituições envolvidos nessa arena de onde emanam as políticas públicas. A Constituição Federal de 1988 considera o Brasil uma República Federativa que se constitui pelo princípio da cooperação e da união indissolúvel dos Estados, Municípios e do Distrito Federal. Conforme Cury (2015, p. 19), a Constituição Federal de 1988

faz uma escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado onde se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão.

Considerando esse regime de colaboração e de cooperação entre os entes federados, é possível perceber como a elaboração de políticas públicas no nível nacional torna-se indutora de políticas nos municípios. Para Nunes (2015), uma política pública indutora é aquela que conta com o apoio da União, por meio de programas e projetos, aos demais entes da federação, com vistas à consecução de determinados objetivos. De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 16),

a união tem a competência de formular as diretrizes, a política e os planos nacionais e prestar assistência técnica e financeira aos estados e municípios, na medida de suas necessidades. Os estados têm a competência de elaborar diretrizes e normas complementares, além de prestar assistência técnica e financeira aos municípios do seu território.

No contexto das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil, é preciso considerar que muitos atores e instituições são envolvidos na busca por formular políticas para o seu pleno desenvolvimento, além do fato de que a instituição dessas políticas se dá a partir de interesses e disputas representadas pelos grupos que as constituem.

Ao analisar a trajetória da política para a Educação Infantil no Brasil, é possível constatar que sua expansão tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, revelando que a sociedade está mais consciente acerca da importância das experiências nessa etapa da educação. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) anunciou um novo caminho para as políticas públicas para a Educação Infantil, quando iniciou o processo de transferência de responsabilidade do atendimento de educação e cuidado da primeira infância para a área da Educação. Assim, a referida Constituição introduziu um marco regulatório, ao estabelecer políticas públicas universais, trazendo, em seu bojo, a concepção de criança cidadã e de sujeito de direitos, dentre eles, o direito à educação. Portanto, em se tratando de política pública de educação no Brasil, pode-se afirmar que a criança tem um lugar central, sendo compreendida como cidadã e sujeito de direitos à educação desde o seu nascimento.

Nunes, Corsino e Didonet (2011) produziram um extenso material pontuando

como se deu a constituição da Educação Infantil no Brasil a partir da opção do país por integrar o atendimento da primeira infância ao setor da Educação. Esses autores apontam que o primeiro período dessa história caracterizou-se por importar modelos europeus de atenção à criança segundo os quais, para os filhos de mães trabalhadoras e para as crianças desamparadas, era oferecida a creche e, para as classes mais abastadas, o jardim de infância. Assim, a história, nesse momento, já anunciava um movimento dicotômico do atendimento à infância: a creche tendo um caráter assistencial e os jardins de infância, um caráter educacional.

O período compreendido entre 1986 e 1996 é caracterizado por uma nova base conceitual e jurídica para a Educação Infantil. Nesse cenário, conforme já discutido, um importante marco legal foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o direito à educação das crianças de 0 a 5 anos como dever do Estado, sendo efetivado por meio das políticas de educação dos municípios, em regime de colaboração com os estados e a União. A Constituição retrata um novo processo social e político que traz a construção de uma nova visão sobre a criança. Isso se deu depois de um período de intensa mobilização e participação social após vinte anos de ditadura no Brasil. A Constituição promulgada aponta, em seu artigo 208, inciso IV, que o Estado tem o dever de garantir a Educação Infantil às crianças de até 5 anos<sup>1</sup> em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988). O fato de considerar a criança como sujeito de direitos e de inserir a creche no capítulo da educação constituiu-se, sem dúvida, como um avanço na Constituição.

Em 1990, é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que reafirma essa nova concepção de criança cidadã na sociedade brasileira, contradizendo o discurso paternalista e assistencialista do antigo Código de Menores. O estatuto propõe uma doutrina de proteção integral da criança, buscando garantias que ela tenha acesso à creche e à pré-escola, recebendo uma educação integral de qualidade.

Um novo e importante capítulo da história da Educação Infantil foi escrito a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) que regulamentou a Educação Infantil como uma etapa de ensino integrante da Educação Básica, prevendo o atendimento às crianças em creches (0 a 3 anos de idade) e pré-escolas (4 e 5 anos). A LDB colocou em evidência a educação das crianças pequenas na passagem do século XX para o XXI com muitos avanços conquistados para essa etapa. Entre esses avanços, podemos destacar a formação específica dos profissionais para atuar na Educação Infantil, assim como a determinação de que as creches fossem integradas aos respectivos sistemas de ensino.

A partir de 1996, com a inclusão da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, os direitos das crianças de 0 a 5 anos são ampliados, o que implicou a adoção de

---

1 A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

novas políticas pelo Ministério da Educação (MEC). A Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi), que integra a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, tem por responsabilidade subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação Infantil, prestando assistência técnica aos Estados, Distrito Federal e aos Municípios no que se refere ao atendimento dessa etapa educacional. Suas ações são pautadas nas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação e no Plano de Desenvolvimento da Educação. Muitas são as publicações e orientações da Coedi no sentido de assegurar a indivisibilidade da Educação Infantil com a integração entre creche e pré-escola, assim como a inter-relação entre o educar e o cuidar nas práticas com as crianças<sup>2</sup>.

Em 2009, é publicada uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), dando ênfase e reforçando a articulação entre educar e cuidar nas práticas com crianças da creche e pré-escola.

É fundamental salientar que toda essa dinâmica do processo que envolve a elaboração de políticas públicas para a infância é sempre marcada por disputas de projetos que atuam nos campos educacionais, econômicos e ideológicos. Aquino e Vasconcellos (2012) destacam que muitas das ações que buscam atender aos direitos das crianças pequenas são decorrentes de demandas da população, de movimentos sociais como os fóruns de Educação Infantil (MIEIB), assim como da militância e da produção acadêmica de pesquisadores da área. Nesse embate também estão presentes órgãos ligados ao governo e a organizações internacionais.

No caminho desse novo ordenamento legal, a Educação Infantil ganha um novo capítulo com a recente publicação da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que introduziu mudanças significativas nessa etapa da educação e vem provocando debates na área. De acordo com a lei, a Educação Básica passa a ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Essa mudança, que traz impactos para a estrutura e a gestão da Educação Infantil, vem chamando a atenção de estudiosos da área para os desdobramentos decorrentes dessa nova configuração do ensino obrigatório. Os que defendem essa proposta o fazem sob uma ótica de divulgação e de reafirmação de um direito já garantido anteriormente. No entanto, esse argumento tem gerado questionamentos acerca das peculiaridades da Educação Infantil e uma possível “escolarização precoce” das crianças, fatores esses que são preocupantes.

Outro fato que requer atenção em relação à obrigatoriedade a partir dos 4 anos de idade diz respeito à forma de atuação dos gestores municipais que podem diminuir a oferta de vaga para as crianças de 0 a 3 anos na tentativa de conseguir atender à demanda da etapa obrigatória, ou seja, da pré-escola. Historicamente, a creche configura-se com o maior déficit de atendimento referente às orientações e

---

2 As diversas publicações da Coedi para a Educação Infantil estão disponíveis no site do MEC no endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil>

metas estabelecidas pelas políticas nacionais. Assim, essa nova configuração da obrigatoriedade de ensino pode caminhar para lógicas distintas. De um lado, políticas que buscam assegurar a universalização do atendimento para as crianças de 4 e 5 anos e, do outro, políticas focalizadas e compensatórias para as crianças de 0 a 3 anos.

Ainda considerando o atual debate sobre as mudanças na legislação e a escolaridade obrigatória, a aprovação do novo Plano Nacional de Educação – PNE - (BRASIL, 2014) também apresenta orientações para educação das crianças pequenas. O projeto de lei do novo PNE, que entrou em vigência no dia 26 de junho de 2014, norteará o campo da educação nas esferas municipais, estaduais e federal nos próximos 10 anos. O PNE, que se apresenta como uma referência na garantia de uma educação pública de qualidade, propõe metas e estratégias que orientarão as políticas da educação para o próximo decênio. O projeto traz consigo concepções de educação e de infância que servirão como orientação para as ações na área educacional, reforçando o direito das crianças à educação desde o nascimento.

A Educação Infantil é contemplada na meta 1 do novo PNE que propõe “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”. Para essa meta, o PNE estabelece 17 estratégias de ação. Contudo, pesquisadores da área veem com preocupação essas medidas legais, principalmente no que diz respeito à meta 1, que trata da universalização do direito e da obrigatoriedade para as crianças de 4 e 5 anos, alertando que esta pode se dar sob o signo da fragmentação das áreas da primeira infância. É preciso atentar para a presença de projetos antagônicos que promovem a cisão entre a creche e a pré-escola nesse documento (CAMPOS e CAMPOS, 2012). Além disso, a estratégia 7 da meta 1, ao propor “articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública”, pode passar pelo viés assistencialista, descaracterizando a função educativa da creche.

Nunes e Kramer (2013) destacam que a inserção da Educação Infantil na Educação Básica contribuiu para reverter uma desigualdade histórica da educação brasileira. No entanto, as pesquisadoras alertam que os dados mostram que avanços ocorrem no que diz respeito à expansão do atendimento da faixa etária de 4 e 5 anos, ficando as matrículas das crianças na creche muito aquém das metas estabelecidas pelas políticas.

Para finalizar esse breve histórico das políticas para Educação Infantil, o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) apresenta-se como mais uma ação no âmbito das políticas públicas federais para a educação, podendo ser considerado um movimento para a expansão dessa etapa da Educação Básica nos municípios.

No contexto nacional, o ano de 2007 foi marcado pela criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo Governo Federal. O referido plano apresentou um conjunto de programas a serem implementados pelo governo com intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira. Ainda em 2007, o governo promulgou o decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007) que trouxe em seu bojo mudanças importantes para a educação brasileira. O referido decreto, em seu capítulo I, trata do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação que instituiu, em seu artigo 1º, que o plano é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da Educação Básica. Nessa trajetória, é instituído o Plano de Ações Articuladas (PAR) que agregou todos os programas do MEC, incluindo a participação dos municípios.

O programa Proinfância, que foi lançado junto com as ações do PDE, no ano de 2007, pelo Governo Federal, pretende ampliar a oferta de vagas na primeira etapa da Educação Básica a partir do repasse de recursos federais para construção de novas unidades de Educação Infantil e aquisição de equipamentos. Está em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), buscando contribuir para a expansão do direito à Educação Infantil, ao ampliar a oferta de vagas na rede pública. Isso se justifica porque, conforme já discutido no decorrer deste texto, a Educação Infantil atravessa um momento importante de debate no meio acadêmico e político em que um novo ordenamento legal apresenta proposições e desafios para essa etapa da Educação Básica em nosso país.

Na seção a seguir será apresentado o resultado de um estudo relativo a uma pesquisa bibliográfica sobre o Proinfância, demonstrando o que as investigações apontam sobre a implementação desse programa em diferentes municípios do Brasil e as relações entre atores e instituições nesse processo.

## **2 | A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O PROINFÂNCIA: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE UM PROGRAMA EM IMPLEMENTAÇÃO**

Tendo como objetivo fazer um mapeamento do conhecimento já produzido sobre o Programa Proinfância, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, buscando compreender os aspectos, as dimensões e as concepções que vêm sendo abordadas sobre a temática nos diversos estudos realizados. Assim, foi realizado um estudo acerca da temática considerando, para efeito de levantamento, as publicações realizadas a partir de 2007, ano em que o programa Proinfância foi instituído pelo Governo Federal, até o ano de 2015. Para consulta, foi realizado um levantamento das teses e dissertações disponíveis no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assim como dos artigos publicados no banco de dados do Scientific Electronic Library (SCIELO). Também foi realizada uma

pesquisa dos trabalhos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), no Grupo de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI) e na Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). A palavra chave utilizada para a busca em todos os artigos, teses e dissertações foi *Proinfância*.

Na pesquisa realizada no portal da CAPES, foram localizadas duas dissertações (RAMOS, 2010; MARCONDES, 2013) que abordavam a temática do Proinfância. No banco de dados do SCIELO não foi encontrada nenhuma produção sobre o programa no período delimitado. É importante ressaltar que, em alguns artigos desse banco de dados, o Proinfância é citado, mesmo que de forma menos aprofundada, como uma ação do governo federal no sentido de colaborar com os municípios em uma política de expansão da oferta de Educação Infantil.

No site da ANPED, no período compreendido entre 2007 e 2015, foi realizada consulta nos GT05 (Estado e Política Educacional) e GT07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), não tendo sido encontrado nenhum artigo que tratasse especificamente do tema, embora, em alguns trabalhos, o Proinfância tenha sido citado como uma ação do governo presente nas relações federativas na regulamentação da assistência financeira da União para a Educação Básica.

Em consulta realizada nos anais das quatro edições já realizadas do GRUPECI no último encontro, realizado em 2014, foram localizados cinco trabalhos (RICCI, 2014; ALMEIDA e TAVARES, 2014a; GOMES, 2014; SANTOS, 2014; BRASIL, 2014). Nos anais da ANPAE disponibilizados no site da associação, no período pesquisado, também foram mapeados cinco trabalhos (FLORES e MELLO, 2012; SIMÕES e LINS, 2013; CRISTOFOLI, 2014; ALMEIDA e TAVARES, 2014b; SÁ e WERLE, 2015).

A leitura dos trabalhos realizados nessa pesquisa bibliográfica possibilitou visualizar a narrativa da produção, acadêmica encontrando pontos convergentes entre as pesquisas. Na construção dessa história da produção acadêmica, destaca-se a centralidade que a Educação Infantil tem apresentado nas políticas públicas. Tendo como pano de fundo das discussões a expansão da Educação Infantil a partir da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) e do PNE (BRASIL, 2014), o programa Proinfância é considerado uma importante ação do governo como uma política indutora de colaboração entre os entes federados para melhoria e expansão da rede física das instituições de Educação Infantil. Nessa trajetória, os estudos publicados apontam entraves e perspectivas na implementação desse programa cujos aspectos macro e micro são analisados em diversas cidades do Brasil.

Considerando os aspectos relacionados ao macrocontexto do programa, foi unânime a importância do Proinfância como uma ação do governo federal para expansão da Educação Infantil nos municípios, através de financiamento para construção de novas instituições. Alguns trabalhos discorreram sobre as dificuldades geradas pela proposta de um projeto-padrão e as reais necessidades dos usuários a partir de uma diversidade vivenciada nos contextos dos entes federados. Analisando a reverberação do programa nos microcontextos, muitos trabalhos buscaram compreender os

impactos da implementação do programa pelos municípios sob a ótica de que há uma ressignificação da política quando implementada em contextos específicos. Com relação aos entraves na implementação do programa, as pesquisas revelam dificuldades nos aspectos relacionados à burocracia e na estrutura organizacional dos municípios. Apesar da estratégia eficaz do governo federal para a efetivação do direito à Educação Infantil a partir de uma aplicação razoável de recursos para a construção e aparelhagem de novas instituições nos municípios, é preciso que estes estejam organizados para as despesas com a manutenção e o pagamento de profissionais, já que, conforme a legislação define, é competência dos municípios oferecer essa etapa da educação. Fica claro, portanto, que essa previsão orçamentária deve ser prioridade para os municípios, que devem estar atentos para as metas propostas no atual Plano Nacional de Educação.

Os trabalhos que optaram por uma investigação qualitativa das práticas empreendidas nas instituições do Proinfância já em funcionamento apontaram que, apesar do investimento na área das produções acadêmicas atuais e das orientações e diretrizes realizadas pelo Ministério da Educação, as ações políticas e pedagógicas encontram-se de forma desarticulada, o que ainda não reverbera de forma satisfatória nas práticas empreendidas junto às crianças. A falta de identidade do trabalho na Educação Infantil, com a fragmentação entre as concepções e as práticas da creche e pré-escola, a pouca preocupação e investimento dos gestores municipais na constituição de carreira específica e formação para os profissionais são sérios problemas que precisam ser superados. Ao observar as práticas nos contextos, fica evidente o quanto o trabalho realizado na pré-escola pauta-se em modelos do Ensino Fundamental, revelando a falta de identidade dessa etapa da educação. Por outro lado, também a proposta realizada com as crianças da faixa etária da creche demonstra a dificuldade dos profissionais em articular ações de educação e cuidado, revelando uma lacuna na formação dos profissionais que atuam principalmente com os bebês. Isso acarreta práticas equivocadas e desalinhadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) e com as demais propostas produzidas pelo Ministério da Educação.

O mapeamento dos trabalhos evidenciou que, no processo de implementação do programa pelos municípios, surgem demandas que vão muito além de uma transferência de recursos através de uma política de cooperação entre os entes federados. Não há dúvidas de que o programa representa avanços na expansão da Educação Infantil, mas é necessário pensar na possibilidade de que ele também seja um indutor de práticas pedagógicas alinhadas com os estudos e as produções mais atuais da área. Pesquisas realizadas em alguns municípios trazem a perspectiva de que o Proinfância mobilize ações nos contextos, ao fomentar reflexões sobre propostas e práticas pedagógicas com as crianças. A possibilidade de ações de assessoramento e acompanhamento dos municípios que aderiram ao Proinfância via MEC também foi apontada como um movimento na implementação de novas políticas para Educação

Infantil nos contextos.

Se pensarmos na necessidade que a expansão da Educação Infantil via programa Proinfância esteja atrelada a propostas de trabalho com qualidade, torna-se evidente e necessário superar a visão assistencialista que historicamente acompanha a Educação Infantil, assim como romper com a visão preparatória para o Ensino Fundamental. A Educação Infantil deve ter seu lugar e sua identidade própria. Os novos centros de Educação Infantil financiados através do programa Proinfância devem ir além da construção de prédios bonitos e espaçosos, usados, muitas vezes, como propaganda pelos governos federal e municipal. Mais do que isso, é preciso que esse programa seja o mote para a elaboração de propostas pedagógicas coerentes e alinhadas com os atuais estudos sobre o desenvolvimento das crianças e no respeito às suas infâncias, reverberando em ações de educação e cuidado, que devem ser indissociáveis, e que realmente sejam significativas para os profissionais e para as crianças.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos marcos legais e dos documentos orientadores, evidencia-se que a Educação Infantil vem sendo reconhecida como direito das crianças. Em que pese o fato de as crianças pequenas terem ganhado visibilidade no contexto das políticas públicas, é preciso clareza em relação à educação que queremos para elas. Para além do estabelecimento de uma política de expansão da Educação Infantil, é mister acompanhar o processo de implementação dessas políticas junto aos municípios, tendo também um olhar para a qualidade do atendimento a ser oferecido. A garantia da democratização e a universalização do acesso devem vir acompanhadas da necessária articulação entre as políticas públicas para a infância e a importância da efetivação do regime de colaboração entre os entes federados.

A recente política de ampliação/melhoria do atendimento a ser consolidada via implementação de políticas públicas federais, por meio da transferência de recursos do programa Proinfância para os municípios, tem sido um importante marco como uma política indutora da expansão da Educação Infantil. No entanto, muitos entraves são verificados, principalmente aqueles que se referem à gestão das instituições construídas com recursos do programa Proinfância, à carreira para os profissionais que atuam com as crianças pequenas e as práticas desenvolvidas com as crianças.

Para além da ampliação e da garantia do acesso à Educação Infantil, é necessária a consolidação de concepções e práticas de qualidade junto às crianças pequenas. Isso se faz por meio de políticas articuladas, de ações conjuntas e colaborativas, de uma construção coletiva que envolva gestores, professores, comunidade, pesquisadores e crianças. Questões que perpassam o financiamento, a formação de professores e seu necessário investimento em uma carreira para os profissionais que atuam na

Educação Infantil são centrais e imprescindíveis, se quisermos continuar avançando nas políticas públicas para a infância.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Bezerra de; TAVARES, Leandro Henrique de Jesus. Percorrendo os espaços do Proinfância do RJ: Diálogos com a pesquisa. In: IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias, 2014, Goiânia. **Anais do IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias**, Goiânia, 2014a.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil, espaços e tempos: diálogos com a pesquisa. In: IV Seminário Estadual da ANPAE-RJ, 2014, Niterói. **Anais do IV Seminário Estadual da ANPAE-RJ “25 anos da Constituição Cidadã: repercussões nas políticas públicas de educação”**, Niterói, 2014b. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/anpaerj/wp-content/uploads/2014/04/Colet%C3%A2nea.Eixo-1.Pol%C3%ADticas-Educacionais.Resumos.ANPAE\\_.pdf](http://www.anpae.org.br/anpaerj/wp-content/uploads/2014/04/Colet%C3%A2nea.Eixo-1.Pol%C3%ADticas-Educacionais.Resumos.ANPAE_.pdf). Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL, Ghislény. A organização do espaço na educação infantil a partir das políticas: a reverberação na prática numa unidade construída pelo Proinfância. In: IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias, 2014, Goiânia. **Anais do IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias**, Goiânia, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014.**

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**

\_\_\_\_\_. Leis, decretos, etc. **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 programa de ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 11 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Legislação Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2006a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm) Acesso em: 12 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

CAMPOS, Roselane Fátima; CAMPOS, Rosânia. Políticas para a Educação Infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergências entre as experiências brasileira e de

outros países latino-americanos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão (Org.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 9-30.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas**. Pesquisa e Debate em Educação, v. 2, p. 78-100, 2013.

CRISTOFOLI, Maria Silvia. Política educacional e o espaço escolar: ações do poder público, planejamento e desafios para a gestão dos sistemas educacionais. In: IV Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 2014, Porto/Portugal. **Anais do IV Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**, 2014, Porto/Portugal. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT5/GT5\\_Comunicacao/MariaSilviaCristofoli\\_GT5\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/MariaSilviaCristofoli_GT5_integral.pdf). Acesso em: 20 jul. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os desafios e as perspectivas do regime de colaboração e do regime de cooperação no sistema nacional de educação**. In: Reunião Anual da ANPED, 37, 2015, Florianópolis/SC. (Trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho GT05 Estado e Política Educacional). Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-de-Carlos-R.-J.-Cury-para-o-GT05.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2016.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues e MELLO, Débora Teixeira. Ampliação do acesso à educação infantil via proinfância: análises de uma política pública em colaboração. In: III Congresso Iberoamericano de política e administração da educação, 2012, Zaragoza/Espanha. **Anais do III Congresso Iberoamericano de política e administração da educação, Zaragoza/Espanha**. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaLuizaRodriguesFlores\\_res\\_int\\_GT1.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaLuizaRodriguesFlores_res_int_GT1.pdf). Acesso em: 20 jul. 2015.

GOMES, Rosane Monteiro. O Proinfância, por uma política de construção identitária da educação infantil. In: IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias, 2014, Goiânia. **Anais do IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias**, Goiânia, 2014.

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

MARCONDES, Mariana Mazzini Yannoulas. **A corresponsabilização do Estado pelo cuidado: uma análise sobre a polícia de creches do PAC-2 na perspectiva da divisão sexual do trabalho**. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade Federal de Brasília, 2013

NUNES, Maria Fernanda R. ; CORSINO, Patrícia ; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica**. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2011. v. 1. 102p.

NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sônia. Educação Infantil e Expansão da Escolaridade Obrigatória: Questões para a Política, A formação e a Pesquisa. In: KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. (Orgs.). **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade**. 1ed.Campinas: Papyrus, 2013, v. , p. 31-47.

NUNES, Maria Fernanda Resende (Org). **Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2015. v. 1. 132p .

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo. **Judicialização da educação infantil: desafios à política municipal e a exigibilidade de seu direito em Juiz de Fora-MG**. Tese (Doutorado em Educação) UFJF. 2015.

RAMOS, Jorge Luiz Rocha Reghini Medeiros. **Implantação de programas federais e descentralização de políticas públicas: um estudo de caso no contexto do proinfância**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, 2010.

RICCI, Aline. A Educação Infantil e o Programa Proinfância: organização, impactos e desafios. In: IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias, 2014, Goiânia. **Anais do IV Seminário**

**de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias**, Goiânia, 2014.

SÁ, Jauri dos Santos e WERLE, Flávia Obino Corrêa. Proinfância: Arquitetura escolar na perspectiva da educação infantil. In: XXVII Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2015, Olinda. **Anais do XXVII Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2015, Olinda**. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio2015/app/views/docs/programacao.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. O lugar do bebês e de suas infância nas práticas pedagógicas em instituições do Proinfância. In: IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias, 2014, Goiânia. **Anais do IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias**, Goiânia, 2014.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchoa e LINS, Danielle Mylene Reis. Implementação do Proinfância nos municípios de Pernambuco. In: XXVI Simpósio brasileiro de Política e Administração da Educação, Recife, 2013. **Anais do XXVI Simpósio brasileiro de Política e Administração da Educação**, Recife, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/PatriciaMariaUchoaSimoes-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso: 15 jul. 2015

## POLÍTICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ARTICULADAS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (2000-2015)

### **Juliane Kelly de Figueiredo Freitas**

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP),

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Natal Central  
Natal/RN

### **Josanilda Mafra Rocha**

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP),

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Natal Central  
Natal/RN

### **Lenina Lopes Soares Silva**

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Natal Central  
Natal/RN

Específicas (TEC NEP) a da Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental conduzida por uma abordagem histórica e dialética na medida em que a exposição situa de forma crítica o Estado Brasileiro como regulamentador dessas políticas em seu contexto social e econômico. Por fim, considera-se que apesar dos avanços essas políticas encontram constantes barreiras para sua efetivação, posto que apesar dos avanços legais esses não vem acompanhados de financiamento e de uma política de implantação efetiva e eficaz.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Educacionais, Educação Profissional, Pessoas com Deficiência, Lei de Inclusão.

**RESUMO:** Objetiva-se promover reflexões sobre políticas para pessoas com deficiência articuladas à educação profissional. Para isso, analisa-se os programas e ações implementados pelo Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), de 2000 a 2015, período que compreende a instituição do Programa Educação Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais

### 1 | INTRODUÇÃO

O debate acerca da educação especial tem sido marcado por intensas mudanças ao longo das últimas décadas. Questionamentos sobre as fronteiras existentes entre o ensino especial e o ensino regular, bem como sobre o redirecionamento das políticas públicas que passa a ter como eixo a inclusão escolar ampliam as interrogações em torno do fazer docente e do papel do educador para o atendimento de

pessoas com deficiência na educação especial. Além dessas reflexões há também aquelas voltadas para a implantação das políticas direcionadas para essas pessoas com foco na educação e no trabalho como forma de promoção da dignidade humana.

Incitar debates acerca das pessoas com deficiência, fazendo com que essas ganhem mais espaços em leis e decretos, poderá promover a participação dos educadores em capacitações adequadas para saberem lidar com as diferenças existentes. Oferece também a possibilidade de implantação de políticas públicas para o cumprimento dos direitos sociais adquiridos que já é um passo para que a educação inclusiva aconteça e conseqüentemente a educação profissional também possa ser possibilitada no Brasil para essas pessoas.

São consideradas pessoas com deficiência, no Brasil, toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de determinada atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 1989). Com isso, no presente estudo, Educação Especial e Educação Inclusiva são definidas como modalidade de ensino e forma de inclusão que se caracterizam por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação profissional (formal) dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais e deficiência (MAZZOTA, 2011, p. 11).

No Brasil há várias políticas direcionadas às pessoas com deficiência, no entanto, neste trabalho nos deteremos em analisar aquelas articuladas à educação profissional, pois essas são implantadas com a intenção de preparar essas pessoas para o trabalho. Assim, é mister reconhecermos que o Estado é o ente regulador dessas políticas e que no Brasil seu *locus* de desenvolvimento é o Ministério da Educação (MEC).

Assim, esse trabalho tem o objetivo de promover reflexões sobre as políticas para pessoas com deficiência articuladas à educação profissional. Para isso, empreendemos uma análise das políticas propostas pelo MEC através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), de 2000 a 2015, período que compreende a instituição do Programa Educação Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP) e da Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência considerada o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A SECADI é o *locus* de referência porque essa preconiza promover a autonomia e a independência das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto escolar, objetivando efetivar a meta de inclusão plena, condição indispensável para uma educação de qualidade (BRASIL, 2013).

## 2 | EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A Educação Profissional está pautada numa formação que deve ser norteadada pelos princípios de formação humana integral. Nessa óptica, a escola do trabalhador é vista como espaço da formação humana, o que pressupõe uma relação dialética com os conhecimentos, vistos na sua totalidade e especificidade.

Nessa perspectiva, a Educação Profissional objetiva formar cidadãos críticos e reflexivos, com capacidade de transformação social do espaço no qual se inserem. Para tanto, as instituições que ofertam a Educação Profissional e que trilham sua atuação com base nesses princípios, lançam as bases para ofertar um ensino de qualidade, bem como para espriar seu ensino para as camadas da população, que até então, não tinham acesso, como as pessoas com deficiência.

Com vistas a atender aos discentes que possuem alguma deficiência, e também aos preceitos legais nacionais e às recomendações internacionais, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) implantou a política de Educação Inclusiva articulada à Educação Profissional como uma ação do Estado brasileiro no sentido de garantir direitos sociais aos que necessitam de inclusão nos espaços educativos formais. Essa foi introduzida e materializada através da Ação TEC NEP como política educacional no ano 2000.

Sob a perspectiva de garantia de direitos, no final do século XX, no ano de 1999, na RFEPCT são retomados os processos de transformações das Escolas Técnicas Federais. Esse movimento coincidiu com os primeiros levantamentos na Rede para a identificação dos CEFET que desenvolviam atividades com alunos que possuíam necessidades especiais. Esse estudo associado às mudanças legislativas foram os elementos que impulsionaram a institucionalização do TEC NEP. Em 1999, a RFEPCT vivenciava mudanças em sua história com o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Essas mudanças institucionais coincidiram com as demandas por uma Educação Profissional que pudesse assumir contornos mais inclusivos, principalmente, para o atendimento de pessoas com deficiência com vistas a prepará-las para o mundo do trabalho.

Desse modo, a Educação Profissional voltada para as pessoas com necessidades educacionais especiais passou a constar nas pautas de discussão dentro da RFEPCT em 1999. Assim, a Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC) requisitou a identificação na RFEPCT das escolas que ofertavam ou desenvolviam Educação Profissional para pessoas com deficiência.

Nesse contexto, no ano 2000, criou-se um grupo de trabalho das secretarias do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC- MEC) e a antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP), atualmente, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que exibiu uma proposta de ação integrada, estabelecendo os

princípios gerais, os pressupostos e as estratégias para uma Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (EPTI) (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Quando na RFEPCT começou a ser implantada a política inclusiva, viu-se um novo olhar para a Educação Profissional, pautada em três concepções gerais:

1. A educação profissional enquanto necessidade para o desenvolvimento do país – compreendendo a educação profissional como preparação para o trabalho e inserção produtiva no meio social;
2. A promessa de igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania – defendendo a inclusão no sentido de se promover transformação dos processos educativos e inserção produtiva numa perspectiva de redimensionamento do contexto social;
3. A educação profissional e inserção no mercado de trabalho como efetivação de direitos – baseado numa compilação de documentos e legislações que davam respaldo a idéia de educação profissional e inserção produtiva como um direito das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. (GARCIA, 2001, p. 7).

Cabe notar que as diretrizes que norteiam a proposição dessa política enfatizam o papel da inclusão como agente para o redimensionamento social. Essa perspectiva pode ser observada em várias políticas educacionais brasileiras, especialmente para as modalidades de ensino da organização da educação brasileira, como por exemplo: a Educação Profissional e a Educação Especial, apresentando, dessa forma, marcas dos discursos que envolvem a perspectiva inclusiva nacional e internacional (ESTEVES NETO, 2014).

Entretanto, é forçoso lembrar que a RFEPCT é marcada por um contexto histórico em que as influências da relação econômico-social globalizada assumida pelo Estado brasileiro de forma acrítica, interferem na Educação Profissional. Essa tem acarretado, entre outros desafios, a mudança de direcionamento, ou a priorização de alguns aspectos em detrimento de outros, de modo que apesar dos esforços em se implementar uma política inclusiva, esta caminha a passos muito curtos e lentos.

Entendemos por política inclusiva as estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais que demandam a presença interventora do Estado, por aproximar valores formais, proclamados nos aspectos jurídicos com os valores reais existentes em situações de desigualdades sociais, econômicas e existenciais. Essas desigualdades atingem de forma mais crucial as pessoas com deficiência, posto que essas não conseguem a inclusão nos espaços de formação sem o amparo do Estado.

Essas políticas devem estar voltadas para o indivíduo de forma socializadora, sustentadas pelo Estado, pelos princípios constitucionais da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos perante a lei. Assim, as políticas públicas inclusivas devem estar pautadas nos conceitos de igualdade e de universalização, buscando a redução das desigualdades sociais (CURY, 2005).

Por fim, história da educação profissional para pessoas com deficiência, segundo

autores como Silva (2013) e Almeida e Teixeira (2011), traz o percurso que compreende três vertentes paradigmáticas quais sejam: o Paradigma da Segregação, o Paradigma da Integração e o Paradigma da Inclusão. A análise desses paradigmas possibilitam a compreensão de que o momento histórico vivenciado em análise (2000-2015) pode ser entendido como de transição no sentido em que o TEC NEP e a Lei de Inclusão perpassam do paradigma da integração à inclusão das pessoas com deficiência no Brasil nas instituições escolares.

### 3 | METODOLOGIA

A perspectiva metodológica adotada foi de uma pesquisa bibliográfica e documental, pois envolveu o estudo de algumas produções acadêmicas sobre políticas públicas, educação profissional, educação especial e instrumentos legais oficiais através do portal do Ministério da Educação (MEC), conduzido por uma abordagem histórica e dialética, na medida em que a exposição situa de forma crítica o Estado Brasileiro como regulamentador dessas políticas em seu contexto e momento social e econômico.

Para compor a base bibliográfica e metodológica deste trabalho, foram consultados, autores cujas pesquisas estão embasadas no materialismo histórico-dialético, conforme estão referenciados e que possibilitam a análise das políticas públicas implementadas pelo MEC através da SECADI no período de 2000 a 2015.

Para tornar mais clara a exposição e análise dos resultados nos dias vinte e oito de maio, bem como dias seis e sete de junho de dois mil e dezessete, realizamos pesquisas junto ao sítio do MEC, de modo que foram localizados 13 programas e ações desenvolvidos pela SECADI que se encontravam em andamento.

### 4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com informações alocadas no sítio do MEC,

As ações, projetos e programas da SECADI são destinados à formação de gestores e educadores, à produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, à disponibilização de recursos tecnológicos e à melhoria da infraestrutura das escolas, buscando incidir sobre fatores que promovam o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças. (BRASIL, 2017).

A partir da busca realizada junto a SECADI, foi possível constatar que existem 13 programas/ações em andamento, os quais são gerenciados pela Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), cabendo citar: Programa Escola Acessível; Transporte Escolar Acessível; Salas de Recursos Multifuncionais; Formação Continuada de

Professores na Educação Especial; Benefício de Prestação Continuada na Escola (BPC na Escola); Acessibilidade à Educação Superior; Educação Inclusiva: direito à diversidade; Livro Acessível; Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS); Centro de Formação e Recursos como: Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP); Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS); Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas; Comissão Brasileira do Braille; Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência. Como podemos observar esses programas e ações atendem boa parte daquilo que é considerado como necessário à educação da pessoa com deficiência.

Com vistas a elucidar de forma mais clara, cada um desses programas e dessas ações, esses são apresentados no Quadro 01, considerando a sua relação direta com as pessoas com deficiência.

<b>1. PROGRAMA/AÇÃO: Transporte Escolar Acessível</b>	
REGULAMENTAÇÃO	Resolução nº 12 de 08 de junho de 2012.
OBJETIVO	Transporte Escolar Acessível tem como objetivo responder a uma das principais demandas da população: a falta de transporte acessível, que muitas vezes impede a frequência dos estudantes com deficiência à escola. A ação prioriza municípios com maior número de beneficiários do Benefício de Prestação Continuada – BPC em idade escolar obrigatória e que estão fora da escola. Os veículos adquiridos transportam estudantes para as aulas e para o Atendimento Educacional Especializado, rural ou urbano
<b>2. PROGRAMA/AÇÃO: Programa Escola Acessível</b>	
REGULAMENTAÇÃO	Decreto nº 7.611/2011
OBJETIVO	Promover a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações
<b>3. PROGRAMA/AÇÃO: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multiprofissionais</b>	
REGULAMENTAÇÃO	Decreto nº 7.611/2011
OBJETIVO	Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

<b>4. PROGRAMA/AÇÃO: Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial</b>	
REGULAMENTAÇÃO	Decreto nº 7.611/2011
OBJETIVO	Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES
<b>5. PROGRAMA: Centros de Formação e Recursos (CAP, CAS E NAAHS)</b>	
REGULAMENTAÇÃO	Nota Técnica nº 1.7327, de 3 de março de 2015
OBJETIVO	<p><b>CAP (centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual) /NAPPB:</b> Apoiar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a produção de material didático acessível aos estudantes com deficiência visual.</p> <p><b>CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez):</b> Promover a educação bilíngüe, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais didáticos acessíveis.</p> <p><b>NAAH/S (Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação):</b> Apoiar a formação continuada de professores para atuar no atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/super dotação.</p>
<b>6. AÇÃO: Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas</b>	
REGULAMENTAÇÃO	Portaria nº 1246/2011, altera a Portaria nº 1.061, de 10 de novembro de 2009
OBJETIVO	Premiação de experiências educacionais inclusivas na educação infantil, tendo como base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>7. PROGRAMA: Programa BPC na Escola- Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola dos Beneficiários da Prestação Continuada da Assistência Social</b>	
REGULAMENTAÇÃO	Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007
OBJETIVO	Monitorar o acesso e permanência na escola dos Beneficiários do Benefício da Prestação Continuada - BPC com deficiência, na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio de ações articuladas, entre as áreas da educação, assistência social, direitos humanos e saúde.
<b>8. PROGRAMA: PROLIBRAS- Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais- Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa</b>	
REGULAMENTAÇÃO	Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005
OBJETIVO	Realizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras.

<b>9. PROGRAMA: Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR)</b>	
REGULAMENTAÇÃO	Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no Edital INCLUIR 04/2008
OBJETIVO	Determinar a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, que visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência
<b>10. PROGRAMA: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade</b>	
REGULAMENTAÇÃO	Lei nº 5.296/2004
OBJETIVO	Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.
<b>11. PROGRAMA: Projeto Livro Acessível</b>	
REGULAMENTAÇÃO	Lei nº 10.753/2003 (30 de outubro de 2003)
OBJETIVO	Promover a acessibilidade, no âmbito do Programa Nacional Livro Didático – PNLD e Programa Nacional da Biblioteca Escolar - PNBE, assegurando aos estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis.
<b>12. AÇÃO: Comissão Brasileira do Braille - CBB</b>	
REGULAMENTAÇÃO	Portaria nº 319 de 26/02 de 1999  Instituída pela Portaria GM/MEC, nº 319/1.999, alterada pela Portaria GM/MEC, nº 1.200/2008
OBJETIVO	Visa o desenvolvimento de uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa, a Matemática e outras Ciências, a Música e a Informática, considerando a permanente evolução técnico-científica que passa a exigir sistemática avaliação, alteração e modificação dos códigos e simbologia Braille, adotados nos Países de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola.
<b>13. AÇÃO: Principais indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência</b>	
REGULAMENTAÇÃO	Nota técnica nº 15 / 2015 - MEC / SECADI /DPEE
OBJETIVO	Contribuir com a discussão sobre a educação no País, a partir da seleção e análise de alguns indicadores. Esses poderão ser útil para consulta, estudos e para subsidiar os esforços a serem feitos em prol de uma educação de qualidade, socialmente referenciada, como direito fundamental e universal para todos.

Quadro 1: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)

Fonte: Portal do Ministério da Educação (MEC)

O pensamento pautado no paradigma de integração atribuía a pessoa com deficiência à responsabilidade de se “adequar” ao sistema, não havendo a necessidade

de nenhuma mudança na estrutura social vigente. Vê-se, assim, que este processo favorecia a manutenção do sistema capitalista (MANTOAN, 1998). Já o processo que busca a inclusão é inverso, pois além de denunciar as desigualdades e o desrespeito às minorias, também reivindica a mudança de estruturas físicas, de concepções, pensamento e planejamento da sociedade. Assim, busca ser um processo contínuo, concretizado em ações cotidianas para fortalecer a identidade social do indivíduo, procurando respeitar as diferenças individuais e não menosprezá-las. Porém, apesar de o movimento da inclusão ter como princípio a finalidade de que as pessoas devem ser respeitadas e inseridas socialmente independente de suas características individuais, nas sociedades fundadas no modo de produção capitalista este processo não é realizado em sua plenitude, em virtude da desigualdade estrutural do próprio sistema. Ora, no capitalismo não apenas as pessoas com deficiência são excluídas, mas também todas aquelas que estão nos extratos mais pauperizados da sociedade ou que não se encontram inseridas no mercado de trabalho, ou ainda as que necessitam da assistência do Estado. Todavia, esses programas e ações tem a prerrogativa de garantia de direitos o que já é um passo dado em relação à inclusão das pessoas com deficiência nos espaços educativos.

De acordo com os dados explicitados no Quadro 01, os 13 (treze) programas/ações elencados pela SECADI, são programas e ações que estão direcionados à pessoa com deficiência, preocupando-se, sobretudo com o acesso, permanência, aprendizagem no âmbito institucional e conclusão dos estudos, possibilitando, posteriormente, sua inserção no mundo do trabalho. No entanto, os programas e ações encontrados na SECADI não delineiam apenas o acesso à formação profissional, mas propõe possibilitá-la e por essa razão os consideramos relevantes, independente do nível da educação, seja ela fundamental, básica, médio, profissional e/ou superior, visto que estão diretamente relacionada à inclusão das pessoas com deficiência a uma formação escolar.

O Brasil é um país que possui uma gama de leis e políticas para as pessoas com deficiência, no entanto não existe uma forte fiscalização quanto a sua efetivação (MANICA; CALIMAN, 2015). O que é notoriamente percebido através dos programas e ações encontrados desenvolvidos pela SECADI. Assim, não é pela inexistência de dispositivos legais no Brasil, que são descumpridos os direitos já conquistados pela população com deficiência, basta observarmos as portarias ministeriais, leis federais, estaduais e convenções internacionais das quais o Brasil é signatário. Apesar da importância da acessibilidade para cada cidadão, para a vida em comunidade das pessoas com deficiência essa ainda não é uma realidade experimentada por muitos, como relata Ferreira (2007). Em consonância com essa assertiva Moreira diz que: “[...] os mecanismos declaratórios e garantidores do direito à educação ainda esbarram em obstáculos práticos para sua efetivação, o que acaba restringindo a noção de cidadania.” (MOREIRA, 1996, p. 98).

## 5 | CONCLUSÃO

Consideramos que apesar das inúmeras políticas o acesso às mesmas ainda ocorre de maneira bastante burocrática, precisando, muitas vezes, dessas pessoas recorrerem à justiça. Um fato que chama atenção é a instituição da Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) ocorrer apenas em 2015, após incessantes lutas que norteiam o acesso aos direitos das pessoas com deficiência. E mesmo devendo ser comemorada, precisa ser pensada como minimamente tardia para inúmeras pessoas.

Dos 13 programas e ações desenvolvidos pela SECADI, todos tem articulação com a educação profissional, pois As políticas listadas pela SECADI são importantes para toda a vida educacional da pessoa com deficiência, culminando na possibilidade de uma educação profissional que possibilite seu posterior ingresso no mundo do trabalho.

Do ponto de vista ético, precisamos reconhecer as conseqüências de práticas inclusivas por decretos e leis e sua real efetivação. As escolas necessitam ser totalmente acessíveis em todos os aspectos e não apenas arquitetonicamente. Para isso, é necessário que façam investimentos, não apenas estruturais, mas em outros tipos de acessibilidade como a metodológica, comunicacional, emocional e, sobretudo, a atitudinal.

Por fim, consideramos que apesar dos avanços, essas políticas encontram constantes barreiras para sua efetivação, posto que apesar das normas legais essas não vem acompanhadas de financiamento e de uma política de implantação efetiva e eficaz. Todavia, é preciso reconhecer que, caso essas políticas sejam efetivadas, poderão em um futuro próximo, contribuir para a educação profissional das pessoas com deficiência. Isso porque as mesmas são capazes de possibilitar que essas pessoas tenham acesso ao mundo do conhecimento científico e tecnológico que necessita para tal da leitura e da escrita entre outras necessidades concretas e existenciais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 106/2013**. Orientação à implementação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Pelo Fórum Nacional de Educação- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.95p. Disponível em:<http://conae2014.mec.gov.br/>

\_\_\_\_\_. **Educação Brasileira: indicadores e desafios, documentos de consulta, organizado.** Fórum Nacional de Educação, Brasília - DF, 2013.

CUNHA, A. L. B. M. **O Programa TEC NEP e sua Implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:** Ressonâncias acadêmicas, limites e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 177f:ilColor,2016.

Disponível em: <[http://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/761/ANA%20L%C3%8DDIA\\_disserta%C3%A7%C3%A3o%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/761/ANA%20L%C3%8DDIA_disserta%C3%A7%C3%A3o%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> Acesso em 02. Jan.2017.

FERREIRA, J. R. Escola, educação e sociedade inclusivas. **Temas Sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v.7, n. 39, 2007.

MANICA, L. E.; CALIMAN, G. **Inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e no trabalho:** limites e possibilidades. Jundiá, Paco Editorial: 2015.

MANTOAN, M.T.E. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**, Brasília, nº 20, 1998, p. 29-32.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** História e Políticas Públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, F. C.; FARIA, R. A. Questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. *In:* NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SPINELLI, J. A.; LYRA, P. R. Capitalismo de acumulação flexível e as categorias gramscianas. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 567-587, jul./dez. 2007.

## POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO: TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

**Tatiana Das Mercês**

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES  
Vitória – Espírito Santo

**Michele Pazolini**

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES  
Vitória – Espírito Santo

**RESUMO:** Esta pesquisa analisa a docência na Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, com o objetivo de identificar e problematizar as concepções, os desafios e as possibilidades apresentadas pelos professores referentes a essa modalidade de ensino. Os sujeitos dessa pesquisa são os professores atuantes na educação integrada no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). A pesquisa é qualitativa e utiliza o grupo focal como instrumento de investigação. Substancialmente, a pesquisa mostra que os professores possuem dificuldades na execução do currículo integrado, mas os desafios não os impedem de criar possibilidades para trabalhar na perspectiva da formação humana e da educação integral. Nesse sentido, o desenvolvimento de espaços para a formação continuada dos docentes, dentro das escolas, torna-se políticas importantes para que os educadores possam refletir sobre suas práticas e construir ações integradoras entre os sujeitos, tempos, espaços, conteúdos e

disciplinas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política educacional. Trabalho docente. Educação integrada. Ensino médio.

**ABSTRACT:** This research analyzes the teaching in Technical Professional Education integrated to High School, with the objective of identifying and problematizing the conceptions, challenges and possibilities presented by teachers regarding this type of teaching. The subjects of this research are teachers working in integrated education at the Federal Institute of Espírito Santo (IFES). The research is qualitative and uses the focus group as a research tool. Substantially, research shows that teachers have difficulties in implementing the integrated curriculum, but the challenges do not prevent them from creating possibilities for working in the perspective of human education and integral education. In this sense, the development of spaces for the continued formation of teachers within schools becomes important policies so that educators can reflect on their practices and construct integrative actions among subjects, times, spaces, contents and disciplines.

**KEYWORDS:** Educational policy. Teaching work. Integrated education. High school.

## 1 | INTRODUÇÃO

Para início de conversa, retomamos a concepção apresentada por Saviani (2003), segundo o qual a educação surgiu consolidada ao nascimento do gênero humano, visto que, desde os primórdios, em que os humanos se adaptavam a natureza, a educação se faz presente. Ao transformar a natureza em meios úteis para a vida, o indivíduo se modifica, cria, produz, aprende e ensina, o que nos permite compreender a educação e o trabalho como elementos essenciais da sociabilidade.

Convergemos, aqui, com a visão segundo a qual especificamente a educação escolar desempenha papel mediador fundamental para o processo de apropriação do conhecimento e da cultura construída histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos. A escola, neste sentido, é um dos espaços onde os indivíduos podem se apossar dos saberes produzidos pela humanidade. Nessa perspectiva, a escola existe como uma das possibilidades de formação de cidadãos conscientes da sua realidade, críticos sobre o mundo e sobre as relações sociais que se estabelecem. Nestes termos, o papel da educação escolar é a formação de seres humanos capazes de atuar de modo consciente no mundo.

No contexto das políticas públicas na educação, o sistema de educação brasileiro é, atualmente, normatizado pela Lei 9394/96 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Conforme a LDB, a Educação Escolar é composta por três níveis: ensino fundamental, médio e superior. Esses níveis escolares englobam diversas modalidades de ensino como, por exemplo, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A EPT tem o objetivo de capacitar jovens e adultos para atuação no mundo do trabalho, o que inclui o exercício da cidadania e a qualificação técnica necessária ao trabalho. Conforme a LDB (artigo 39), a EPT “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2012), podendo abarcar os cursos de Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio (EPTNM), entre vários outros.

Especificamente sobre a EPTNM, há uma seção particular na LDB (Seção IV-A), que define a efetivação desses cursos em três formas: subsequente, voltada aos alunos que já concluíram a educação básica; integrada, oferecida aos alunos que desejam cursar o ensino profissional e o ensino médio na mesma escola por meio de matrícula única; e concomitante, para os alunos com matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer na mesma instituição de ensino, ou não (BRASIL, 2012).

A Educação Profissional técnica integrada ao Ensino Médio constitui o contexto do qual emerge o objeto desta pesquisa, o qual é constituído pelos professores atuantes na educação integrada no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), nos campi de Vitória, Venda Nova do Imigrante e São Mateus.

A questão que impulsiona este estudo é: quais são as concepções, os desafios e as possibilidades de execução da educação integrada, segundo os professores

atuantes nessa forma de ensino? Nessa lógica, o objetivo desta pesquisa é identificar e problematizar as concepções, os desafios e as possibilidades, referentes à educação integrada, apresentadas pelos professores indagados.

Este artigo parte de análises de dados coletados durante a execução do projeto de pesquisa intitulado “A política de educação básica e profissional no Espírito Santo” registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Esse projeto é coordenado pelo professor Dr. Marcelo Lima, foi iniciado no ano de 2013 e se estende até os dias atuais, com objetivo de acompanhar, descrever e problematizar o processo de constituição da organização curricular integrada prescrita no Instituto Federal do Espírito Santo.

Metodologicamente, esta pesquisa é qualitativa que, segundo Michel (2015, p.41), “se propõe a entender, interpretar motivos e significados de um grupo de pessoas em relação a uma questão especificamente determinada”. O instrumento escolhido para a investigação foi o grupo focal; como explica Michel (2015, p.41), essa técnica remete a uma “entrevista com um grupo de pessoas pertencentes ao ambiente de análise, para coletar dados sobre clima, expectativas, problemas e conflitos não claros, ou explícitos”.

O presente artigo, portanto, visa apresentar os depoimentos dos docentes participantes destes dois momentos da pesquisa, com fito de identificar e problematizar, como citado acima, as concepções, os desafios e as possibilidades para a realização da educação integrada.

A relevância desse estudo ancora-se na centralidade do docente atuante no campo da educação profissional técnica integrada ao ensino médio, como uma importante política pública. Essa temática é de grande relevância, principalmente se a julgarmos pelo o acréscimo de políticas nessa área de ensino como, por exemplo, a expansão dos Institutos Federais, mediante a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Essa lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e definiu, no seu artigo 8º, que os Institutos Federais devem oferecer no mínimo 50% das vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados aos concluintes do ensino fundamental e ao público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Como pode-se observar, há uma exigência institucional para que se ampliem as ofertas de educação profissional, principalmente na forma integrada ao ensino médio. Conseqüentemente, há uma crescente demanda de professores capacitados para atuar neste campo de ensino. Desse modo, torna-se relevante o debate sobre a especificidade do trabalho docente na educação integrada.

## 2 | ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS

Nas últimas décadas, o mundo do trabalho vem apresentando uma nova configuração, causada pelo surgimento da informática, da robótica, da microeletrônica, da cibernética, da globalização, entre outras, que desencadearam uma nova lógica de ação sobre o mundo. No âmbito do trabalho, essas mudanças aglutinadas ao ideário neoliberal resultaram em negativos impactos à sociedade, como o crescente número de desempregados, a ênfase em contratos temporários e a desvalorização da força de trabalho. Com isso, muitos trabalhadores se sentem, cada vez mais, obrigados a se submeterem ao emprego informal, a salários baixos, às formas precárias de trabalho e a perda de direitos trabalhistas e as outras condições imposta pelo mercado capitalista. Assim, para sobreviver no mundo do trabalho, os trabalhadores precisam se encaixar no novo perfil exigido: ser proativo, flexível, criativo, competitivo, rápido, entre outras competências.

Evidentemente, essas novas cobranças têm repercutido em mudanças profundas na natureza do trabalho docente. Contudo, esse novo papel do professor, muitas vezes, tem se centralizado na dimensão econômica e menos humana, que pode reduzir a docência a uma função de formar pessoas meramente para atender ao mercado, ou para a empregabilidade.

A proposta da educação profissional técnica integrada ao ensino médio trata-se uma forma de ensino que visa possibilitar aos educandos uma formação ampla e completa, permitindo uma compreensão abrangente dos saberes construído histórica e socialmente pela humanidade e garantindo não só a preparação para o trabalho, mas a formação de sujeitos críticos, ativos, conscientes da realidade a qual estão inseridos. Assim, a concepção de educação integrada, segundo Ciavatta (2005, p.85), remete “[...] a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”, constituindo-se, assim, como uma importante política pública educacional.

A educação integrada visa possibilitar aos educandos a visão crítica sobre a realidade a qual está inserido, no sentido da superação da lógica capitalista, o que pressupõe uma prática docente comprometida com um ensino que possibilita a formação abrangente dos sujeitos, isto é, que permita prepará-los para o trabalho consciente e para a cidadania ativa.

Nesse sentido, Moura (2014) destaca que não basta o professor dominar a ciência a qual leciona e ter domínios didáticos e pedagógicos, pois, mais do que isso, o professor precisa ter compromisso ético-político com a classe trabalhadora. Segundo este autor, a educação integrada é uma possibilidade de caminho a ser seguido na direção da escola unitária de Gramsci e da educação politécnica ou formação omnilateral preconizada por Marx. Ciavatta (2015, p.69) contribui com esse debate, esclarecendo a ideia da educação integrada:

A ideia de formação integrada supõe superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Como formação humana, pretende garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a formação completa para a leitura do mundo e a capacidade de atuar como cidadão integrado dignamente à sociedade. Supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. Implica desvelar a origem das desigualdades sociais, a exploração do trabalho, a precarização, o desemprego, a perda dos vínculos comunitários e da própria identidade, presentes nas sociedades capitalistas, principalmente nos países periféricos ao núcleo orgânico do capital, como o Brasil.

Atualmente, no Brasil, a educação profissional técnica integrada ao ensino médio está prevista como uma política reconhecida na LDB nº 9.394/1996 e é regulamentado pela Resolução nº. 06/2012. Conforme essas legislações, o curso técnico integrado implica, no mínimo: a articulação entre teoria e prática sem sobrepor uma sobre a outra; a educação para além dos conteúdos propedêuticos; a articulação dos conhecimentos a dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia; a interconexão entre as disciplinas, estabelecendo significado ao currículo, ensino e aprendizagem.

Para trabalhar nessa perspectiva, os professores, gestores, comunidade e alunos deveriam, pelo menos, estar abertos para se envolver num trabalho coletivo no esforço de estabelecer possíveis encontros entre os conteúdos, conceitos, disciplinas e sujeitos.

Evidentemente, o trabalho docente no ensino integrado é complexo e desafiador sob vários aspectos. Os docentes desta área são convocados a operar com teoria e com prática com fito de proporcionar aos discentes a qualificação técnica adequada para o trabalho, mas não só isso, eles precisam ensinar o conhecimento produzido histórico e socialmente pela humanidade, contribuindo para a emancipação dos sujeitos.

Como expõe Machado (2008, p.17), na educação profissional técnica integrada ao ensino médio, o professor deve:

[...] saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão.

Machado (2008) ressalta ainda a importância de o professor ser um profissional com disposição para refletir, pesquisar, trabalhar em conjunto, efetivar ações críticas e cooperativas, compreender o mundo do trabalho, entender a função do docente, se atualizar em conhecimentos na área de formação específica e na área pedagógica. Além disso, a autora afirma que o professor deve ser capaz de trabalhar de forma criativa, integral e interdisciplinar, permitindo uma formação profissional ampla.

Contudo, grande parte das escolas brasileiras continua praticando currículos fragmentados, em que as disciplinas são trabalhadas de forma isolada, não valorizando o trabalho interdisciplinar nem prevendo uma integração dos conteúdos. A fragmentação pode até ser um artifício didático, mas não se pode ignorar que dificulta o aprendizado

dos alunos, uma vez que impede a integração dos conhecimentos aprendidos na escola à vida real. Kasper (2016, p.45) explica que os alunos não encontram “na vida real essa mesma linearidade e separação oferecidas por meio dessas disciplinas”.

Além do mais, muitas deficiências da prática docente se devem também ao fato de que no próprio curso de formação dos professores, na maioria das vezes, não se estabelecem interconexões conceituais com as demais áreas do conhecimento. Nesse sentido, as propostas de integração curricular apresentam, segundo Galo (2007, p.86), “[...] limites muito estreitos, pois esbarram em problemas básicos como, por exemplo, a formação estanque dos próprios professores, que precisam vencer barreiras conceituais para compreender a relação de sua especialidade com as demais áreas do saber”.

Sendo assim, a formação docente inicial ou continuada não tem sido suficiente para formar um professor completo, e isso também se revela na atuação no ensino integrado, razão pela qual se coloca a necessidade desta pesquisa. Desse modo, passamos a analisar questões referentes à atuação docente nos cursos técnicos integrados na Rede Federal.

### **3 | GRUPO FOCAL: DIÁLOGANDO COM OS PROFESSORES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS**

Os grupos focais foram desenvolvidos com objetivo de refletir e debater sobre o processo de integração curricular com os professores e gestores em exercício no IFES. Foram organizados 32 grupos focais entre os anos de 2013-2016. De modo geral, foram: 10 encontros na unidade de Vitória, 7 em Venda Nova do Imigrante, 8 em São Mateus. As discussões desenvolvidas, nesses grupos, foram gravadas sob autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e transcritas para análise e pesquisa.

A seguir apresentamos alguns depoimentos explanados pelos professores participantes desses grupos, sobre as suas concepções, desafios e possibilidades para a execução do trabalho docente nos cursos técnicos integrados.

Para compreender quais são as concepções sobre a educação profissional técnica integrada ao ensino médio, apresentadas pelos professores atuantes neste campo de ensino, lançamos a seguinte questão: “para que serve o ensino médio integrado à educação profissional?”

Alguns docentes defenderam que a educação integrada pode ser um instrumento de formação para a cidadania, ultrapassando a visão de educar para o vestibular, emprego e mercado, como pode ser evidenciados nos depoimentos a seguir:

Eu entendo que é formar os cidadãos em todos os sentidos. Formar para a vida.

Não é simplesmente formar para uma profissão, é algo que vai para além disso (Grupo focal 03- Venda Nova do Imigrante).

O objetivo nosso aqui não é desenvolver o menino para o mercado de trabalho, é desenvolver o cidadão. Se ele for para o mercado de trabalho beleza, se ele não for, que ele seja um cidadão. Eu acho que quando ele aprender a fazer um acionamento de um motor elétrico, ele desenvolve habilidades que ele pode usar em outra coisa, como na medicina, por que não? (Grupo Focal 04 -São Mateus)

Beleza, você vai se formar e vai ter empregabilidade? Não! Isso é uma perspectiva que está externa a instituição. Lógico que como instituição a gente tenta preparar melhor o aluno para que ele tenha melhor oportunidade. Mas, se estas oportunidades vão estar disponíveis para ele lá fora, isso está um pouco fora do nosso alcance. A nossa força é tentar preparar o aluno, a oportunidade é o mercado que vai dar ou não (Grupo focal 02 -Vitória).

O diferencial é que aqui no IFES é que a gente forma um trabalhador, a gente forma uma pessoa inteira, com todos os direitos e deveres que ela tem. (Grupo focal 02 -Vitória).

Por outro lado, vários docentes julgaram o emprego e o mercado como foco principal da formação dos sujeitos; para esses docentes, o IFES é uma escola de educação profissional e tecnológica, desse modo, sua função primeira é a formação de profissional para o trabalho. Além disso, por ser uma escola pública considerada de qualidade, principalmente quando comparada a escolas do estado/município e muitas particulares, há grande expectativa social em que os educandos do ensino médio do IFES tenham uma ótima formação para o vestibular. Isso fica claro nos depoimentos a seguir.

A gente prioriza muito a parte conteudista da formação: a formação, vamos dizer assim, formal: matemática, física, biologia e pouco se dá valor a formação do cidadão que está sendo falada aí (Grupo focal 02 – Vitória).

Eu como professor eu falo, a formação propedêutica é excelente, mas o foco é a formação profissional para o trabalho. O que tem de excedentes aqui, parabéns, maravilha. Mas, essa aqui é uma escola especializada em formação profissional, esse é o foco. (Grupo focal 02 - Vitória).

Você percebe que os meninos do ensino médio não serão nossos técnicos, eles serão nossos engenheiros, nossos médicos. A sociedade sabe que o filho dela estudando aqui, mesmo que o discurso aqui não seja de pré-vestibular e tal, porque não é, isso faz parte da expectativa das famílias (Grupo focal 03- Venda Nova do Imigrante)

É evidente que os professores estabelecem significados diferentes para os cursos técnicos integrados. Não podemos negar, portanto, que a maneira de conceber o papel social da educação, de certa forma, tende a influenciar na sua prática de ensino. O professor que concebe a educação meramente para atender o mercado, ou para conquistar a empregabilidade, ou passar no vestibular, tende a trabalhar com o objetivo de efetivar essas prerrogativas. Assim, também, um professor que compreende que seu trabalho é político e de luta, tende a orientar o desenvolvimento dos educandos para além dessas prerrogativas.

Para compreender quais seriam os principais desafios na execução de um currículo integrado, perguntamos aos docentes: “o que se pode listar que dificulta a integração curricular?” Vários problemas foram apresentados nos depoimentos dos professores.

Para alguns, a maior dificuldade está no fato de que os docentes não sabem integrar, independente da formação acadêmica (licenciados, bacharelados, tecnólogos). Esse problema não se refere somente à ação interdisciplinar que implica encontros entre duas ou mais disciplinas, mas trata-se também da dificuldade em dialogar conteúdos de uma mesma disciplina, ou ainda de construir conexão entre a disciplina ensinada com as dimensões do mundo do trabalho.

Em outras palavras, o professor, no cotidiano escolar, já possui limitações para relacionar conteúdos da própria disciplina o qual leciona e, assim, quando se fala em integração curricular, a dificuldade cresce, pois exige um esforço maior dos professores. Devido a isso, grande parte dos docentes acredita que precisam aprender a integrar:

O que nós temos hoje em dia são professores com alta titulação e baixa qualificação. E não é só pedagógica não, é técnica também. O cara vem com título de doutor, de mestre, mas ele não domina nem a área dele, e muito menos a parte pedagógica. Nesse sentido, como fazer a integração? Ninguém sabe fazer a integração. A verdade é essa: nós não sabemos fazer (Grupo focal 01 -Vitória)

Não saber integrar causa uma angústia em nós. A gente não sabe fazer e o comodismo do lugar quentinho, que a gente já é acostumada, é difícil tirar a gente dali. Eu compreendo isso como uma dificuldade de mudar. Mas se tiver como fazer a integração, então temos que fazer (Grupo Focal 04- São Mateus)

Na verdade, assim, eu acho que a gente tem que aprender a integrar. A gente não saber nem que viés que aquilo ali vai entrar (Grupo focal 02 – Vitória)

Nós precisamos aprender a trabalhar com o curso integrado, nós ainda não sabemos. Mas, eu acredito que o curso integrado é muito mais que as disciplinas e ementas. Acho que depende muito mais das pessoas que estão envolvidas no processo (Grupo focal 04 -São Mateus)

Outro desafio para a integração curricular é a hierarquização entre as disciplinas e/ou conteúdos, que pressupõe que uma é mais importante do que a outra. Isso reforça a fragmentação curricular, que não possibilita a integração dos conteúdos nem contribui para o trabalho coletivo, conforme apontam os professores:

Outra coisa que eu acho difícil de haver essa integração curricular é que além de a gente trabalhar em coordenadorias separadas, fisicamente falando, eu acho que ainda tem uma questão não só entre os alunos, mas entre os professores também de que, por exemplo, eu que sou professora de inglês sinto muito isso, as disciplinas das áreas de exatas e as disciplinas técnicas têm uma importância maior do que as das áreas das humanas. No caso, a minha se enquadra nas menos importantes. E eu acho que essa é uma outra coisa também que dificulta essa integração. E nessa falta de diálogo, nesse isolamento em que a gente trabalha (Grupo focal 01 -Vitória).

Nós tentamos fazer a integração na engenharia e os próprios professores foram destruindo, “ó, isola a minha disciplina, eu sou especialista, eu sei o que tem que

ser dado e não interessa a outra área”. Sendo que aquilo ali é um pedacinho que ia compor o todo. Então, no final, todo mundo pega a sua disciplina e diz “ó, a minha tem que estar ali, carga horária de tanto e eu é que tomo conta dela, ninguém mete a mão ali” (Grupo focal 01 -Vitória).

O que eu penso, e eu vou responder com muita franqueza, é que, de um modo geral, todos nós estamos trabalhando de forma isolada. Até no âmbito profissionalizante do curso a gente tem trabalhado de forma isolada (Grupo focal 01 -Vitória).

**Para os docentes, a grande rotatividade de professores na instituição, ou na disciplina, também dificulta esse processo, porque eles acabam não se conhecendo, ou não possibilitando a continuidade da interação. Essa ideia fica explícita nos enunciados a seguir:**

A gente tem alguns professores novos aqui que nem sei quem é, porque em algumas disciplinas muda quatro vezes o professor durante o ano (Grupo focal 02 - Vitória).

Eu não conheço o professor de história. E acho que também o professor de história não me conhece, o professor de biologia também não conheço. Muda muito (Grupo focal 02 – Vitória).

**Existe também a questão da afinidade entre os professores, os quais, como todos os seres humanos, são múltiplos, plurais e heterogêneos. Sabe-se que enquanto os professores não se lançam ao diálogo, a integração curricular fica muito difícil de consolidar, uma vez que ela prevê um trabalho em conjunto.**

Está havendo uma desintegração do grupo há muitos anos. Por isso que você nunca consegue a integração do curso, porque não existe integração entre os professores, alguns aqui não se conversam. E não dá pra integrar se não tiver comunicação (Grupo focal 01 -Vitória).

São pessoas muito heterogêneas para ser juntadas em grupo, na minha opinião. Não quer dizer que eu estou certo, não. Mas, somos muito heterogêneos para tentar formar um projeto de integração curricular. Eu, por exemplo, sou professor de engenharia tal junto com professor de biologia e com um de história, por exemplo, pode ser que a gente tenha sucesso, mas pode ser que a gente não tenha não, porque o pensamento do curso é diferente. Eu tenho um pensamento do curso com outro foco (Grupo focal 02 - Vitória)

Há uma grande dificuldade na integração, principalmente porque não existe a cultura da integração (Grupo focal 01 -Vitória).

**Nesse contexto, a falta de diálogo entre os docentes também foi apontada como uma dificuldade. Os professores defendem que a intensa carga de trabalho para além da sala de aula os faz não ter tempo para planejar práticas de integração com outros colegas.**

Se a gente não tem tempo de sentar e planejar alguma coisa não vamos integrar nunca. Na verdade, nós não temos o curso integrado, né. Nós temos um curso juntado (Grupo Focal 04 -São Mateus).

Gente, vamos nos colocar no lugar do professor de história agora. Por exemplo, eu dou - e normalmente o pessoal do núcleo comum é exatamente isso que ocorre

- eu dou dezoito aulas por semana de história. Dou quatro num curso, quatro no outro, quatro no outro. Por semana você imagina quantas pautas esse cara tem... Quarenta uns, em cada sala de aula. Tadinho, ele não tem condições de pensar na integração, não! (Grupo focal 02 - Vitória).

Diante do exposto, fica claro como é importante criar e valorizar o tempo de planejamento e de conversas entre os professores nos espaços das escolas, pois esses tempos não são vagos ou improdutivos; ao contrário, neles, o professor pode trocar experiências, rever suas práticas e planejar melhor suas aulas.

A valorização dos tempos e dos espaços de autodesenvolvimento com leituras e demais recursos, além dos encontros permanentes com seus pares para discussão e reflexão da prática docente são possibilidades que contribuem com trabalho docente na perspectiva da educação integrada.

Nesse sentido, para aprofundar mais nesse debate sobre as possibilidades de trabalhar conforme a proposta da educação profissional integrada ao ensino médio, pedimos aos docentes que mencionassem as possíveis ideais e ações que poderiam viabilizar a educação integrada.

Durante a pesquisa, percebemos que apesar dos desafios e limitações, há professores que se lançam a boa vontade de trabalhar na perspectiva da integração, mesmo que de forma tímida. Um exemplo disso está contido no seguinte depoimento:

Um professor passou um vídeo de um bolinho, né: esquenta a gordura e aí joga a Mariazinha né, é a Mariazinha que a gente fala? É a primeira bolinha do biscoito que joga na gordura aí ela sobe. Aí a gordura tá pronta pra você fritar os biscoitos. Aí tá, aí ele disse “Presta atenção na mariazinha. Por que ela subiu? Eu quero que vocês expliquem porque o bolinho subiu usando os conceitos da química e da física”. E aí os meninos suaram a camisa para poder dar conta disso. Eu disse a esse professor: “está vendo como é importante integrar? É você está no laboratório fazendo o bolinho e o menino está com as ferramentas de física e química para ele dar conta de responder sua pergunta”. Isso é integrar. (Grupo focal 03 -Venda Nova do Imigrante)

Evidentemente, tais trabalhos integradores precisam ser valorizados dentro dos espaços escolares. Portanto, torna-se essencial o desenvolvimento de debates com os professores sobre as suas ações de ensino. Os debates sobre o ensino integrado construídos nos grupos focais, por exemplo, nos proporcionaram boas experiências: muitos professores se sentiram provocados nesses espaços, o que motivou a reflexão sobre o trabalho docente na educação integrada. A reflexão é fundamental para a mudança nas práticas educativas; os seguintes depoimentos nos ajuda a pensar nesse sentido.

Nessas últimas reuniões em grupo foram muito legais, porque o pessoal se sensibilizou. O pessoal da matemática alterou o conteúdo, o pessoal da física também. Para tentar integrar o conteúdo dessas duas disciplinas (Grupo focal 01 -Vitória).

Com essas reuniões, percebi que eu tenho que rever as minhas práticas que eu considero absoluta. Eu entendo essa dinâmica, acho muito legal essa possibilidade,

porque é um pensamento que a gente deve ter, porque a vida é um fluxo, ela é contínua, ela não para (Grupo focal 03 - Venda Nova do Imigrante).

Durante esses debates, por meio dos grupos focais, várias possibilidades de integração foram apontadas pelos docentes participantes desta pesquisa. Grande parte deles apostou na construção de espaços de diálogos, onde todos possam ser ouvidos, enxergados e valorizados sem o preceito da hierarquia das disciplinas e dualismo entre as áreas propedêuticas e tecnológicas. Alguns exemplos desses espaços estão expostos nos depoimentos a seguir:

**a) Planejamento entre professores de disciplinas e áreas diferentes:**

Então, eu acho que essa integração seria muito mais fácil se a gente fizesse, juntasse, por exemplo, duas disciplinas, como geografia e construção civil, fazer uma roda de conversa sobre como ele, o professor de geografia, por exemplo, poderia ajudar em algum conteúdo da construção civil. Na geografia o aluno tem que saber; por exemplo, dezembro, janeiro tradicionalmente é época de chuva, então ele deve tentar evitar fazer obra nesta época, fundação e tentar fazer mais o acabamento nessa época. Então, ele poderia planejar a obra dele, já raciocinando os aspectos climáticos da nossa região (Grupo focal 02 -Vitória).

**b) Reuniões contínuas ao longo do ano letivo com todo o grupo de professores:**

Olha só, uma sugestão é fazer essas reuniões no início do período e ao longo do período, pensar, pegar a ideia, exercícios, porque eu acho, assim, que é uma coisa que poderia funcionar, por falta de organização de tempo, espaço dos professores. Essas reuniões são algo simples de fazer, a gente teria então uma convocação dos professores como se fosse conselho de classe; as reuniões vão acontecer de planejamento e propostas de atividades interdisciplinares, aí a gente vai fazendo a integração no planejamento (Grupo focal 02 -Vitória).

**c) Palestras em que um professor expõe conhecimentos da sua área de conhecimento aos alunos e a outros professores:**

Eu acho que uma forma de melhorar a integração seria pegar cada professor da instituição e determinar a ele que ele vai ter que fazer uma palestra de um assunto que ele tenha conhecimento para a turma e os outros professores ir lá também, porque eu, por exemplo, o professor de história vai fazer uma palestra voltada para a construção civil, eu sou engenheiro e nunca vi nada sobre a história da construção civil. Então eu vou lá, vou ouvir, ele vai falar, os alunos vão estar lá e os outros professores também vão estar presentes. Eu estou dando um exemplo e acho que isso estaria exercitando a integração (Grupo Focal 04 -São Mateus).

**d) Ajustamento do currículo, integrando conteúdos que atualmente são trabalhados de forma isolada.**

O cara da matemática pode fazer uma vertente pra trabalhar junto com a finança, com a matemática financeira lá da administração. O português pode dar seu conteúdo de português, mas também eliminaria uma disciplina de comunicação empresarial, que não precisaria dela porque o português já ia trabalhando com esta vertente. O currículo pode ser reajustado (Grupo focal 03 - Venda Nova do Imigrante)

Há várias outras possibilidades para que o ensino integrado possa se efetivar de fato na prática docente dentro dos Institutos Federais estudados. Nestes termos, não há dúvidas que os educadores precisariam estar abertos à aprendizagem e formação continuada, que visam uma educação comprometida com a formação de seres humanos para atuação crítica no mundo.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou que a dificuldade de efetivar o currículo integrado envolve uma gama de motivos. Entre eles, podemos ressaltar, principalmente, a falta de integração entre os próprios educadores (professores, pedagogos, gestores), o que desencadeia outros elementos como a falta de diálogo, o desencontro e a hierarquia entre as disciplinas e, conseqüentemente, o desconhecimento e falta de afinidade dos profissionais que deveriam atuar, de forma conjunta, para uma melhor efetivação do ensino. Além disso, outros motivos apontados foram: a grande rotatividade de professores e a falta de tempo e espaço para diálogo, que convergem para a não efetivação de um ensino integrado.

Diante de tantos desafios, os próprios profissionais apontaram a necessidade da criação de momentos de diálogos e debates sobre a integração, essa alternativa foi citada pela maioria dos docentes como uma possibilidade para trabalhar na perspectiva da formação humana e integral.

Frente às considerações desta pesquisa, entendemos que a educação profissional tem o objetivo de formar pessoas para o mundo do trabalho, logo, o papel do professor vai além de cumprir as finalidades de uma educação para mercado ou para o emprego, pois a formação para o mundo do trabalho implica também na formação de cidadãos capazes de refletir criticamente a sociedade a qual estão inseridos.

Inferimos que a concepção e os objetivos da educação profissional técnica integrada ao ensino médio devem ser retomados, com vistas a provocar uma reflexão crítica acerca do papel dos educadores e das práticas instituídas nos estabelecimentos de ensino pelos profissionais que ali atuam.

Esses objetivos só podem alcançar uma efetividade plena com a colaboração e cooperação desses profissionais, bem como das condições de trabalho e distribuição de espaço-tempo da instituição. A reflexão pode (ou não) levar o professor a desenvolver uma nova concepção de ensino que seja capaz de transformar a prática pedagógica na perspectiva de uma formação profissional integral.

Os cursos de formação continuada, nesse contexto, são essenciais, pois eles podem permitir aos professores a formação pedagógica, a ampliação do conceito de educação profissional e a compreensão crítica do trabalho docente, além da

atualização tecnológica.

Desse modo, consideramos dois caminhos que podem contribuir para a mitigação de tais problemáticas em detrimento da perspectiva de uma formação profissional integral. O primeiro refere-se à devida importância das políticas de formação continuada específica para atuação docente nos cursos técnicos integrados. Essa formação é essencial, pois se trata de uma modalidade que possui especificidade, em que pressupõe que o professor trabalhe com a teoria e prática, visando à formação de trabalhadores e cidadãos autônomos, críticos e emancipados; além disso, a formação continuada é um direito de todo profissional da educação.

O segundo caminho, como já mencionado pelos próprios educadores da rede federal, diz respeito à criação de espaços de diálogo dentro das escolas, que proporcionem aos educadores oportunidades de reflexões sobre o seu papel docente, visando construir ações integradoras entre os sujeitos, tempos, espaços, conteúdos e disciplinas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 7ª edição. Atualizada em 25/10/2012. Edições Câmara Brasília: 2012. Disponível em <<[http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2013/04/ldb\\_7ed.pdf](http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2013/04/ldb_7ed.pdf)>>. Acesso em 01/02/16.

BRASIL. **Lei nº. 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008**. Edições Câmara Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)>> Acesso em: 20/01/2017.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In. RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.(Orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da educação profissional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KASPER, Patrícia Penha. **Formação de professores: um olhar sobre a educação profissional**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, p.8-22, jun-2008, Brasília: MEC-SETEC, 2008a. Disponível em: <<[portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>>Acesso em: 17/05/2016.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MOURA, D. H. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de pesquisa em educação– PPGE-UFES**. V.19, n. 39, p.30-49, Vitória: PPGE, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Coleção Educação contemporânea, Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

## POLÍTICAS SURDAS: ANÁLISE DOCUMENTAL E REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO DOS SURDOS

### **Cristina Almeida da Silva**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Rio Grande do Sul  
Campus Porto Alegre – RS

### **Márcia Häfele Islabão Franco**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Rio Grande do Sul  
Campus Porto Alegre – RS

### **Fábio Yoshimitsu Okuyama**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Rio Grande do Sul  
Campus Porto Alegre – RS

### **Josiane Carolina Soares Ramos do Amaral**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Rio Grande do Sul  
Campus Porto Alegre – RS

**RESUMO:** A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146) assegura a inclusão escolar em todos os níveis e modalidades, o direito à tecnologia assistiva e a oferta de educação bilíngue para as crianças surdas, onde Libras será a primeira língua e o português a segunda na modalidade escrita. Esse trabalho é o resultado de uma análise documental da legislação vinculada aos direitos da comunidade surda desde a lei que autorizou a criação da primeira escola de surdos até as mais recentes legislações referentes aos surdos. Foi efetuada uma

reflexão sobre conceitos importantes como surdez, bilinguismo, identidade e cultura surda, seguidas de um discurso teórico metodológico com o intuito de discutir os reflexos dessa legislação na educação. Levando a conclusão de que a legislação avançou muito nos últimos anos, mas ainda não está sendo aplicada de forma homogênea.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão escolar. Educação Bilíngue. Políticas Públicas.

**ABSTRACT:** The Brazilian Law on Inclusion of Persons with Disabilities (Law no. 13.146) ensures the inclusion of school at all levels and modalities, the right to assistive technology and the offer of bilingual education for deaf children, where Libras will be the first language and Portuguese the second in the written modality. This work is the result of a documentary analysis of legislation related to the rights of the deaf community since the law authorizing the creation of the first school of the deaf to the most recent deaf legislation. It was carried out a reflection on important concepts related to themes such as deafness, bilingualism, identity and deaf culture, followed by a theoretical methodological discourse with the intention of discussing the reflexes of this legislation in education. It follows that legislation has advanced a lot in recent years, but it is not yet being applied in a homogeneous way.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada sobre as políticas linguísticas e educacionais brasileiras as quais garantem uma educação bilíngue para os surdos. Através da análise documental, foi utilizada a noção de discurso como ferramenta teórico metodológica, examinando os textos e procurando seus efeitos nas práticas sociais e, mais precisamente, educacionais.

Segundo Oliveira (2011), políticas linguísticas são políticas públicas que aparecem “diluídas dentro de políticas culturais, educacionais, políticas de inclusão ou de exclusão”. Ele também coloca que as questões linguísticas, por parecerem tão naturais, não são percebidas e, por isso, o preconceito linguístico é “um dos únicos preconceitos absolutamente livre, não legislado” (OLIVEIRA, 2011).

Nos últimos anos foram criadas várias leis voltadas aos deficientes, incluindo os surdos. Neste contexto, o objetivo deste trabalho é verificar quais foram os direitos garantidos aos surdos por essas leis, e como eles estão sendo implementados de fato, propondo assim uma reflexão sobre surdez, bilinguismo, identidade e cultura surda. Com esse objetivo, foram analisados os seguintes documentos:

a) Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (Libras) (BRASIL, 2002);

b) Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2005);

c) Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, garante entre outros o direito à educação bilíngue, o direito a um intérprete e o ensino de Libras (BRASIL, 2015);

d) Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2010);

e) Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e sobre o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011);

f) Constituição Federal de 1988, que prevê a criação do atendimento educacional especializado (BRASIL, 1988);

g) Declaração de Salamanca (1994), Conferência Mundial de Educação Especial, onde delegados representando 88 governos e 25 organizações internacionais reafirmaram o compromisso para com a Educação para Todos, e reconheceram a necessidade e urgência de providenciar “educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (BRASIL, 1994).

h) Projeto de Resolução nº 031 de 2004, “institui a obrigatoriedade da tradução simultânea em [...] Libras – das sessões plenárias da Assembleia Legislativa do Estado

do Rio Grande do Sul, transmitidas pela TV Assembleia” (RIO GRANDE DO SUL, 2004);

i) Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014);

j) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), ratificada pelo Brasil por meio dos Decretos nº 186/2008 e 6.949/2009. Ela preconiza que a garantia do direito à educação se efetiva por meio do acesso à educação inclusiva em todos os níveis.

Para realização deste trabalho optou-se por, primeiramente, uma apresentação conceitual acerca dos temas surdez, bilinguismo, identidade e cultura surda. Com o intuito de elucidar os principais conceitos a respeito desse assunto. Em seguida foram levantadas as conquistas legais da comunidade surda, desde a criação da primeira escola, em 26 de setembro de 1857, até as mais recentes com as leis que regulamentam a Língua Brasileira de Sinais e reconhecem o direito ao ensino bilíngue. Finalizando com uma discussão sobre como essas conquistas afetaram a comunidade surda, seus avanços e retrocessos.

Este artigo encontra-se organizado da seguinte forma: a seção 2 apresenta a fundamentação teórica destacando conceitos importantes sobre surdez para apresentar a relevância do presente trabalho; a seção 3 apresenta a análise dos documentos acima listados e uma discussão sobre as políticas linguísticas voltadas à educação dos surdos, levando em conta a legislação atual e a proposta de ensino bilíngue para os surdos; na seção 4 são apresentadas as considerações finais.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como este trabalho aborda a questão dos direitos do surdo, é pertinente expor alguns conceitos importantes sobre a surdez, a identidade e a cultura surda e o bilinguismo.

Existem muitas dúvidas sobre qual a correta nomenclatura, surdez ou deficiência auditiva? De fato, esses termos são distintos, pois se referem a grupos distintos.

O surdo é aquela pessoa que independentemente do grau de surdez se aceita e se identifica com a língua e com a cultura surda, essa pessoa “apreende o mundo por meio de experiências visuais e [...] da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais” (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Deficientes são as pessoas que não aceitam a surdez e procuram se curar desse estado que entendem como uma patologia, independentemente do seu grau de surdez. Os recursos utilizados por essas pessoas para buscarem a sua ‘normalização’, são: o implante coclear, o uso de aparelhos auditivos e a oralização que é conquistada através

da terapia da fala com profissionais de fonoaudiologia. O objetivo dessa pessoa é conviver com os ouvintes sem que eles percebam que ela é surda (SANTANA, 2007).

Perlin (1998) destaca que a pessoa surda pode desenvolver vários tipos de identidade conforme a experiência social e cultural por ela vivenciada, sendo elas: identidade flutuante, inconformada, de transição, híbrida e identidade surda. Segundo Perlin (1998), na identidade flutuante a pessoa se assume como deficiente e tenta curar sua perda auditiva. Na identidade inconformada o surdo sente-se inferior ao ouvinte. Já na identidade de transição o surdo tem contato tardio com a comunidade surda não se sentindo integrado a nenhum dos mundos em que transita. A identidade híbrida aparece no surdo que nasceu ouvinte e perdeu audição ao longo da vida tendo aprendido a língua de sinais como uma segunda língua. Ele conserva seu pensamento pautado na língua oral, mas reconstrói suas relações sociais amparadas na língua visual (PERLIN, 1998).

A identidade surda é representada por aqueles que se assumem como surdos e utilizam a língua de sinais no seu cotidiano. Nesse contexto são vistos como capazes e diferentes, mas não inferiores aos ouvintes. A formação dessa identidade é frequente em crianças surdas que têm contato com adultos surdos. Eles não aceitam ser chamados deficientes, são apenas surdos e usam uma língua diferente, eles não precisam ser “curados” (PERLIN; MIRANDA, 2003).

A Lei nº 10.436 e o Decreto nº 5.626 foram o marco de uma grande conquista dos surdos, o direito de usar a sua língua materna. A partir de então, a Libras passa a ser uma língua oficial brasileira. A proposta bilíngue-bicultural, que compreende a competência e o desempenho em duas línguas, é atualmente a mais aceita pela comunidade surda. Ela considera a língua de sinais ou sinalizada como a língua materna para o surdo, devido à sua habilidade visual motora. É sua primeira língua conhecida por L1, no Brasil a língua portuguesa é entendida como segunda língua para o surdo, ou L2, e deve ser utilizada para a leitura e para a escrita. O que não impede que o surdo aprenda também a escrita de língua de sinais, também conhecida como *signwriting* ou SW, que é uma escrita visual/espacial, universal pois pode registrar qualquer língua de sinais

“Essa escrita visual foi desenvolvida pela norte-americana Valerie Sutton, é apropriada para grafar quaisquer línguas de sinais, por ser visual/espacial e por respeitar os parâmetros de realização dos sinais: configuração de mãos, expressão facial e corporal, localização espacial, direcionalidade e movimento. Essa escrita proporciona acessibilidade e condições para que o surdo falante de Libras se desvincule do processo de tradução da escrita de uma língua oral para a língua de sinais e vice-versa.” (DALLAN; MASCIA, 2012)

O bilinguismo possibilita ao indivíduo surdo se expressar na sua língua materna, que corresponde ao seu processo de compreensão do mundo que é visual (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Quadros (1997) afirma que a criança precisa ser exposta à sua língua materna o mais cedo possível, para que a aprenda naturalmente nos primeiros

anos de vida, possibilitando que ela possa interagir socialmente com sua comunidade, propiciando o desenvolvimento de sua própria identidade, suas capacidades cognitivas, linguísticas, afetivas e políticas (QUADROS, 1997).

Segundo Skliar (2013), noventa e cinco por cento das crianças surdas têm pais ouvintes, e são alfabetizadas em língua de sinais tardiamente. Isso ocorre por falta de informação, pois muitas vezes o diagnóstico ocorre somente quando os pais estranham a demora da criança em falar, e mesmo após a descoberta da surdez os pais demoram a entrar em contato com a comunidade surda. Para obter a fluência em sua língua materna, isso deveria ocorrer até os três anos de idade, porém na maioria dos casos as crianças chegam na escola sem conhecer Libras (SKLIAR, 2013).

Dentre as propostas de ensino, a bicultural permite que a criança possa se reconhecer como pertencente a uma comunidade surda, onde ela terá modelos de adultos surdos proficientes na língua de sinais com os quais ela poderá se identificar e aprender. Porém, é natural que ela se integre à comunidade ouvinte, pois é a comunidade a qual pertence a maioria das famílias. A criança precisa aprender sobre a cultura surda, sobre a cultura ouvinte e sobre seus direitos, entre eles, o direito de que sua língua seja respeitada.

Na próxima seção será abordado um histórico da política linguística aplicada aos surdos no Brasil e como isso está refletido nas políticas educacionais.

### **3 | DISCUSSÃO SOBRE AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS VOLTADAS A EDUCAÇÃO DO SURDO**

Dom Pedro II criou a primeira escola para surdos em 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, concedendo sua direção ao Conde francês E. D. Huet, professor surdo. Essa escola, atualmente, é o Instituto Nacional de Estudos Surdos (INES) onde, segundo documentos da época, já se usava a língua de sinais desde a sua criação. Essa data é considerada como a da constituição da Língua Brasileira de Sinais.

Considera-se que a Língua de Sinais Brasileira tenha sido influenciada pela Língua de Sinais Francesa. E foi transmitida através da “interação entre os pares, de geração em geração de estudantes, através do convívio com adultos surdos vinculados à instituição escolar” (QUADROS; CAMPELLO, 2010).

Entretanto, somente em 24 de abril de 2002 a Lei nº 10.436 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2002), quando essa passa a ser a primeira língua para os surdos e a língua portuguesa a segunda língua para escrita e leitura. É o reconhecimento de que Libras é uma língua de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria. Com o reconhecimento do plurilinguismo e do pluriculturalismo brasileiro abre-se um caminho para que os surdos deixem de ser vistos como deficientes.

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais veio quebrar a hegemonia da Língua Portuguesa. Até então predominava no Brasil o monolinguismo, herança do período colonial, período no qual houve a repressão de todas as demais línguas, entre elas as indígenas e as africanas que foram praticamente exterminadas. Com o advento da globalização o preconceito linguístico começou a declinar e o plurilinguismo passou a ser considerado vantajoso, deixando de representar uma ameaça à nacionalidade (QUADROS; CAMPELLO, 2010).

A Declaração de Salamanca (1994) preconiza que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança capaz de satisfazer a tais necessidades” e mais adiante declara que as escolas regulares com orientação inclusiva devem combater atitudes discriminatórias com o intuito de construir uma sociedade inclusiva (BRASIL, 1994).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, vem regulamentar a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2005). Este Decreto apresenta um planejamento linguístico para que essa língua seja reconhecida e difundida no país. O decreto dispõe ainda, sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular em todos os cursos de licenciatura e do curso de Fonoaudiologia, e como optativa nos demais cursos de educação superior; sobre a formação do professor e do instrutor de Libras; sobre a garantia do direito à educação de pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Estando o ensino bilíngue regulamentado neste decreto, o aluno surdo tem direito a usar a Libras em todos os ambientes escolares e ter todas as aulas na sua própria língua, seja através de um intérprete ou através de um professor habilitado.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Essa lei prevê a oferta de educação bilíngue em escolas e classes bilíngue em escolas inclusivas, a formação de professores e de intérpretes e a oferta de ensino de Libras (BRASIL, 2015).

A Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010 veio regulamentar a profissão de tradutor e intérprete de Libras e o Projeto de Resolução nº 040/2003 vem tornar obrigatória a tradução simultânea em Libras das sessões plenárias da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul transmitidas pela TV Assembleia. O Decreto nº 5.626 garante o direito a intérpretes nas escolas.

Esses documentos apresentam algumas políticas voltadas à difusão da língua de sinais, mas a questão é que não existem ainda profissionais suficientes para atender à todas as escolas. Outro fato é que muitas escolas não dispõem de verba para contratar esses profissionais. Além disso, em muitas instituições há poucos intérpretes, o que causa uma sobrecarga em profissionais que não tem outro com quem revezar, estresse, dores musculares, além de reclamações e cobranças das chefias e dos próprios alunos. Há ainda, o fato de que muitos intérpretes atuam na

tradução de cursos de áreas distintas para os quais eles precisam se preparar através de pesquisas e leituras complementares, o que nem sempre é possível gerando assim, prejuízos nas interpretações (LACERDA; GURGEL, 2011).

Com a publicação do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto no art. 208, III, da Constituição Federal de 1988, passou a ser oferecido aos alunos surdos no turno inverso da aula visando a complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino regular (BRASIL, 2011). No AEE o aluno tem aulas de Libras e aulas complementares das outras disciplinas (por exemplo: História, Geografia e Biologia) com um professor e/ou instrutor de Libras, preferencialmente surdo. O aluno tem ainda, aulas de Português com um professor de Português (DAMÁZIO, 2007).

Os professores do AEE elaboram os materiais didáticos, utilizando muitos recursos visuais que estão presentes na sala (mural de avisos e notícias, biblioteca da sala, painéis de gravuras e fotos sobre temas de aula, roteiro de planejamento e outros). Para a confecção desses materiais eles precisam fazer pesquisas de termos adequados a cada matéria. Contudo, existem poucos bancos de dados com termos, muitos deles são diferentes em cada região do país, além de muitos não estarem registrados. Quando um termo não é encontrado, os professores criam novos termos que são registrados no caderno de registro de língua de sinais da escola, ao qual os alunos recorrem para estudar e pesquisar. Para facilitar a compreensão do conteúdo curricular em Libras a qualidade dos recursos visuais é primordial (DAMÁZIO, 2007).

Na Nota Técnica nº 5 de 2011, intitulada “Implementação da Educação Bilíngue”, foram descritos os passos a serem seguidos para a implementação da educação bilíngue para os surdos no Brasil a partir da política de inclusão escolar (BRASIL, 2011).

Entretanto a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) emitiu uma nota de esclarecimento onde disse que “a atual Política de Educação Especial do MEC não atende à Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Nova York, ONU) (BRASIL, 2008), particularmente no artigo 24”. Continuou fazendo denúncias no texto como: “[...] conforme a Convenção, não basta assegurar o direito a todos os alunos de terem acesso às escolas, [...]; é preciso adequar o ensino à especificidade dos alunos e, no caso dos surdos, à sua especificidade linguística”. Acrescentando que o ensino de Libras como L1 não tem sido respeitado, que essa tem sido ensinada apenas no AEE como um “aprendizado complementar ou suplementar”, algumas horas na semana. Assim, nem no AEE as particularidades do surdo estão sendo contempladas. E acrescenta que nas salas de aula o ensino é feito em português, e que mesmo quando há a presença do intérprete, não é o suficiente, e não é o que está garantido no Decreto nº 5.626/2005 (FENEIS, 2011).

No art.14 do Decreto nº 5.626/2005 está a obrigatoriedade de ofertar “desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos”. E, no art.22 está claro que o ensino bilíngue se estende ao

ensino médio e ao ensino profissionalizante, nesse caso com a presença de tradutores e intérpretes. O que a FENEIS enuncia nessa nota, é o retrocesso das garantias conquistadas, pois a educação bilíngue que o Decreto normatizou não está sendo cumprida. As escolas estão se dizendo bilíngues apenas por oferecerem o ensino de Libras, mesmo sem oferecê-la como L1 (FENEIS, 2011).

A nota de esclarecimento é finalizada com um apelo ao Ministro da Educação para que seja instituída uma portaria com representantes do MEC e da FENEIS, com um mesmo número de representantes de cada parte “para reabrir o diálogo entre o MEC e a comunidade surda, a fim de se formalizar uma política efetiva de educação bilíngue para surdos” (FENEIS, 2011).

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 marca uma vitória do Movimento Surdo, quando no item 4.7. garante “a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas...” (BRASIL, 2014). Essa lei é mais um passo na luta da comunidade surda pelos seus direitos linguísticos e culturais. Mas segue agora a necessidade de fiscalização se ela está sendo efetivamente posta em prática.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os surdos vêm há muito tempo lutando para garantir o seu espaço na comunidade, não um espaço geográfico, um espaço cultural. O direito de se expressar e ser educado na sua língua

A comunidade surda quer uma escola onde a língua de sinais permeie todos os estudos e todos os ambientes. Não basta uma aula de Libras, e sim uma aula de matemática em Libras, de ciências em Libras, ou seja, para a escola ser bilíngue todas as aulas deveriam usar a língua de sinais e o aluno deveria se comunicar com todos na escola na sua língua. Só assim, o surdo pode consolidar sua identidade surda, através do convívio com outros surdos, do contato com sua língua materna e de sua apropriação da cultura surda. Poucos anos atrás nas escolas de surdos o conteúdo era basicamente Libras e a cultura surda. Não é esse o objetivo, o que se deseja é uma escola bilíngue onde seja oferecido o mesmo conteúdo ofertado na escola comum, só que na língua de sinais.

As políticas educacionais evoluíram bastante desde os anos 90 em prol da comunidade surda. As primeiras conquistas não os atendiam plenamente, mas pacientemente foram trabalhando para alcançar os seus direitos. O PNE apresentou uma grande conquista ao prever o ensino bilíngue, através da garantia de que todas as disciplinas tenham um professor ou um intérprete de Libras, mas isso de fato ainda não ocorre em todas as escolas que atendem surdos, por isso é tão importante que os

surdos conheçam seus direitos para poder lutar por eles.

Em consonância com a legislação, a comunidade surda carece de materiais elaborados especificamente para educação de surdos. Os pesquisadores precisam estar atentos a necessidade de pesquisar sobre essa língua, sobre a pedagogia bilíngue, sobre o impacto da aquisição tardia da linguagem no desenvolvimento cognitivo. Já existem alguns pesquisadores atuando nesta área tão recente, mas é fundamental que outros apropriem-se do tema. Não basta lutar pela legislação, faz-se necessário perseguir a concretização dos direitos já conquistados. A comunidade surda está atenta fiscalizando e atuando para a consolidação da escola bilíngue para surdos em todo o Brasil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. Disponível em: <<https://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos>>. Acesso em: 1 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Presidência da República, Casa Civil, 2005. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 1 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Presidência da República, Casa Civil, 2011. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 1 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Presidência da República, Casa Civil, 2002. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 1 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010**. Presidência da República, Casa Civil, 2010. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 1 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Ministério da Educação. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 1 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Presidência da República. Casa Civil, 2015. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 1 out. 2016.

DALLAN, M. S. S. e MASCIA, M. A. A. **A escrita em sinais: uma escrita própria para a LIBRAS**. In: LINS, H. A. de M. (org.). Experiências docentes ligadas à educação de surdos: Aspectos de formação. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado - Pessoa com Surdez**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. 45 f. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17009](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009)>. Acesso em: 1 out. 2016.

FENEIS. **Nota de esclarecimento da Feneis sobre a educação bilíngue para surdos (em resposta à nota técnica nº 05/MEC/SECADI/GAB)**. 2011. Disponível em <<http://docplayer.com.br/18634127-Nota-de-esclarecimento-da-feneis-sobre-a-educacaobilingue-para-surdos-em-resposta-a-nota-tecnica-no-5-2011-mec-secadi-gab.html>>. Acesso em: 1 dez. 2016.

LACERDA, C. B. F. DE; GURGEL, T. M. DO A. **Perfil de tradutores-intérpretes de LIBRAS (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, n. 3, p. 481–496, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382011000300009&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382011000300009&lng=pt&nrm=iso&tlng=en)>. Acesso em: 10 dez. 2016.

OLIVEIRA, G. M. DE. **Políticas linguísticas como políticas públicas**. In: BERTUSSI, G. T.; OURIQUES, N. D. (Org.). Anuário Educativo Brasileiro: Visão Retrospectiva. São Paulo: Cortez, 2011. p. 313-333.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. **Surdos: o narrar e a política**. v. 5, p. 217–226, 2003.

PERLIN, G. **Histórias de vida surda: Identidades em questão**. 1988. 51 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.

QUADROS, R. M. DE; CAMPELLO, A. R. E S. **A Constituição Política, Social e Cultural da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. DA C.; LOPES, M. C. (Org.). Educação de Surdos: Políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 15–47.

QUADROS, R. M. DE; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Grupo A - Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. DE; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC; SEESP, 2006. 120 f. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2016.

QUADROS, R. M. DE et al. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, n. 1, p. 1–5, 2004.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposição de Resolução nº 31, de 15 de setembro de 2004**. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ProjetosdeLei.aspx>>. Acesso em: 01/12/2016.

SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem - Aspectos e Implicações Neurolingüísticas - bibliografia da surdez**. 1. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

SKLIAR, C. **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos - Processos e Projetos Pedagógicos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

## PROJETOS E PROGRAMAS DE IMPLANTAÇÃO DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DE 1980 A 2010<sup>1</sup>

### **Eleuzzy Moni do Carmo Jesus**

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí. E-mail: moniufg@gmail.com.

### **Rosemara Perpetua Lopes**

Docente da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí. Professora permanente do Programa de Pós-graduação da UFG, Regional Jataí. Líder do grupo de pesquisa Tecnologias Digitais e Formação de Professores (GTDiF). E-mail: rosemaralopes@ufg.br.

**RESUMO:** Apresentamos um estudo realizado no interior de um programa de pós-graduação, cujo objetivo geral consistiu em identificar projetos e programas de implantação da Informática na educação brasileira, com foco no Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e sua implementação no Estado de Goiás. Adotamos como metodologia levantamento bibliográfico realizado na Internet, tendo como descritores: tecnologia educacional; formação de professores; políticas públicas; ProInfo; Goiás. Os resultados evidenciam projetos pioneiros, como o EDUCOM, os quais abordamos à luz de um referencial teórico sobre políticas e modos de incorporação de tecnologias à educação no Brasil. O referido

estudo está relacionado a uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, delineada a partir do seguinte problema: o ProInfo existe no Estado de Goiás? Neste Estado, qual a sua proposta? Caso exista, como vem sendo implementado?

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologias de Informação e Comunicação. Políticas públicas. Educação Básica.

### **1 | INTRODUÇÃO**

Apresentamos resultados de um estudo realizado em 2016, como exigência para a conclusão da Disciplina “Educação em Ciências e Matemática”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Goiás (UFG), Regional Jataí (REJ). Parte da bibliografia básica da referida Disciplina foi relativa às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação e sua presença no ensino público. Assim, ao finalizá-la, optamos por discorrer sobre um tema localizado na interface entre políticas e práticas educacionais.

Ao realizá-lo, tivemos como objetivo geral identificar os principais projetos e programas de

1 Este texto foi originalmente publicado pelas autoras em 2017, nos anais do 29º Congresso de Educação do Sudoeste Goiano, sendo aqui reproduzido com alterações.

informática na educação brasileira, com foco no Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) em Goiás. Os objetivos específicos consistiram em: descrever, brevemente, projetos e programas que compõem a história da implantação da informática na educação no Brasil; discutir aspectos relacionados à implementação da informática na educação básica, especificamente no que tange ao uso pedagógico das tecnologias e à formação de professores para esse fim.

Metodologicamente, empreendemos um levantamento bibliográfico na Internet, apresentando, aqui, o resultado dessa busca, os quais discutimos em alguns pontos. Assim, buscamos responder à questão: que políticas públicas existem no Brasil, particularmente em Goiás, voltadas à implantação das tecnologias nas escolas básicas públicas, para fins pedagógicos?

Para responder ao questionamento acima, desenvolvemos o texto a seguir em torno de quatro eixos: o primeiro enfoca o referencial teórico, em que procuramos estabelecer a relação entre tecnologia e educação; o segundo traz a metodologia; o terceiro analisa a história da implantação da informática na educação no Brasil; o quarto traz as discussões sobre os projetos e programas de implementação da informática na Educação formal pública brasileira.

O estudo aqui apresentado está vinculado a uma pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental, norteadas pelo seguinte problema: o ProInfo existe no Estado de Goiás? Neste Estado, qual a sua proposta? Caso exista, como vem sendo implementado?

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Sancho e Hernández (2006) afirmam que uma das questões educativas que vem ganhando destaque nos últimos anos é o uso da tecnologia. A importância da tecnologia na escola é colocada por Kenski (2012) nos seguintes termos:

A educação também é um mecanismo de articulação das relações de poder, conhecimento e tecnologias. Desde pequena, a criança é educada em um determinado meio cultural, familiar, onde adquire conhecimentos, hábitos, atitudes, habilidades e valores que definem a sua identidade social. A forma como se expressa oralmente, como se alimenta e se veste, como se comporta dentro e fora de casa são resultados do poder educacional da família e do meio em que vive. Da mesma forma, a escola também exerce o seu poder em relação aos conhecimentos e ao uso das tecnologias que farão a mediação entre professores, alunos e os conteúdos a serem aprendidos. (KENSKI, 2012, p.18-19)

Ao longo da história, as tecnologias se mostram agregadas à própria evolução da humanidade, afirma Kenski (1998). Em um cenário social marcado, cada vez mais, por novas e emergentes tecnologias, a educação, enquanto transmissora dos conhecimentos historicamente acumulados (SAVIANI, 2012), tem o papel de tornar as pessoas mais críticas e autônomas em relação ao seu futuro socioeconômico e

político. O papel da educação é emancipar as pessoas, seu objetivo é contribuir para torná-las menos dependentes e alheias às determinações do poder econômico, político e social. Pressupondo que aprender não consiste apenas em acumular conhecimento (GADOTTI, 2003), em tempos de globalização, as competências digitais tornam-se uma nova forma de capital dos indivíduos (SANCHO; HERNÁNDEZ, 2006).

Nesse cenário, a implantação da Informática nas escolas brasileiras é descrita por Valente (1999a) conforme segue:

No Brasil, as políticas de implantação da informática na escola pública têm sido norteadas na direção da mudança pedagógica. Embora os resultados dos projetos governamentais sejam modestos, esses projetos têm sido coerentes e sistematicamente têm enfatizado a mudança na escola. Isso vem ocorrendo desde 1982, quando essas políticas começaram a ser delineadas. No entanto, essas políticas não são claramente defendidas por todos os educadores brasileiros e sua implantação sofre influências de abordagens utilizadas em outros países como Estados Unidos da América e França. Nesses países, a utilização da informática na escola não tem a preocupação explícita e sistêmica como um objeto com o qual o aluno deve se familiarizar. Portanto, os objetos da inserção da informática nesses países são muito mais modestos e fáceis de serem conseguidos: envolvem menos formação dos professores, menor alteração da dinâmica pedagógica em sala de aula e pouca alteração do currículo e da gestão escolar. (VALENTE, 1999a, p. 2)

Sancho e Hernández (2006) corroboram com a ideia de que a tecnologia na educação resultará em melhorias somente quando administradores escolares, especialistas, assessores pedagógicos e professores reorientarem suas visões sobre o ensino e a aprendizagem, promovendo mudanças no currículo escolar. Segundo Valente (1999b):

As mudanças introduzidas pelos sistemas de ensino, na tentativa de responder aos novos desafios, não têm sido satisfatórias. Primeiro, propostas de uma nova pedagogia têm se mantido fiel à concepção da transmissão de informação, mantendo estrutura de disciplinas e de conteúdos estanques. Segundo, não incorporara o uso das tecnologias da informática e da telecomunicação, como recursos para ampliar o acesso à informação e para favorecer a criação de ambientes de aprendizado que enfatizem a construção de conhecimento. Terceiro, não se pode pensar em mudanças educacionais ou mesmo na escola, se não tivermos em mente todas as questões envolvidas com esse processo, como o novo papel do aluno, do professor, da gestão e da comunidade de pais. (VALENTE, 1999b, p. 33-34)

A seguir, apresentamos a metodologia adotada para o desenvolvimento do tema focalizado.

### 3 | METODOLOGIA

Realizamos um levantamento inicial de Teses e Dissertações (T&D) no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como *descritores* “tecnologia educacional”; “formação de professores”; “políticas públicas”,

“ProInfo” e “Goiás”, e nenhum estudo foi encontrado. Então realizamos nova busca pelo *Google*, com os mesmos descritores, localizando um artigo sobre o ProInfo em Goiás, intitulado “Desafios, conquistas e possibilidades” (BUENO *et al.*, 2009).

No Portal do Ministério da Educação (MEC) localizamos informações sobre os projetos e programas EDUCOM, Formar, Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), 1º Plano de Ação Integrada (PLANINFE), ProInfo, Projeto “Um Computador por Aluno” (UCA) e Programa “Um Computador por Aluno” (PROUCA).

A princípio, pretendíamos desenvolver revisão bibliográfica, mas, em função dos locais de busca (fontes) em que, efetivamente, encontramos resultados à pesquisa *on-line* empreendida e da natureza do dados obtidos (informações disponibilizadas em *sites* governamentais), optamos por chamar “levantamento” e não “revisão bibliográfica” o trabalho metodológico realizado, partindo do entendimento de que essa última consiste em pesquisa sobre a literatura de uma área específica, a qual não realizamos.

Assim delineada, a metodologia permitiu descrever o percurso histórico do objeto investigado, com base nos “achados” resultantes das buscas, e relacioná-lo a alguns estudos do referencial teórico pertinente ao tema, estando a discussão circunscrita a esse *design*.

Oportunamente, esclarecemos que este texto não tem a pretensão de esgotar o tema, que é amplo, conforme evidenciam Tavares (2002) e Moraes (2006).

## 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos resultados que evidenciam o percurso da implantação da Informática na educação brasileira, e, ao mesmo tempo, dão margem a questionamentos sobre esse processo, organizando o texto por programa e projeto implantado.

### 4.1 Projetos EDUCOM e Formar

De acordo com Nascimento (2007), a introdução da tecnologia no sistema de ensino público brasileiro ocorreu quando o MEC patrocinou o projeto EDUCOM, primeiro e principal projeto público de Informática na educação brasileira. Esse Projeto forneceu as bases para a estruturação de outro, mais completo e amplo, chamado PRONINFE.

Ao Centro de Informática Educativa (Cenifor) coube a responsabilidade pela implementação, coordenação e supervisão técnica do Projeto EDUCOM, cujo suporte financeiro e delegação de competência foram definidos em um “Protocolo de Intenções”, assinado entre MEC, Secretaria Especial de Informática (SEI), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FUNTEVÊ), em 1984.

Nessa época, o MEC assumiu a liderança do processo de implantação da Informática na educação brasileira. Um dos argumentos utilizados para a transferência do Projeto EDUCOM para o MEC foi o de que Informática na educação tinha natureza pedagógica, relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, envolvendo escolas e universidades públicas brasileiras.

Nascimento (2007) afirma que o Projeto Formar, por sua vez, dividido em Formar I, datado de 1987, e Formar II, de 1989, foi criado por recomendação do Comitê Assessor de Informática e Educação (CAIE) do MEC, sob a coordenação do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), ministrado por pesquisadores e especialistas dos demais centros-piloto integrantes do Projeto EDUCOM. Sobre o Formar, Moraes (1997) esclarece:

Com a escolha do nome Projeto Formar, tínhamos em mente marcar uma transição importante em nossa cultura de formação de professores. Ou seja, pretendíamos fazer uma distinção entre os termos formação e treinamento, mostrando que não estávamos preocupados com adestramento ou em simplesmente adicionar mais uma técnica ao conhecimento que o profissional já tivesse, mas, sobretudo, pretendíamos que o professor refletisse sobre sua forma de atuar em sala de aula e propiciar-lhe condições de mudanças em sua prática pedagógica na forma de compreender e conceber o processo ensino e aprendizagem, levando-o a assumir uma nova postura como educador. (MORAES, 1997, p. 22-23).

Os projetos Formar I e II foram operacionalizados por meio de dois cursos de especialização em Informática na Educação, em nível de pós-graduação *lato sensu*, realizados na UNICAMP, em 1987 e 1989, dedicados aos professores das diversas secretarias estaduais de educação e das escolas técnicas federais.

## 4.2 Proninfe e Planinfe

De acordo com Nascimento (2007), em 1989 foi criado o PRONINFE, fundamentado na necessidade de intensa colaboração entre as três esferas do poder público, de maneira que os investimentos federais seriam canalizados, prioritariamente, para a criação de infraestrutura em instituições de educação federais, estaduais e municipais, para a capacitação de recursos humanos e busca de autonomia científica e tecnológica.

O PRONINFE tinha por finalidade: desenvolver a informática educativa no Brasil, através de projetos e atividades, articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos. (NASCIMENTO, 2007, p. 25)

Como afirma Nascimento (2007), em 1990, o MEC aprovou o PLANINFE, para o período de 1991 a 1993, com objetivos, metas e atividades associados a um horizonte temporal de maior alcance. O PLANINFE, assim como o PRONINFE, tinha por objetivo fortalecer a área de formação de professores e técnicos, por meio de um intensivo programa de capacitação de recursos humanos, envolvendo universidades,

secretarias, escolas técnicas e empresas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). O PRONINFE e o PLANINFE destacavam a necessidade de um forte programa de formação de professores e técnicos na área de Informática. Os organizadores desses projetos acreditavam que nenhuma mudança tecnológica ocorreria, se não estivesse profundamente amparada por um intensivo programa de capacitação de recursos humanos.

#### 4.3 ProInfo no Brasil e em Goiás

Ainda segundo Nascimento (2007), o ProInfo foi uma iniciativa do MEC, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), criado pela Portaria nº. 522, de 09 de abril de 1997, desenvolvido em parceria com governos estaduais e municipais. De acordo com o autor, o ProInfo foi criado para financiar as TIC nas escolas públicas de ensino básico, como ferramenta de apoio, e para diversificar as possibilidades de ensino e aprendizagem. Seu funcionamento ocorria de forma descentralizada: em cada unidade da Federação existia uma Coordenação Estadual ProInfo, cujo trabalho principal era introduzir as TIC nas escolas públicas, além de articular os esforços e as ações desenvolvidas no setor sob sua jurisdição, em especial as ações dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). Os NTE eram locais, dotados de infraestrutura de informática e comunicação e reuniam educadores e especialistas em tecnologia de *hardware* e *software*.

Considerando o novo perfil de aluno e a chegada de diferentes recursos à escola, o ProInfo se subdividiu em: ProInfo Integral, e-ProInfo, ProInfo 1, ProInfo 2 e ProInfo 3.

O ProInfo Integral é um Programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Portal Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) (NASCIMENTO, 2007).

O e-ProInfo, por sua vez, é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem, que permite diversas ações, como cursos à distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e outras formas de apoio à distância ao processo de ensino e aprendizagem.

Já o ProInfo 1 recebeu esse nome por oferecer computadores equipados com a plataforma *Windows* 1998. Nesta fase do Programa, todos os equipamentos eram da Positivo Informática. No início dos anos 2000, surgiu o ProInfo 2, com equipamentos da Procomp, equipados com plataforma *Windows XP*. O ProInfo 3 corresponde à fase em que o Programa recebeu novos equipamentos e plataforma *Linux*. Os *softwares Windows* e *Windows XP* são privados e é necessário o pagamento de licença para o uso em todas as máquinas em que são instalados, enquanto o *Linux* não tem custo.

De acordo com informações extraídas da página da Secretaria de Estado, de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) (<<https://site.seduc.go.gov.br>>), outrora Secretaria Estadual de Educação de Goiás, essa Secretaria, em parceria com o Governo Federal, tem auxiliado na implantação do ProInfo. As atividades iniciaram em 1993, mediante a implantação do primeiro Centro de Informática na Educação (CIED), para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de Ensino Fundamental e Médio. Em 2017, todos os municípios do Estado de Goiás estavam cadastrados no ProInfo.

Segundo Bueno *et al.* (2009), em Goiás, a exemplo do que ocorria em outros estados do Brasil, a Secretaria Estadual de Educação esteve frente ao desafio de implantação do ProInfo. A rede estadual de ensino implementou NTE situados, estrategicamente, em municípios goianos, de forma a atender todas as unidades escolares que receberam Laboratório de Informática Educacional (LIED). Os computadores chegaram às escolas com a proposta de melhorar o ensino e a aprendizagem, no entanto, era necessário capacitar os professores, pois a mera implantação de laboratórios com computadores, por si só, não era suficiente para garantir o sucesso do Projeto.

Assim descrito, esse processo remete à Kenski (2012), segundo a qual

Nem mesmo a formação pedagógica e crítica para o desenvolvimento de projetos educacionais de acordo com os mais novos paradigmas e teorias educacionais vai levar a escola a alcançar os novos índices almejados de qualidade. Todas essas condições são necessárias, precisam estar presentes no projeto dessa nova escola, no entanto, elas não são ainda suficientes. A escola do tamanho do mundo, que se viabiliza pelo uso intensivo das tecnologias e das redes digitais, precisa ser vista com uma nova mentalidade. (KENSKI, 2012, p. 125)

Para Kenski (2012), as novas exigências que pesam sobre a educação brasileira encaminham para redefinições já verificadas em outros países, a exemplo de França e Estados Unidos da América, que transformaram a educação em prioridade. Cabe aos governos, à sociedade, às esferas públicas criar condições para a formação do cidadão viver plenamente numa sociedade em que o tempo e o espaço são redimensionados pela presença das tecnologias digitais.

#### 4.4 Projeto UCA e Programa PROUCA

Valente (1997) defende que o “uso inteligente” do computador na educação é o que possibilita mudanças no sistema educacional atual e que o computador deve ser um recurso para o aluno criar, manipular a informação, que permita a construção do conhecimento.

Retomando o processo de implementação da Informática na educação brasileira, de acordo com o Portal do MEC, em 2005 foi criado o Projeto UCA, pelo governo federal. Esse Projeto previa inclusão digital, por meio da distribuição de um computador portátil (*laptop*) para cada estudante e professor de Educação Básica em escolas públicas, almejando passar de uma educação centrada no professor para outra

baseada na cooperação de alunos que aprendem juntos e partilham objetivos comuns e na expectativa de que o aluno se torne protagonista do processo de construção do conhecimento. Em 2007, cinco escolas brasileiras foram contempladas com o Projeto UCA, com o objetivo de conhecer os principais impactos e resultados dessa nova forma de utilização das tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras.

De acordo com o Portal do MEC, em 10 de junho de 2010, foi criado o PROUCA, com o objetivo de promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos nas escolas públicas brasileiras mediante a utilização de computadores portáteis, denominados “*laptops* educacionais”. O equipamento a ser adquirido continha sistema operacional específico e características físicas que facilitavam o uso e garantiam a segurança dos estudantes e foi desenvolvido, especialmente, para uso em ambiente escolar. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) facilitou a aquisição desses equipamentos com recursos dos estados e municípios.

#### 4.5 Discussão

No Brasil, o movimento de implantação da Informática na Educação parece intensificar-se entre as décadas de 1980 e 1990, o Estado brasileiro investe em projetos de implantação de tecnologias no sistema educacional. Neste ponto, cabe retomar Libâneo (1998) e sua premissa de que a escola atual se mantém como instituição necessária à democratização da sociedade e tem a função específica de formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, garantindo aos alunos efetivas condições de exercer a liberdade política e intelectual.

Segundo Moraes (1997), uma nova educação visando à cidadania global consiste em formar seres conscientes da amplitude e dos desafios do mundo atual, preparar o indivíduo para ser contemporâneo de si mesmo, membro de uma cultura sem fronteiras, e, ao mesmo tempo, de uma comunidade próxima, que, além de exigir sua instrumentação técnica para a comunicação à longa distância, requer a compreensão de que a mudança é individual, e, ao mesmo tempo, coletiva.

Outrossim, Echalar, Peixoto e Carvalho (2015) afirmam que a escola é o local privilegiado para que se concretizem determinados interesses dirigidos a um estado que tem obrigações sociais para muito além da educação. No entanto, esbarra na falta de reconhecimento e desvalorização dos que se dedicaram à implantação desses projetos, na descontinuidade ocasionadas por mudanças de governo, na manutenção da subordinação de ações educacionais a interesses econômicos e políticas internacionais.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da implantação da Informática na educação no Brasil teve início com o

Projeto EDUCOM, que deu origem a vários outros projetos e ações. A partir de 1984, o MEC assumiu a liderança desse processo. Em Goiás, a implantação da Informática na escola pública de Educação Básica teve início em 1993, com o ProInfo.

O exposto sugere que existe um movimento histórico de incorporação de tecnologias à educação brasileira, incluindo Goiás, no entanto, políticas públicas que promovam a efetiva integração dessas tecnologias na escola básica, não como panaceia ou mais uma forma de alienação do sujeito, expropriando-o, uma vez mais, de seu trabalho, mas como forma de valorização da profissão docente e de respeito ao direito do aluno de aprender, estão por ser alcançadas.

## REFERÊNCIAS

- BUENO, Divino Alves et al. **ProInfo em Goiás: desafios, conquistas e possibilidades**. 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015048.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2017.
- ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary Almas de (Orgs.). **Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias**. Goiânia: Kelps, 2015.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: GRUBHAS, 2003.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 58-71, mai./ago., 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.
- MORAES, Maria Candida. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. n. 01, p.19-44, set. 1997.
- MORAES, Raquel de Almeida. A Política Educacional de Informática na educação Brasileira e as Influências do Banco Mundial. Do Formar ao ProInfo: 1987-2005. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. 7, 2006, Campinas. **Anais...** Campinas, SP: HISTEDBR/UNICAMP, 2006.
- NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. **Informática aplicada à educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando. (Orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. São Paulo: Artmed, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- TAVARES, Neide Rodriguez Barea. **História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos**. São Paulo: Escola do Futuro, 2002. Disponível em: <<http://www.lapeq.fe.usp.br/textos/te/tepdf/neide.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

VALENTE, José Armando. Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: VALENTE, J. A (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**, Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999a. p.1-13.

VALENTE, José Armando. Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o compreender. In: VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**, Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999b. p. 29-37.

VALENTE, José Armando. O uso inteligente do computador na educação. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p.19-21, mai./jul. 1997.

## QUAL O PADRÃO DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO, À LUZ DOS FINS E OBJETIVOS DA ESCOLA E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA?

**Mario Ruela Filho**

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Poços de Caldas - MG

**RESUMO:** Neste trabalho temos a intenção de apresentar uma discussão teórica a respeito da qualidade e dos fins e objetivos da escola, tendo como embasamento a constatação do gerencialismo da administração pública e da consagração/legitimação da gestão democrática da escola. A discussão aqui apresentada considera que a administração escolar se mostra atualmente, entre dois paradigmas administrativos e deve se remeter/entender aos/os objetivos e fins da educação e sua qualidade como inerentes ao planejamento coletivo, preconizando uma gestão democrática fundamentada na participação dos vários segmentos sociais presentes no ambiente escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** gestão escolar, gestão democrática; qualidade da educação.

**ABSTRACT:** In this work we intend to present a theoretical discussion about the quality and aims and objectives of the school, based on the confirmation of the managerialism of the public administration and the consecration / legitimation of the democratic management of the school. The present discussion considers that the

school administration is currently showing itself, between two administrative paradigms, and should refer to / understand the objectives and purposes of education and its quality as inherent to collective planning, advocating a democratic management based on the participation of the various social segments present in the school environment.

**KEYWORDS:** school management, democratic management; quality of education.

### INTRODUÇÃO

A questão título deste trabalho decorre de constatações e contradições observáveis, mesmo que teoricamente, no âmbito das regulações oficiais impostas ao sistema educacional brasileiro, no que tange a escola pública, e da própria essência da administração escolar, impressas por essas regulações sob o princípio da gestão democrática. A resposta a este questionamento pode parecer óbvia, uma vez que a Constituição Federal de 1988 (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (LDB), colocam a gestão democrática da escola pública e a garantia de padrão mínimo de qualidade no rol de princípios em que o ensino deve ser ministrado no Brasil.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes **princípios**: [...] VI - **gestão democrática do ensino público**, na forma da lei; [...] (BRASIL, 1988) **(grifos nossos)**

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] **VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;**  
**IX - garantia de padrão de qualidade;** [...] (BRASIL, 1996) **(grifos nossos)**

No entanto, devemos observar que fatores como a submissão da escola pública ao modelo gerencialista da administração pública brasileira, as vivências participativas que decorrem da prática da gestão democrática e o papel da direção escolar podem mostrar um cenário complexo, e por vezes contraditório, para a administração escolar. Óbvio, também, nos remetermos ao cumprimento dos fins e dos objetivos escolares para concebermos o que é padrão mínimo de qualidade para o ensino. Mas qual é esta concepção neste cenário complexo, se tanto a CF como a LDB omitem qualquer regulamentação sobre o princípio de “padrão mínimo de qualidade para o ensino” e sobre o princípio da “gestão democrática da escola pública”?

Por certo, se situarmos a escola como organização social, submetida às forças intrínsecas e extrínsecas, e consideramos os sujeitos implicados e implicantes neste cenário complexo em que se apresenta a escola pública, poderemos, a princípio, iniciar uma reflexão que nos situe diante deste questionamento.

### **A administração escolar: do conceito de administração em geral à gestão escolar democrática**

A administração escolar no Brasil tem sido estudada sob dois prismas: um que privilegia a administração científica, segundo os paradigmas da administração de empresas, e outro que defende a administração escolar segundo as especificidades da escola: naquele, defende-se a adaptação de métodos da teoria geral da administração para a administração de unidades escolares e sistemas de ensino; neste, defende-se que a escola, por sua natureza e fins específicos, se distingue das organizações empresárias que têm, essencialmente, objetivos de produção de bens e serviços com fins capitalistas. (OLIVEIRA, 1993; PARO, 2012)

Dentre os trabalhos que apresentam uma reflexão crítica a este respeito, Oliveira (1993) aponta Paro (2012), que discute os conceitos de administração em geral, administração escolar e a natureza do trabalho pedagógico para esboçar elementos que constituem uma concepção de administração escolar. Ao buscar o conceito de administração, Paro (2012) resgata o seu sentido geral e afirma que “a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (p.25), constituindo-se, portanto, como atividades racionais, essencialmente humanas, orientadas para consecução de objetivos. O autor observa que, ao falar em recursos, não se refere somente aos elementos materiais e conceituais, mas também ao trabalho

humano:

Os recursos de que estou falando envolvem, por um lado, os elementos materiais e conceptuais que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito; por outro, os esforços despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum. Têm a ver, por um lado, com as relações do homem com a natureza, por outro, com as relações dos homens entre si. (PARO, 2012, p.26)

Para Oliveira (1993), Paro (2012) analisa os conceitos marxistas de trabalho produtivo e trabalho improdutivo, para ir além, recuperando o conceito de trabalho não material e analisando a natureza do trabalho docente sob uma ótica reflexiva, conclui que é impossível a escola ser administrada, dada a sua natureza, como uma organização empresarial, tipicamente capitalista.

Outro ponto indicado por Paro (2012), e que destacamos aqui, refere-se à constatação de que o trabalho se mostra, desde as épocas primitivas e no interior do processo de produção, como atividade que não se dá isoladamente, mas como uma associação de atividades dos indivíduos envolvidos nesse processo, em prol de objetivos comuns: “[...] os objetivos a que se propunham podiam ser atingidos mais efetivamente e com economia de recursos quando, em lugar de agirem isoladamente, suas ações fossem conjugadas na busca de objetivos comuns.” (p.30). O autor observa que a administração, num sentido geral, caracteriza-se, portanto, como um esforço humano coletivo, além de racional, pois “[...] a utilização racional de recursos deve incluir, além dos elementos materiais e conceptuais, o emprego econômico e a devida adequação aos fins de todo esforço humano despendido no processo.” (p.31)

Este sentido geral de administração que se põe como característica da vida humana em coletividade permeia as diversas formas e todos os tipos de organização social, incluindo-se a instituição escolar. Assim entendida a necessidade da administração escolar, o que observamos no contexto histórico em que se desenvolveu a administração escolar, a partir das décadas iniciais do Século XX, é a adaptação de métodos e princípios da teoria geral da administração para a administração de unidades escolares e sistemas de ensino. Sander (1995) traça o contexto histórico do desenvolvimento da administração escolar a partir da evolução das teorias pedagógicas e administrativas segundo quatro enfoques:

- enfoque tecnocrático da administração clássica defendido por Taylor, Fayol e seus seguidores, onde predomina o culto à eficiência associada à produtividade econômica e material, com reduzida preocupação com a dimensão humana e pouca atenção às considerações de natureza cultural e política da gestão da educação.” (p.40-41);
- enfoque psicossociológico que caracteriza a administração após a II Guerra, em que a ênfase na eficácia na consecução dos objetivos educacionais institucionais se torna a preocupação central dos pensadores e dirigentes educacionais;

- enfoque desenvolvimentista e sociológico que passam a predominar a partir dos anos sessenta do século passado, com ênfase no critério político de efetividade, passa a predominar uma preocupação com a responsabilidade social da escola e atender efetivamente as demandas políticas da comunidade mais ampla: a capacidade de responder às exigências da sociedade, politicamente identificadas, passa a ser o critério de desempenho administrativo;
- recente enfoque na relevância cultural, que se mostra como ensaios que intencionam resgatar os conceitos de eficiência, de eficácia e de efetividade à luz do desenvolvimento humano e da vida cidadã. O autor salienta que, no critério da relevância, a participação cidadã no contexto de governo democrático, constitui-se como estratégia “[...] capaz de resgatar o verdadeiro valor dos demais critérios de desempenho administrativo na gestão da educação [...]”. (p.42)

Impossível não notarmos a coerência deste critério de relevância abordado por Sander (1995) e a característica de coletividade dada à administração em geral por Paro (2012) e, tão pouco, não observamos a coesão da CF e da LDB e o reforço dado por tais dispositivos a este critério, ao estabelecer a gestão democrática como princípio a ser vivenciado pela escola pública e ao legitimar a participação dos profissionais da educação e da comunidade na gestão escolar.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

## A gestão democrática da escola pública

Do conceito de democracia depreende o exercício da soberania popular, ou melhor, enquanto regime democrático, legitima-se a participação pública nos processos de tomada de decisão. Ao observamos este preceito participativo que decorre do exercício democrático, devemos considerar que, na concepção de gestão democrática da escola, o público envolvido pelo ambiente escolar detém e/ou deve deter legitimamente o direito de participar e de produzir efeitos sobre as atividades desenvolvidas pela escola, compartilhando coletivamente o poder de decisão sobre os processos cotidianos que decorrem dos fins e objetivos da escola, enquanto organização social. (LIMA, 2013; ARANHA; MARTINS, 2003; SANDER, 2005). Neste sentido, Sander (2005, p.127) nos esclarece:

O significado das habilidades pedagógicas no cotidiano da escola está na relevância política e cultural da gestão, que abarca a totalidade das relações que ocorrem no interior das instituições de ensino e entre estas e a sociedade [...] Como a gestão da educação constitui uma função pública, a formação e a eleição

de seus atores sugerem participação pública, vale dizer, sugerem participação democrática, mediante um efetivo funcionamento, com poderes de decisão, de colegiados, conselhos escolares e comunitários.

Observamos que a CF e a LDB enveredam por este preceito de participação democrática na gestão da escola: a gestão democrática é um princípio constitucional devidamente legitimado pela LDB, que também legitima a participação no seu Artigo 14 e seus Incisos I e II. Da mesma forma, observamos a coerência política dos dispositivos legais com a cultura da democracia e também com o enfoque administrativo na relevância política e cultural, observado por Sander (1995) e mencionado anteriormente.

Este preceito implica, para a administração escolar, em atribuição de poderes ao coletivo de indivíduos que dá vida ao espaço escolar, potencializando a participação dos protagonistas locais, permitindo-lhes deliberar e agir como agentes ativos. Neste sentido, o conselho da escola viabiliza a participação da coletividade, instituindo-se como espaço democrático e instância decisória. Tendo em vista sua característica colegiada, o conselho de escola torna-se a instância onde os representantes eleitos entre os segmentos da comunidade escolar e local devem agir coletivamente, acompanhando, discutindo e deliberando sobre as demandas da gestão escolar, implicando, portanto, em atribuição de poderes aos pais, alunos, funcionários e professores no que se refere às tomadas de decisão, configurando-se, assim um modelo de gestão participada. (BARROSO, 1995; SERVILHA, 2008)

Para Barroso (1995) a gestão participativa é uma designação para a gestão que pretende dar condições para a participação dos diferentes membros de uma organização, no entanto, o autor entende que gestão participada é um termo mais adequado, pois designa de fato a possibilidade de participação e da gestão realmente “ser participativa” em si mesma (p.7). E é neste sentido que entendemos a gestão democrática da escola, como gestão participada, que admite e exercita a participação dos indivíduos dos diferentes segmentos presentes no espaço escolar.

A gestão participada tem sua origem, no quadro das teorias administrativas, no movimento das relações humanas que se difundiu a partir dos estudos de Elton Mayo, entre 1924 e 1933. Sander (1995) concorda com este autor e, como exposto acima no contexto histórico da administração escolar, situa este movimento como administração eficaz, caracteristicamente comportamentalista e enraizado nos princípios e práticas psicossociológicas das relações humanas (BARROSO, 1995). O conceito de administração eficaz, reforçando o fator humano, relativiza a ideia de racionalidade da gestão baseada na eficiência do trabalho, como defendiam Taylor e seus seguidores. Após a II Guerra, à luz do conceito de eficácia, concebe-se a administração por objetivos, adotando-se a eficácia como critério fundamental à administração (BARROSO, 1995; SANDER, 1995). Quando à organização escolar, Sander (1995, p.46) observa:

*A eficácia (do latim *efficax*, eficaz, que tem o poder de produzir o efeito desejado)*

é o *critério institucional* que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos. No caso da educação, a eficácia da administração preocupa-se essencialmente com a consecução dos objetivos intrinsecamente educacionais, estando desta forma estreitamente vinculada aos aspectos pedagógicos das escolas, universidades e sistema de ensino.(grifos na origem)

Sob a perspectiva dos fins e objetivos, a administração escolar eficaz tem como critério o desempenho pedagógico, critério este essencialmente intrínseco à natureza da escola, observado segundo a “capacidade administrativa para alcançar os fins e objetivos da prática educacional” (SANDER, 1995, p.47) e, em si, sendo a gestão democrática uma gestão participada, temos como coerente o fato de que tais fins e objetivos da prática educacional são (ou devem ser) concebidos e aceitos coletivamente pelos indivíduos que protagonizam a vida escolar, refletindo, assim, a cultura democrática participativa.

Para Barroso (1995), a prática participativa como esta é possível se a escola apresentar um meio propício para o seu desenvolvimento e deve passar por uma real cultura de participação que permeie todo o cotidiano escolar, desde as atividades em sala de aula, passando pelos órgãos de gestão, pelas relações com pais e famílias e pelas práticas de liderança. O autor destaca, neste caso, os órgãos de gestão da escola e de suas lideranças, que têm particular responsabilidade na criação de condições para o desenvolvimento desta cultura de participação. Para este autor, se falamos em gestão escolar democrática e enfatizamos a participação da comunidade escolar como princípio para exercício desta gestão (como é o caso brasileiro), falamos essencialmente no envolvimento dos professores, pais, alunos e profissionais não docentes nos processos gestores:

- falamos no envolvimento dos professores, pois eles constituem a força de trabalho especializado e qualificado necessário à escola. Além disso, em se tratando de organização escolar, a gestão tem dimensão específica ao ato educativo, onde determinar objetivos, selecionar estratégias e avaliar atividades e recursos inerentes ao processo educativo, atividades pedagógicas em essência, que não podem ser desenvolvidas individualmente e fora da organização escolar: “Elas não podem, por isso, ser dissociadas do trabalho docente e subordinarem-se a critérios extrínsecos, meramente administrativos.” (p.10);
- falamos no envolvimento dos trabalhadores não docentes, pois eles integram as redes de participação na escola, como adultos com responsabilidades educativas ou como técnicos no apoio às atividades docentes;
- falamos dos alunos, não como objetos da formação, mas sujeitos da sua formação, não como consumidores passivos de conhecimentos transmitidos, mas como coprodutores dos saberes inerentes ao seu crescimento e desenvolvimento, o que implica numa participação não somente para a aprendiza-

gem da cidadania, mas como condição para a própria aprendizagem.

Nesta perspectiva, a actividade das escolas não é (como dizem os economistas da educação) produzir «alunos-formados», mas sim produzir conhecimentos, fornecer os meios e criar as condições para que as crianças e os jovens sejam autores do seu próprio crescimento (físico, psíquico, intelectual, afectivo, moral, etc.). (BARROSO, 1995, p.11)

- falamos dos pais, pois são eles os responsáveis por acompanhar a escolarização de seus filhos e por defender seus interesses, além de atuar como co-educadores, partícipes determinantes no processo de socialização dos alunos. (BARROSO, 1995)

Sabemos que o conselho da escola pode instituir-se como instância representativa e, portanto, viabilizar a participação no contexto de democracia representativa. Enquanto organismo colegiado, o conselho da escola pode ser o espaço de discussão, de negociação e de tomadas de decisão na escola. No entanto, para que esta premissa realize-se, os conselheiros, eleitos entre os vários segmentos da comunidade escolar e local, devem agir coletivamente no sentido de discutir, acompanhar e deliberar sobre as demandas que se fazem necessárias na escola, inclusive sobre as questões administrativas, pedagógicas e financeiras, adequando-se, assim, às características de representação vinculada. Ou seja, o representante deve ouvir os representados do segmento que o elegeram, orientando suas ações segundo a vontade e com fidelidade aos interesses desses representados, sendo estes, pois, os dominantes. (WEBER, 2012; BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004)

Para o contexto democrático representativo, que se oriente segundo o princípio da participação ativa, qualquer forma de representação diferente desta, se contradiz e se coloca como representação que se apropria do espaço decisório para satisfazer os próprios interesses do representante, ou se vê livre da vontade e dos interesses daqueles que o elegeram: a soberania não deve estar na vontade e interesse individual do representante e sim na vontade e interesses da coletividade, sendo o representante, pois, um intermediário.

Não é suficiente termos a democracia como princípio e termos legitimada a participação para que o exercício pleno de democracia participativa se concretize, é necessário capacitar a cidadania para a participação e para a representação: é necessário que a escola assuma-se como instrumento social que tem por fim a educação dos membros da população para o exercício da democracia real, num contexto de transformação social, superando a democracia formal. Para Saviani (2017), a democracia formal (aquela que tem definidas as regras que devem ser observadas para a participação de todos) é necessária para garantir o respeito às regras do jogo e assegurar a igualdade de participação: “Sem isso, rompe-se a institucionalidade democrática abrindo margem a todo tipo de arbítrio.” (SAVIANI, 2017, p.654).

A escola é uma instituição social (senão a única) que pode propiciar a formação de cidadãos capazes de avançar para uma emancipação humana, e a formalização do modelo democrático para a gestão da escola se apresenta como ponto que favorece e pode contribuir, constituindo/construindo ambiente e oportunidades reais de convívio democrático e, portanto, para uma educação voltada à emancipação, afinal, como defende Saviani (2012, p.89) em sua tese n. 11, “A função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica”. No entanto, devemos observar, nesta perspectiva, a necessidade de liderança escolar que atue e cultive os valores democráticos, propiciando a participação ativa daqueles atores presentes na comunidade escolar. (SAVIANI, 2017, 2012; BARROSO, 1995)

Quanto à liderança em gestão escolar, Lück (2008, p.95) se refere como sendo “um conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos por uma pessoa, para influenciar o desempenho de alguém, visando a realização de objetivos organizacionais [...]”, no entanto, vemos que no cenário participativo e representativo da gestão democrática, liderar passa a ser um verbo conjugado coletivamente e deve se referir às ações, atitudes e comportamentos assumidos coletivamente, visando a consecução dos fins e objetivos organizacionais definidos também coletivamente. Cabe observar que liderar democraticamente a escola pública, concebendo decisões colegiadas e a participação de professores, de profissionais não docentes, de pais, de alunos e de representantes da comunidade local, não se limita a produzir efeitos, ações, atitudes e comportamentos somente com/sobre tais protagonistas: a escola pública “não é uma ilha” e está inserida em um contexto maior e sob a influência e os efeitos derivados da administração pública.

## **A administração pública e a escola**

O processo de reestruturação do aparelho do Estado pelo qual passou o Brasil no final dos anos de 1990 aclamou a Nova Gestão Pública (NGP) como modelo para administração da coisa pública e teve sua prática possível a partir de 1998, com a aprovação da Emenda Constitucional n. 19. Inspirada no gerencialismo, este modelo administrativo teve suas primeiras experiências no serviço público em 1979, na Grã-Bretanha, durante o governo de Margareth Thatcher, e nos Estados Unidos da América, em 1980, no governo de Ronald Reagan, e se apresenta como sistema aberto, que prega a horizontalização das hierarquias administrativas, a flexibilização da gestão, a descentralização de funções e autoridades, a avaliação e o controle de resultados e a participação. (OLIVEIRA, 2015; SILVA, 2011)

Liderado por Luiz Carlos Bresser-Pereira, a partir de 1995 o Ministério da Administração e da Reforma do Estado passa a promover o discurso da NGP que, nas palavras do próprio Bresser-Pereira (2008), constitui-se numa reforma gerencial, pois se inspira nos modelos de gestão das empresas privadas e utiliza a autonomia e a *accountability* como estratégias para dar mais eficiência e qualidade ao serviço

público, orientada e importando, portanto, a racionalidade econômica da eficiência e da eficácia, características da/na administração privada (SHIROMA, 2009; OLIVEIRA, 2015). Tal discurso resgata duas ênfases que historicamente permeiam a administração: o culto à eficiência, enquanto controle e produtividade econômica, e o culto à eficácia, enquanto capacidade de consecução dos objetivos e metas estabelecidos. Devemos atentar, também, a aspectos presentes neste discurso que ressaltam a autonomia, a participação e a nítida preocupação com a avaliação e o controle dos resultados, e o ponto basilar da proposta do Conselho Científico do Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento, presidido por Luiz Carlos Bresser-Pereira (CLAD, 1998), que enaltece o papel do Estado como formulador e financiador de políticas públicas para a área social.

No campo da educação, mesmo propondo um modelo administrativo associado à responsabilidade social e à transparência - *accountability* -, contraditoriamente, o resgate da eficiência e da eficácia se opõe a determinadas características que Sander (1995) associa à administração efetiva, como o compromisso com objetivos sociais mais amplos e atender as demandas políticas da comunidade, “através de uma filosofia solidária e uma metodologia participativa” (p.48):

Aplicando os conceitos de eficácia e efetividade à administração da educação, é possível associar-se, então, a eficácia à consecução de objetivos educacionais propriamente ditos e a efetividade à consecução de objetivos sociais mais amplos. A ênfase tradicional nos critérios técnicos de eficiência e eficácia está associada à pretensa neutralidade da teoria organizacional e administrativa, incompatível com uma administração pautada pelo critério de efetividade política. (p.48)

Sander (1995) distingue, portanto, a consecução de objetivos educacionais, propriamente ditos, enquanto eficácia, da consecução de objetivos sociais mais amplos, enquanto efetividade política. No âmbito da administração da educação, esta distinção nos leva a questionar se o Estado, pautado pela administração gerencialista e que tem por papel primordial a formulação e o financiamento de políticas públicas voltadas à área social, ao avaliar e controlar os resultados, está se orientando realmente para avaliar/controlar os resultados efetivos das políticas públicas sociais ou para avaliar a consecução eficaz dos objetivos educacionais. Outro ponto a ser observado refere-se ao modelo de administração que resultou da proposta de NGP. Para Bresser-Pereira (2008), a “Reforma Gerencial” deveria suplantiar a administração pública burocrática:

Todas essas mudanças estruturais, entretanto, devem, nos termos da reforma, ser acompanhadas de mudanças no plano da gestão estrito senso. Enquanto a administração pública burocrática enfatizava a supervisão cerrada, o uso de regulamentos rígidos e detalhados, e a auditoria de procedimentos, a Reforma Gerencial enfatizará o controle por resultados, a competição administrada por excelência, e a participação da sociedade no controle das organizações e políticas do Estado (BRESSER-PEREIRA, 2008, p.101)

Para Abrúcio (1997), no entanto, historicamente o Brasil vivenciou na esfera pública

três modelos de administração o patrimonialismo, a burocracia e o gerencialismo, sendo que o gerencialismo resultou em um composto com os modelos anteriores, admitindo um misto burocrático-gerencial para a administração pública, baseado no discurso da eficiência, definida pelo próprio Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) como sendo “a busca de uma relação ótima entre qualidade e custo de serviços colocados à disposição do público.” (PDRAE 1995, p.43).

Se considerarmos o racionalismo burocrático segundo Weber (2002), caracterizando-se como modelo administrativo que enfatiza o caráter legal das normas e regulamentos, a racionalidade e a divisão do trabalho, a hierarquia das autoridades, a competência técnica e meritocrática, a especialização profissional, a objetividade e controle dos resultados, a padronização de rotinas e a impessoalidade das relações, notaremos que a burocracia impõe mecanismos e aparelhos de hierarquização, regras, especialização, treinamento e controle do trabalho, propondo estruturas administrativas destinadas a diagnosticar, planejar e implementar diretrizes e decisões elaboradas de forma centralizada (IANNI, 2007). Opondo-se, assim, ao discurso do gerencialismo fundamentado na descentralização de decisões e funções, nas formas flexíveis de gestão e nas estruturas horizontalizadas: contraditoriamente, o gerencialismo da NGP adota estratégias que se concretizam como “avaliação sistemática, recompensa pelo desempenho e capacitação permanente, como continuísmo do modelo burocrático [...]” (NOHARA, 2012, p.82). Com tais reformas de Estado realizadas a partir dos anos de 1990, as estratégias gerencialistas são transpostas à educação:

O exame dessas reformas revela uma renovada transposição de conceitos e práticas neofayolistas e neotayloristas do gerencialismo empresarial e comercial para o setor público e para a educação, enfatizando os princípios de eficiência e produtividade, racionalização administrativa e avaliação standardizada de desempenho, descentralização, privatização e adoção maciça da tecnologia da informação. (SANDER, 2009, p.75)

Segundo Lima (2013), que também analisa os efeitos dessas reformas que ocorreram a partir dos anos 1990 e que defenderam o gerencialismo aplicado à administração pública em Portugal, tais reformas impregnaram a educação com a ideia de uma escola eficaz, descentralizando responsabilidades e encargos, dando a escola uma autonomia meramente instrumental, uma vez que se fundamentaram na aplicação de estratégias prescritas nos moldes empresariais, como o planejamento centralizado e as medidas de controle, tais como as avaliações sistêmicas e as prestações de contas.

Neste contexto, a hierarquia em que a escola se encontra, em relação à administração pública gerencialista, e a sua subordinação aos paradigmas de eficácia a eficiência, a centralização de diretrizes e normas e procedimentos, aliada à centralização dos processos de avaliação sistêmica dos alunos, aos processos de avaliação de desempenho dos professores e o controle racional dos recursos materiais e financeiros têm se mostrado como estratégias que contradizem o discurso de descentralização, autonomia e participação, e se mostram como fatores externos

à escola e que implicam extrinsecamente na administração escolar, inserindo-se na complexa rede de relacionamentos da escola e impondo a administração pública também como uma protagonista na conjuntura da organização escolar.

### **Qualidade da educação: uma construção social**

Neste contexto complexo em que se encontra a administração escolar, a discussão sobre a qualidade da educação requer considerarmos a existência de um conjunto de fatores que interferem na dinâmica da escola formal. Dourado, Oliveira e Santos (2007), considerando a concepção de qualidade da educação como polissêmica, analisam tal concepção na perspectiva destes fatores, classificando-os em duas dimensões: os fatores intra-escolares e os fatores extra-escolares.

Quanto à dimensão extra-escolar (ou extrínseca), os autores consideram as condições socioeconômicas e culturais dos indivíduos que protagonizam a vida escolar, e a estas condições associam a necessidade de políticas públicas e projetos escolares adequados ao enfrentamento de questões sociais como a fome, o uso de drogas, a violência, a sexualidade, as estruturas familiares, as discriminações e preconceitos que envolvem raça e etnia, o acesso aos bens culturais e aos serviços de saúde, pois a qualidade do ensino relaciona-se a um quadro socioeconômico de desigualdades que atinge as famílias e alunos atendidos pela escola pública, o que implica no “reconhecimento de que a qualidade da escola seja uma qualidade social, uma qualidade capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social.” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.15)

Com relação à dimensão intra-escolar (ou intrínseca), os autores analisam quatro planos de condições que ocorrem no âmbito escolar que afetam significativamente os processos educativos e os resultados escolares, uma vez que refletem “[...] na organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes.” (p.16):

- Condições de oferta do ensino, no nível do sistema, que evidenciam que a qualidade da educação relaciona-se em proporção inversa ao número de alunos por turma, ao número de alunos por docente e ao número de alunos por funcionário. Os autores ainda consideram o financiamento das escolas como fator preponderante para um compromisso efetivo com a qualidade da educação e apontam a relação dessa qualidade com a definição do custo aluno/ano, instalações escolares adequadas à clientela e uma estrutura mínima e capaz de satisfazer o projeto pedagógico da escola, tais como as salas de aulas adequadas, equipamentos em quantidade, de qualidade e condições de uso, biblioteca com espaço físico adequado, laboratórios de

ensino (informática, brinquedoteca e outros), garantia de acessibilidade e de segurança.

- A gestão e organização do trabalho escolar apresentam, no nível da escola, aspectos que podem impactar positiva ou negativamente na qualidade da educação, tais como:

[...] a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos; o ambiente educativo e/ou clima organizacional; o tipo e as condições de gestão; a gestão da prática pedagógica; os espaços coletivos de decisão; o projeto político-pedagógico da escola; a participação e integração da comunidade escolar; a visão de qualidade dos agentes escolares; a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado; a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola – dentre outros. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.18)

- A formação, profissionalização e ação pedagógica, no nível do professor, são variáveis importantes no processo de efetivação do desempenho dos alunos e, conseqüentemente, para garantir a qualidade da educação, tendo em vista a formação inicial adequada, a formação continuada, a dedicação integral dos professores a somente uma escola, a valorização da experiência docente e o reconhecimento profissional.
- Acesso, permanência e desempenho escolar dos alunos também são variáveis apontadas pelos autores para garantir a qualidade da educação e esclarecem que o engajamento ativo dos alunos e o desenvolvimento da aprendizagem estão relacionados à avaliação que a comunidade, as famílias e os alunos atribuem à escola.

Tais aspectos extrínsecos e intrínsecos à escola que Dourado, Oliveira e Santos (2007) descrevem como dimensões que afetam a qualidade da educação, nos dão uma visão de como é complexa a tarefa de concebê-la e também nos mostram que, tal como a administração escolar, a qualidade da educação está articulada com diferentes lugares e sujeitos presentes nas relações sociais da escola. Cabe ressaltar que ao final de seu trabalho, os autores fazem menção às provas estandardizadas que têm sido objeto de políticas e ações dos sistemas de ensino e que depreendem uma “preocupação com a avaliação da qualidade da educação.” (p.27). Entretanto, Silva (2009) e Souza (2014) destacam que tais provas estandardizadas decorrem como transposição do conceito de qualidade do movimento gerencialista e demonstram um conceito de qualidade econômica aplicado à educação e à escola, descaracterizando a educação pública como direito social.

Elaboradas de forma centralizada pela administração pública, e à revelia dos demais protagonistas presentes no contexto escolar, para Souza (2014), tais provas, além de enfatizar os resultados em detrimento ao processo pedagógico, estreitam a noção de currículo, responsabilizam a escola e os profissionais pelos resultados, limitando a noção de qualidade aos critérios de eficiência e de eficácia. Reduz-se,

assim, a noção de qualidade ao desempenho dos alunos nestas avaliações em larga escala, que também atuam como instrumentos de controle do trabalho docente. Como efeitos, ao preconizar a qualidade econômica, estas avaliações têm inibido os esforços institucionais da escola para elaborar coletivamente seu projeto político pedagógico, e se mostrado como instrumentos externos de pressão que controlam e fiscalizam a escola: “o que conta são os números e não a forma ou o processo de como os números foram gerados”. (SILVA, 2009, p.221)

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p.221)

### **Considerações finais: a múltipla identidade da administração escolar**

A administração escolar encontra-se, assim, entre dois polos: de um lado, o gerencialismo da administração pública, concentrando a formulação e a avaliação das políticas públicas no núcleo estratégico do Estado; de outro, a gestão democrática da escola pública, fundamentada na descentralização das tomadas de decisão, na participação dos segmentos sociais que integram o ambiente escolar e na autonomia da escola. (PAULA, 2005; SILVA *et al*, 2016)

Pelo lado da administração pública, estratégias para dar mais eficiência e qualidade ao serviço público, orientada sob uma dimensão econômico-financeira e adotando mecanismos racionais de controle para avaliar a otimização dos custos e a qualidade das políticas, pelo lado da gestão democrática, orientada sob uma dimensão sociopolítica, focalizada nos fins e objetivos educacionais e nas demandas da comunidade local. (PAULA, 2005; SILVA *et al*, 2016)

Entre estes dois eixos de administração, nos referirmos à qualidade da educação implica em considerarmos as intenções que emanam como objetivos tanto da administração pública como da gestão participada, entendendo a administração escolar numa situação mediadora, onde se convergem diferentes paradigmas administrativos. Sander (1995) observa este papel mediador e propõe sua superação a partir da concepção de interação dos diferentes enfoques de administração que, embora distinguíveis, podem ser articulados num paradigma multidimensional para a administração escolar, onde a eficiência é concebida e compreendida a partir da eficácia; a eficácia e a eficiência são concebidas e compreendidas pela efetividade; e a efetividade, a eficácia e a eficiência são concebidas e compreendidas a partir da

relevância.

Neste sentido, é importante resgatar o valor correto da eficiência econômica nas decisões administrativas relacionadas com a consecução eficaz dos objetivos pedagógicos. Da mesma forma, é necessário redefinir o papel da eficiência e da eficácia na administração da educação preocupada com a qualidade e a relevância cultural da educação e com a consecução de seus objetivos políticos.” (SANDER, 1995, p.67)

A proposta de Sander (1995) nos remete a entender que os objetivos e fins da educação e sua qualidade são inerentes ao planejamento coletivo, ou seja, estão sujeitos à construção coletiva, na perspectiva da relevância cultural e política da gestão, tendo em vista a possibilidade desta dimensão administrativa subsumir as demais dimensões, considerando tanto as relações no interior da escola como as relações da escola com a sociedade, como um todo.

Neste início de reflexão, esta observação nos leva a considerar três pontos: a necessidade da participação ativa dos segmentos sociais presentes no universo escolar, uma liderança escolar capaz de mobilizar democraticamente esta participação, obtendo dela os sentidos e os interesses necessários para conduzir a administração escolar no rumo dos objetivos educacionais construídos coletivamente e, por fim, a admissão de decisões administrativas tomadas segundo o princípio da colegiabilidade, que decorre da participação coletiva.

Neste cenário, onde a administração pública se afirma na eficiência do controle social, imitando a administração do setor privado e admitindo pressupostos burocráticos, devemos vislumbrar que “[...] a administração pública gerencial posterga a elaboração de idéias, modelos e práticas administrativas que atendam às especificidades do setor público e à demanda de participação popular” (PAULA, 2005, p.45). Neste sentido, mesmo observando um contexto hiperburocrático de “mais gestão para menos democracia”, como aponta Lima (2011, p.11), devemos considerar que a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares se legitimam na LDB (Artigo 14), confirmando não só as tomadas de decisões colegiadas, mas também a participação e a representação como palavras-chave no vocabulário da democratização.

Como apontam Lima (2011) e Barroso (1995), diante de uma mudança de paradigmas organizacionais e uma aparente crise de identidade e perda de referenciais pedagógicos, a incorporação estratégica de uma gestão democrática e participada exige:

[...] o exercício de uma liderança empreendedora (capaz de fazer o diagnóstico, dar o impulso inicial, criar a ruptura com a situação anterior, gerir e animar o processo de mudança e introduzir-lhe as correções necessárias); e uma participação efectiva dos actores interessados (capaz de assegurar a mobilização das suas ideias, dos seus saberes, da sua experiência, das suas soluções). (BARROSO, 1995, p.18)

Concluímos, pois, movidos por inquietações: a possibilidade de uma gestão escolar, capaz de promover-se como democrática, decorre do potencial desta gestão se orientar pelos sentidos das participações e das representações no interior da escola. O que decorre interrogarmos: quais são os sentidos dessas participações e representações que podem ser percebidas? E, em si, diante dessas percepções, interrogarmos, não somente como deve atuar a gestão democrática na escola, mas também como devem ser as relações entre a administração pública e a gestão escolar para que possamos, depois, considerar o conceito de qualidade e a real qualidade da educação como construção coletiva.

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando. L. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, n. 10, 1997, 52p.
- AKUTSU, Luiz; PINHO, José Antonio G. de. Sociedade da informação, *accountability* e democracia delegativa: investigação em portais de governo no Brasil. **Revista de Administração Pública - RAP**, Rio de Janeiro, n.36 (5), p. 723-745, set./out. 2002.
- ARANHA, Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- BARROSO, João. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Coleção Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Editora: Instituto de Inovação Educacional, 1995. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/cultura\\_part\\_esc.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/cultura_part_esc.pdf).
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 5. ed. Brasília: UnB, 2004. 2.v.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Disponível em:** <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>.
- BRESSER - PEREIRA, Luiz Carlos. **Burocracia pública na construção do Brasil**. Jun. 2008. Disponível em: <[http://www.bresserpereira.org.br/BOOKS/Burocracia\\_Publica\\_construcao\\_Brasil.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/BOOKS/Burocracia_Publica_construcao_Brasil.pdf)>.
- CLAD, Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento. **Uma Nova Gestão Pública para América Latina**, 1998. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/CLAD/ngppor.pdf>>.
- DOURADO, Luiz Fernandes (coordenador); OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2007.
- IANNI, Octávio. **Teorias da globalização**. 14.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- \_\_\_\_\_, Licínio C. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educação: Teoria e Prática**. v.21, n.38, 2011.
- LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NOHARA, Irene P. **Reforma administrativa e burocrática: impacto da eficiência na configuração do direito administrativo brasileiro**. São Paulo: Atlas, 2012.

OLIVEIRA, Dalila A. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v.36, n.132, p.625-646, jul./set. 2015.

OLIVEIRA, Romualdo P. **A organização do trabalho como fundamento da administração escolar: uma contribuição ao debate sobre a gestão democrática da escola**. 16. ed. São Paulo: Série Idéias, 1993. p.114-124.

PARO, Vitor H. **Administração escolar: introdução crítica**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PAULA, Ana Paula P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração de Empresas**, v.45, n.1, p.36-49, jan./mar. 2005.

PDRAE, **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995**. Disponível em: <[http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/Plano Diretor/planodiretor.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/Plano_Diretor/planodiretor.pdf)>.

SANDER, Benno. Gestão educacional: concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.3, n.4, p.69-80, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Liber Livro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Demerval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional (versão on line)**, v. 21, n. 3, Maringá-PR, set./dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associado, 2012.

SERVILHA, Maiara. S. **Autonomia e gestão democrática das unidades escolares de educação básica em Marília**. 167f. Dissertação. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto. Sentidos da descentralização nas propostas internacionais para a educação. *In*: BORGES, L. F. P.; MAZZUCO, N. G. (Orgs.). **Democracia e políticas sociais na América Latina**. São Paulo: Xamã, 2009. p.179-191.

SILVA, Givanildo; SILVA, Alex V.; SANTOS, Inalda M. Concepções de gestão escolar pós-LDB: o gerencialismo e a gestão democrática. **Retratos da Escola**, v.10, n.19, p.533-549, jul./dez. 2016.

SILVA, Kátia Valéria Ataíde e. **Plano de desenvolvimento da escola (PDE-Escola) e a gestão escolar: limites e possibilidade**. 140f. Dissertação. Universidade Federal da Paraíba, 2011.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, v.29, n.78, p.216-226, maio/ago. 2009.

SOUZA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v.19, n.2, p.407-420, jul. 2014.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Editora UNB, 2012. v.1.

## QUALIDADE DO ENSINO: UMA LEITURA A PARTIR DAS AÇÕES ESTRATÉGICAS DO PDE ESCOLA

### Zenilda Maria de Sousa Paniago

Professorada Rede Municipal de Jataí/GO. Possui graduação em Pedagogia (UFG/Campus Jataí), Mestrado em Educação PPGE/UFPel, Pelotas/RS

### Maria Cecília Lorea Leite

Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Possui graduação em Direito e Licenciatura Plena em Letras, Mestrado e Doutorado em Educação. Realizou Pós-Doutorado na Université.

**RESUMO:** O presente trabalho expressa parte dos resultados de uma pesquisa sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola, a qual enfoca as ações estratégicas para melhoria da qualidade do ensino, com o objetivo de analisar possíveis impactos desta política em duas unidades escolares da rede municipal de Jataí/Goiás, no que se refere às práticas pedagógicas e desempenho dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com características do tipo descritivo-analítica. Apresenta-se como fontes para coleta de dados: revisão bibliográfica, análise documental, questionário, entrevistas semiestruturadas. Os resultados demonstraram que as ações desenvolvidas a partir do PDE Escola possibilitaram a melhoria da organização

do trabalho escolar. A análise dos dados desta investigação não permite afirmar que o desempenho dos estudantes tenha melhorado a partir das ações desenvolvidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** políticas educacionais; qualidade do ensino; PDE Escola.

**ABSTRACT:** The following paper expresses part of research results on the School Development Plan, which emphasizes on actions aimed at improving the quality of teaching regarding pedagogical practices and student performance from the city of Jataí/GO. This is a qualitative research along with descriptive-analytical characteristics. It is introduced as sources for data acquisition: bibliographic review, documentary analysis, questionnaire, semi-structured interviews. The results are demonstrated as the existing actions in School Development plan allows the improvement of the school work organization. Data analysis from this investigation does not allow to state the students performance have been improved from the developed actions.

**KEYWORDS:** educational policies; quality of teaching; School Development Plan.

### 1 | INTRODUÇÃO

Diversas mudanças sucederam-se no

contexto educacional, na década de 1990, impulsionadas por organismos internacionais. O marco histórico principal ocorreu com a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (1990), seguida da Conferência de Cúpula de Nova Delhi (1993) e, posteriormente, da Cúpula Mundial de Educação Para Todos, em Dakar (2000). Com o advento dessas conferências, nove países assumiram compromissos de satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, à universalização do acesso à educação e à promoção da equidade.

No contexto brasileiro, os documentos gerados por essas conferências servem de referência às políticas educacionais, consubstanciadas, entre outros, no Plano Decenal Educação para Todos (1993-2003), no Plano Nacional de Educação (2001-2010), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e em outras diretrizes para a educação do Governo FHC (Fernando Henrique Cardoso), bem como, em sequência, no Plano de Desenvolvimento da Educação e em outros instrumentos legais e organizativos do governo Lula que continuam na pauta da atual gestão (LIBÂNEO, 2013).

Cabe lembrar, que as orientações internacionais são assumidas, no Brasil, pelo Movimento Todos pela Educação, que visa mobilizar a parceria público/privado e organizações sociais do chamado *terceiro setor* para atuar junto ao Estado no provimento das políticas públicas. Neste cenário, é exaltado o lema do compromisso “Todos pela Educação”. A questão central de sua estratégia é a “[...] corresponsabilidade e a busca pela eficiência, eficácia e efetividade”. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011, p. 234).

No contexto de reformas desencadeadas, a partir da década de 1990, surge o PDE Escola, parte das políticas governamentais que, sob a ótica do MEC (Ministério da Educação), trará fortalecimento, autonomia e melhoria na qualidade de ensino. O manual explicativo de como elaborar o Plano, pontua que sem uma escola de qualidade não pode haver ensino de qualidade, e que se entende por escola de qualidade aquela que traduz em bom desempenho dos alunos.

O Programa foi estabelecido em 1998, no âmbito de um programa mais amplo, o Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA, objeto de acordo de financiamento firmado entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, destinado às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com baixo índice de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano).

Posteriormente, seu campo de atuação foi ampliado para escolas que estivessem com o Ideb abaixo da projeção nacional. O Ideb foi constituído para ser o referencial de escolas com qualidade de ensino, assim, nas novas políticas educacionais, ter bom Ideb é, essencialmente, ter boa qualidade de ensino.

O manual prescritivo do PDE Escola orienta para o uso do planejamento estratégico e de mecanismos de monitoramento dos resultados, aproximando-se do modelo de gestão empresarial.

Modelos de gestão empresarial, no setor educacional, têm sido alvos de críticas por se tratarem de modelos que centralizam as responsabilidades pelo sucesso ou

insucesso escolar na equipe gestora, sem contextualizar as particularidades de cada instituição escolar (BALL, 2002; 2005; 2011; HYPOLITO, 2008; 2010; HYPOLITO; VIEIRA e LEITE, 2012).

Nesta percepção de organização, destacam-se, entre outros fatores, a hipervalorização dos resultados da avaliação. Hypolito (2010) afirma que o Estado, ao produzir princípios para introduzir os sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente, potencializa seu poder de regulação.

O termo regulação tem sido utilizado no setor educacional em uma situação de exigência por resultados dentro de um complexo contexto de responsabilização social pelas práticas pedagógicas educativas.

Assim, não é difícil observar que nas novas políticas educacionais os números valem mais e retratam a qualidade do ensino, uma vez que há uma hegemonia do discurso vinculado ao contexto educacional de que a escola só terá qualidade se estiver bem no *ranking*. Verifica-se, corolariamente, que há, nos princípios que conferem a qualidade da educação, dois elementos básicos, o desempenho em testes padronizados e as informações referentes à evasão/repetência/aprovação.

Portanto, pretende-se, com esta pesquisa, contribuir para o debate sobre a análise de Programas Educacionais Brasileiros da Educação Básica, seus processos de elaboração/consolidação e possíveis impactos.

## 2 | OBJETIVOS

A pesquisa desenvolvida objetivou investigar a realidade vivenciada por duas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO, no que toca à implantação e consolidação do PDE Escola, segundo a visão de gestores e professores. Procurou-se identificar os focos principais das ações propostas, bem como os possíveis impactos no que se refere às práticas pedagógicas e ao desempenho dos estudantes.

## 3 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com características do tipo descritivo-analítica. Apresenta-se como fontes para coleta de dados: revisão bibliográfica, análise documental, questionário, entrevistas semiestruturadas com diretores, coordenadores e professores responsáveis pela elaboração e materialização das ações voltadas ao ensino e aprendizagem do PDE Escola.

Utilizou-se a ferramenta metodológica da abordagem do ciclo de políticas públicas formulada por Stephen Ball (Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994) as quais examinam a política como constituída por contextos interdependentes. A utilização deste referencial analítico possibilita ao pesquisador a compreensão dos contextos do processo de

composição de uma política “[...] desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p.48).

O estudo empírico permitiu alcançar a realidade local, conferindo voz a diretores, coordenadores e professores (09 entrevistados) no sentido de obter suas interpretações sobre a atual política de melhoria da qualidade de ensino, ou seja, qual tipo de resposta foi sendo alcançada a partir do estabelecimento dessa ação da política.

#### 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Plano de Desenvolvimento da Escola influenciou diretamente na organização e no cotidiano das escolas das unidades, objeto de estudo do presente texto. No caso das escolas abordadas neste trabalho, estas incorporaram, em seu PPP, dados referentes aos estudos para elaboração do PDE, demonstrando, assim, a incorporação consciente e explícita de tal plano na organização escolar.

A escola “A”, quando apresenta suas limitações, acaba por citar questões como: problemas de indisciplina; falta de interesse dos alunos; dificuldades na leitura, escrita e produção de textos; alunos que não fazem trabalho e atividades de casa; ausência de pais na escola e distorção idade/série.

Em relação à Escola “B”, esta apresenta, também em seu PPP, as fragilidades encontradas no ambiente escolar relacionadas a questões pedagógicas, a relações entre pais/alunos/professores e ao alto índice de distorção idade-série. Há ainda um elevado índice de alunos com necessidades especiais na escola; salas de aula superlotadas e falta de autonomia para decidir sobre horários escolares.

Dessas questões, a que mais esteve nítida nas falas das entrevistadas das duas escolas refere-se às dificuldades de aprendizagem que geram a repetência e, portanto, a distorção idade/série.

A questão da aprendizagem foi abordada como central, não se levando em conta os trabalhos desenvolvidos com os estudantes no dia-a-dia escolar, mas sim, como um reflexo da baixa nota do Ideb, ou seja, a aprendizagem foi posta como fator importante partindo-se de um instrumento de avaliação externa e não se considerando todo o contexto e o conhecimento dos docentes da instituição.

A partir de tal, observando os objetivos do PDE Escola, o principal foco dos docentes diante da constatação de algumas lacunas na aprendizagem, o que poderia ser o desenvolvimento de um processo pedagógico buscando repensar o fazer, acaba sendo deslocado, levando-se em conta as pressões governamentais refletidas nas escolas a partir de instrumentos de avaliação, que tem foco na melhora quantitativa no que diz respeito a um melhor desempenho dos estudantes no processo de avaliação externa e padronizada.

Assim, percebe-se que tais planos acabam por influenciar diretamente na prática

pedagógica do professor, o qual, por estar inserido neste processo e ser o último elo, o mais frágil nessa relação, acaba por ser colocado como principal responsável por lacunas no processo educacional.

Com o objetivo de diversificar as estratégias de ensino e melhorar a aprendizagem dos alunos com rendimento insatisfatório para a série em que estavam matriculados, as escolas investiram, principalmente, em projetos de correção de fluxo e atividades no contraturno.

O motivo principal que levou a comunidade da escola “A” a propor novos espaços de aprendizagem é considerado um problema recorrente e de difícil resolução – a reprovação: “[...] esse foi o problema mais difícil e é problema até hoje, porque provoca a distorção idade/série, e essa reprovação ela ainda esta muito arraigada na escola, não tem como... a gente tenta diminuir o índice, mas acaba que é difícil” (Colaboradora 7).

Ainda, segundo a colaboradora 7, foi possível observar que, para minimizar a problemática da distorção a escola, “A” realizou a reclassificação com aqueles alunos que sinalizavam potencial para cursar o ano seguinte, assim foi realizado um trabalho com atividades de reforço no contraturno.

Pode-se afirmar que a escola “A”, em sua proposta de trabalho, apreendeu a necessidade de ressignificar os espaços escolares e o tempo pedagógico dedicado aos alunos.

Com o objetivo estratégico de melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos em todas as disciplinas, a escola “B” desenvolveu projetos de correção e de aprendizagem e adquiriu materiais pedagógicos diversificados e adequados às necessidades dos alunos.

A escola investiu em várias ações para melhorar o ensino-aprendizagem, porém, o principal foco de sua ação foi o de elaborar e desenvolver projeto de correção de fluxo, pois este era, no contexto da prática, a estratégia potencial de elevação do Ideb da escola.

A justificativa da distorção idade/série, na visão das colaboradoras, está associada a alunos especiais. “[...] E também essa questão da reprovação de alunos nos segundos anos, a gente percebeu que são alunos com necessidades especiais” (Colaboradora 1). Esse pensamento também está presente na fala da Colaboradora 6, quando afirma que: “O problema distorção idade/série foi [Corrigido] com a correção de fluxo, porque no segundo ano tinha muitos alunos especiais que estavam reprovando há vários anos, então foi feita a correção de fluxo”(Colaboradora 6).

No que se refere à distorção idade/série, a equipe escolar elaborou um projeto de correção de fluxo que, segundo a gestora, “[...] veio assim fazer a diferença mesmo, e esse, acredito que tenha sido isso a diferença que fez o Ideb da gente aumentar” (Colaboradora 1).

Ela relata que a ideia do projeto de correção de fluxo surgiu juntamente com o estudo do PDE Escola, do qual emergiu o entendimento de que a defasagem de

idade/série é um dos itens que contribui para o déficit do Ideb. A gestora afirma ter consciência de que esse índice é apenas uma medida que não reflete a qualidade de ensino, pois segundo a mesma, qualidade de ensino ultrapassa a questão numérica estipulada nas novas políticas educacionais.

Relatados os problemas enfrentados pelas escolas e com base nos dados coletados, foram selecionados os seguintes indicadores de mudança da prática pedagógica: a redução da defasagem idade/série e, portanto, a queda do índice de reprovação, possibilitando a melhoria do Ideb; olhar diferenciado para com os alunos que tem dificuldades de aprendizagem; organização do trabalho na sala de aula em pequenos grupos; adaptação do conteúdo; atividades desenvolvidas com equipe multidisciplinar; aquisição de materiais pedagógicos; fortalecimento da equipe escolar/ autonomia; monitoramento do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Os dados revelam números significativos quanto aos propostos pela política do PDE Escola, no que se refere ao combate à repetência e evasão. Nesse sentido, pode-se afirmar que uma das mudanças nas práticas pedagógicas tanto da escola “A” quanto da escola “B” foi no sentido de repensar a progressão continuada como forma de garantir o sucesso e a permanência do aluno no ambiente escolar, possibilitando o combate à evasão e à distorção idade/série.

Após ouvir os atores educacionais sobre a experiência de consolidação do PDE, Escola e verificada as mudanças quanto às práticas pedagógicas estruturou-se um quadro comparativo dos resultados da Prova Brasil antes e pós-materialização do plano estratégico do PDE Escola, buscando compreender se o desempenho escolar foi melhorado com tal política.

Estudiosos que integram a comissão técnica do Todos Pela Educação, organismo da sociedade civil, definiram os níveis de aprendizado esperado ao final dos ciclos. Para tanto, levou-se em consideração o desempenho médio dos países que compõem a OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico). Para a 4ª série (5º ano), em Matemática, a pontuação mínima almejada deveria ser de 225 e 200 em Língua Portuguesa, ou seja, nível 5 e nível 4 da escala SAEB (O Sistema de Avaliação da Educação Básica).

O desempenho, em Matemática, dos estudantes, da escola “A”, no período de 2005 a 2011, esteve em ascensão, saindo do nível 3 para o nível 4.

Quanto ao desempenho de Língua Portuguesa, esse obteve oscilações nos anos avaliados. No ano de 2005, a escola estava na escala do Saeb no nível 3; no ano seguinte da avaliação, caiu para o nível 2, superando este índice em 2009 e indo para a escala 4. Finalmente, no ano de 2011, volta para o nível inicial atingido no ano de 2005.

Em Matemática, o desempenho dos alunos da escola “B” esteve em ascensão de 2005 a 2009, passando do nível 2, em 2005, do nível 3, em 2007 e, nível 4, em 2009 e 2011, não atingindo, portanto, o nível de aprendizagem desejado para alunos de 4ª série/5ºano, ou seja, nível 5.

Quanto ao resultado de desempenho em Língua Portuguesa, os dados apresentam uma ascensão em todos os anos estudados, porém a escola não atingiu a escala considerada como adequada para alunos da 4ª série/5º ano, ou seja, pontuação 200. Nos dois primeiros anos da avaliação, o nível de aprendizagem dos estudantes permaneceu no nível 2 e, nos dois últimos anos, no nível 3.

O Ideb da escola “A”, no ano de 2011, atingiu o índice de 5,7 e estava a 0,5 (cinco décimos) do esperado para 2021. A escola “B” também partiu de uma condição adversa quanto ao Ideb, mas, em 2011, conquistou um índice de 5,2, faltando 0,6 para chegar ao índice programado para 2021, o que comprova que a ferramenta proposta pelo FUNDESCOLA alcançou seu propósito, o de implantar, no meio escolar, mesmo que de forma sutil, os princípios gerenciais. Os dados denotam que as ações executadas no âmbito escolar foram eficazes para a melhoria da qualidade da educação, conforme os critérios estabelecidos pelo MEC.

Não se pode afirmar que as ações desenvolvidas pelo plano estratégico do PDE Escola tenham influenciado na melhoria do desempenho dos estudantes, mesmo porque, como foi relatado anteriormente, as ações tiveram como foco alunos ainda em processo de alfabetização, bem como alunos da inclusão.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstraram que as ações desenvolvidas a partir do PDE Escola são projetos emergenciais para correção de fluxo com vista à melhoria do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) fundamentados nos princípios do Estado Regulador e Avaliador, para o qual qualidade é sinônimo de permanência dos estudantes no espaço escolar e alta performance nas avaliações.

Constatou-se que, nas duas escolas observadas, as dificuldades que impediam o processo de qualidade de ensino estavam relacionadas às dificuldades de aprendizagem, à distorção idade/série e à inclusão de alunos portadores de necessidades especiais.

Na tentativa de minimizar essas problemáticas, é implantada nas escolas a proposta de elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola como modelo de gestão para atingir os objetivos de uma qualidade de ensino que zele pela aprendizagem dos alunos e estabeleça estratégias de recuperação para os alunos com menor rendimento.

Quanto aos impactos, nota-se, em primeira instância, a melhoria do Ideb, que ocorreu em ambas as escolas, que superaram marcas projetadas, estando próximos aos índices de países de primeiro mundo, média seis (6).

Os dados denotam que as ações executadas no âmbito escolar foram eficazes para a melhoria da qualidade da educação, conforme os critérios estabelecidos pelo MEC.

Assinala-se, porém, que essa qualidade, proposta pelas novas políticas educacionais, se distancia da concepção de educação, como prática social, que auxilia na formação do ser humano integral capaz de refletir, contestar e transformar a realidade em que está inserido.

## REFERÊNCIAS

AMARAL SOBRINHO, José; XAVIER, Antonio Carlos da Ressurreição. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 2. ed. Brasília: FUNDESCOLA, 1999.

BALL, Stephen. What is policy? Texts, trajectories and toboxes. (cap.II) In: **Education reform: a critical and post-structural approach**. Great Britain, Open University, p.14-27, 1994 Tradução não publicada.

———. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, Jul/Dez 2001.

———. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002, v. 15, n. 2, p. 03-23.

———. Performatividade, privatização e o pós Estado. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

———. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n. 126, p.539-564, set./dez. 2005.

———. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, BALL Stephen; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Ane. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 5 jan. 2013.

———. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr.2007.

———. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da Escola**: Breve histórico 2010. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 out. 2012.

———. Ministério da Educação e Cultura. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB - Resultados e Metas. Brasília: 14 ago. 2012. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>> Acesso em: 03 jan. 2013.

———. Projeto de Lei nº 8.035/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Cadernos CEC 01/2011**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011.

----- . **Prova Brasil Avaliação do Rendimento Escolar/ 2011** - Ministério da Educação. Secretaria Executiva Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). 2011. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

----- . **Prova Brasil Avaliação do Rendimento Escolar: Avaliação do desempenho da sua escola na Prova Brasil, 2009**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Ministério da Educação. Brasil. <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

FUNDESCOLA. Normas para o financiamento de projetos educacionais no âmbito do FUNDESCOLA/ Fundo de Fortalecimento da Escola, **FUNDESCOLA**, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE. Brasília: FUNDESCOLA. MEC/FNDE, 2000. 125 p. Disponível em: “<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000569.pdf>”. Acesso em: 28 jul. 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n.1, p.63-78, jan./abr. 2008.

----- . Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**. vol.31, n.113, p. 1337-1354, out./dez., 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos Santos; LEITE, Maria Cecília Lorrea Leite. Currículo, Gestão e Trabalho Docente. **Revista e-curriculum**. v.8, n.2, agosto 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, José Carlos, SUANNO, Marilza Vanessa Rosa, LIMONTA, Sandra Valéria. (org.) **Qualidade na escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

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

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Marcia dos Santos; TELLO, Cesar. Análise de políticas fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre Justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**: Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan/abr. 2009.

PPP. Projeto Político Pedagógico – Escola “A” Jataí: SME, 2012.

PPP. Projeto Político Pedagógico – Escola “B” Jataí: SME, 2012.

SHIROMA, Oto Eneida; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso Todos pela Educação: in: In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 222-248.

## RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO: O PAPEL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E DOS COLEGIADOS DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS EM MUNICÍPIOS DO OESTE DE SANTA CATARINA (BRASIL)

**Liane Vizzotto**

Instituto Federal Catarinense (IFC) - *Campus*  
Concórdia (Brasil) liane.vizzotto@ifc.edu.br

**Berenice Corsetti**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)  
cor7@terra.com.br

**RESUMO:** Este artigo analisa o papel de órgãos colegiados nas decisões políticas dos gestores públicos quanto à realização de parcerias entre o setor público e o privado no campo da educação. Trata-se de trabalho de pesquisa com foco na construção da relação público-privada em municípios catarinenses, sendo que entrevistas e análise documental se constituem como instrumentos de pesquisa, a partir da perspectiva teórica do materialismo histórico dialético. Os achados evidenciam que cada órgão colegiado desempenha papel específico na construção da relação público-privada. Os Conselhos Municipais de Educação, por possuírem características, que além de normativos, são também de participação social, têm sido subtraídos dos debates decisórios, bem como da sua responsabilidade normativa. Por sua vez, os Colegiados de Secretários de Educação apresentam-se como espaços de debates que propiciam o conhecimento das parcerias e podem ser facilitadores para a implementação de políticas educacionais que

perpassam a relação público-privada. Contudo, por serem órgãos colegiados, logo de natureza democrática, reduzem seu papel à expectadores das decisões de gestores.

**PALAVRAS-CHAVE:** relação público-privada; órgãos colegiados; política educacional.

**ABSTRACT:** This article analyzes the role collegial bodies play in policy decisions made by public managers on the partnerships between the public and private sectors in the education field. This research work examined the construction of the public-private relationship in municipalities of Santa Catarina state from the theoretical perspective of dialectical historical materialism, using interviews and documentary analysis as research tools. Its findings show that each collegial body plays a specific role in the construction of the public-private relationship. For having not only normative but also social participation characteristics, Municipal Councils of Education have been excluded from decision-making debates. In turn, Colleges of Education Secretaries are spaces for debate that allow knowing the partnerships and that can facilitate the implementation of educational policies that pervade the public-private relationship. Nonetheless, because they are collegial and thus democratic bodies, their role is reduced to that of spectators of managers' decisions.

**KEYWORDS:** public-private relationship;

collegial bodies; educational policy.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, o campo das políticas educacionais abarca grande quantidade de assuntos que incidem na definição e nos rumos da educação em nosso país. Historicamente, as políticas públicas educacionais foram frágeis à maioria da população, especificamente para os setores que não podiam pagar pelo acesso e permanência.

Em relação à oferta, a corrida pelo espaço no campo da educação não se expressou apenas pela presença dos diferentes setores, seja da escola privada, inicialmente confessional, mas por disputas de poder, tanto sob o ponto de vista ideológico quanto financeiro.

Muito embora, a questão de acesso avançou, ainda está sendo debatida a permanência e o papel do Estado frente à sua responsabilidade com a educação pública. Por exemplo, segundo dados (IBGE, 2015), a taxa de escolarização no ensino fundamental é de 98,6%.

Contudo, é importante salientar que as modificações estruturais no modo de produção capitalista têm provocado mudanças na área social, em especial no campo da educação. Novas formas de construir políticas educacionais valorizam a relação público-privada como pressuposto da materialização da ação estatal. Sendo assim, o Estado, responsável pela oferta da educação pública, realiza parcerias com o setor privado, seja no campo do privado lucrativo ou com o Terceiro Setor -, público não estatal. Do primeiro, observam-se os contratos de prestação de serviços firmados entre a Administração Pública e empresas educacionais fornecedoras de sistemas privados de ensino, e do segundo, sobressaem as parcerias firmadas com associações civis, cuja natureza jurídica, *a priori*, não implica em repasses financeiros.

O quadro exposto acima, caracteriza exemplo de relação público-privada em municípios da mesorregião Oeste, estado de Santa Catarina/Brasil e deriva de pesquisas das autoras, que resultou na Tese de Doutorado, a saber: “A relação público-privada na educação: um estudo em municípios catarinenses” (VIZZOTTO, 2018).

Nesse artigo, pretendemos refletir sobre dois sujeitos da pesquisa, os quais são órgãos presentes nos municípios catarinenses, - o Conselho Municipal de Educação (CME) que possui funções deliberativas e normativas sobre os sistemas de ensino, e o Colegiado de Secretários de Educação (CSE) das Associações de Municípios (AM), o qual é instância coletiva de debate entre os gestores públicos da educação sobre as políticas locais. A reflexão ora proposta, deseja analisar o papel desses órgãos colegiados nas decisões políticas dos gestores públicos quanto às parcerias entre o setor público e o privado, ou seja, entre as secretarias municipais de educação e empresas que vendem sistemas de ensino, as quais, fornecem uma gama de produtos e serviços, que incluem formação continuada aos professores, gestores, famílias e

apostilas para serem utilizadas pelos alunos.

As fontes de pesquisa são documentos e entrevistas, que possibilitaram tecer as análises, considerando como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico dialético. O campo empírico definiu três municípios da região oeste de Santa Catarina, escolhidos a partir de um diagnóstico acerca das parcerias.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e foi aprovada em 20 de outubro de 2016, sob parecer nº 1.783.773. O tema em questão vem sendo apresentado em eventos na área de políticas educacionais, com ênfase nos encontros promovidos pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Este texto está organizado para inicialmente apresentarmos reflexões sobre os órgãos colegiados, passando em seguida para Conselhos Municipais de Educação, bem como dos Colegiados de Secretários de Educação. Por fim, analisamos como um órgão, quanto o outro, realizam seu papel na relação público-privada, com foco nas decisões que são tomadas quanto a construção das parcerias.

## **OS ÓRGÃOS COLEGIADOS E A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA**

No Brasil, o processo de reordenamento constitucional (1988), inspirado no princípio da gestão democrática da escola pública, encaminhou-se na linha da reformulação dos conceitos relativos à composição dos colegiados, fortalecendo a criação de órgãos dessa natureza (VIZZOTTO; CORSETTI, 2018). A gestão democrática do ensino público possibilitou que órgãos consultivos e/ou deliberativos fossem criados em âmbito municipal, muito embora, órgãos como os Conselhos Municipais de Educação, anterior à LDB de 1996, já existiam por meio de Leis Orgânicas de alguns municípios.

Assim, é possível dizer que depois da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) “novos atores e processos foram incorporados na elaboração, no planejamento e na execução das políticas e dos programas para a educação no âmbito privado (ALVES; FERREIRA, 2016, p. 107).

Os órgãos colegiados, representam um instrumento democrático de participação de diversos segmentos da sociedade, na construção, normatização e materialização das políticas educacionais, nesse caso em especial, dos municípios. Na relação público-privada, o Estado, marcado pela governança, cujos fundamentos pautam-se na Nova Gestão Pública, adquire, por meio da compra, materiais que direcionam e uniformizam as políticas educacionais, o que a nosso ver, acabam entrando em conflito com o papel dos órgãos colegiados ora destacados.

Se, por um lado há instrumentos que consagram a gestão democrática do ensino público, por outro, o Estado, ao assumir uma parceria com o setor privado, pode

secundarizar decisões colegiadas, debatidas e estudadas no coletivo de seus grupos.

Considerando essa contradição, que se mostra necessária apontar esclarecimentos, é que os órgãos colegiados entram no debate sobre a construção da relação público-privada.

## OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Em trabalho anterior (VIZZOTTO; CORSETTI, 2018), apontamos que os Conselhos de Educação no Brasil, passaram a se organizar efetivamente a partir da Constituição de 1988, que criou os Sistemas de Ensino, muito embora, desde 1971, havia a possibilidade de criação dos CME com funções delegadas pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996, estimulou-se a criação de órgãos colegiados democráticos com a função normativa/deliberativa nos respectivos sistemas municipais de ensino.

Considerando essa função, foi necessário o estabelecimento de normas complementares para o ensino nos municípios e a fiscalização do seu cumprimento nas instituições educacionais dos sistemas municipais (VIZZOTTO; CORSETTI, 2018).

As funções do CME, geralmente são determinadas por lei municipal, as quais podem ser de natureza técnico-pedagógica e de participação social. Na primeira, são incluídas as atividades relativas à aprovação de estatutos e regimentos e elaboração de normas complementares, credenciamento de cursos, escolas e, de modo geral, as atividades são deliberativas, consultivas e fiscalizadoras. Já as atribuições de natureza relativas à participação social, dizem respeito a função de acompanhamento e controle social na área da gestão e execução do planejamento das políticas públicas para a educação (BRASIL, 2009).

Em Santa Catarina, a criação dos CME ocorreu a partir dos convênios de municipalização assinados pelos municípios, inclusive alguns criaram seus Conselhos antes mesmo da promulgação da LDB (PIEROZAN, 2006).

Nos municípios pesquisados, os regimentos internos nos informam que as funções exercidas pelos Conselhos se diferem entre si, porém, nos três, as de caráter técnico-pedagógicas são em maior proporção, quando comparadas às funções de participação. Essas, por sua vez, se traduzem nas competências dos CME apenas na construção dos Planos Municipais de Educação e/ou acompanhamento de outras políticas. Nas demais atribuições, observamos o caráter deliberativo como função de maior supremacia, a saber: aprovar, autorizar, avaliar e acompanhar. Desse modo, pode-se observar que, no próprio regimento, a participação do CME na elaboração das políticas locais não é uma prioridade (VIZZOTTO, 2018).

Por meio da pesquisa observa-se certa passividade dos CME quanto à regulamentação das parcerias, mesmo aqueles que possuem como atribuição a

manifestação prévia sobre assuntos que envolvem a parceria entre o setor público e o privado. Conforme nossas análises, os presidentes dos CME reconhecem o papel fundamental que os Conselhos possuem no desenvolvimento das políticas educacionais, contudo, a participação, seja para decidir ou regulamentar as políticas locais, permanece no campo da aceitação e/ou validação das ações propostas pelos gestores públicos, visto que em alguns municípios, a presidência do órgão é governamental (VIZZOTTO, 2018).

Observa-se ainda, que em municípios pequenos em que a composição do CME é essencialmente de professores, há certa confusão de papéis. Os professores ao serem chamados para opinarem sobre as parcerias, acabam entendendo que estão sendo convidados também como membros do CME. Destaca-se que a opinião a que nos referimos é relativa à qual material da parceria escolher, visto que a decisão sobre a parceria é de iniciativa dos gestores públicos.

## **OS COLEGIADOS DE EDUCAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE MUNICÍPIOS**

Os Colegiados de Secretários de Educação são instâncias coletivas de debate e pertencem às AM. Essas representam uma maneira de associativismo e sua atuação ultrapassa a lógica da representação política e se constitui em uma rede importante de apoio técnico local/municipal. Os Colegiados de Educação são órgãos de auxílio entre os secretários municipais e, as deliberações têm como finalidades, a análise, a orientação, a promoção e o planejamento de ações no âmbito da Educação, como forma de desenvolvimento de políticas educacionais locais (VIZZOTTO; CORSETTI, 2016).

Os Colegiados de Educação, por meio de seus presidentes, entraram como sujeitos da pesquisa, considerando que pertencem a determinadas Associações que demarcam um certo território geográfico. O que se observa em pesquisa diagnóstica desenvolvida para delimitar o campo empírico da pesquisa, é que em algumas Associações, mais que em outras, verificava-se um número significativo de redes municipais de ensino com parcerias. A partir dessa constatação é que as Associações de Municípios, logo de seus Colegiados de Secretários de Educação, interessam à pesquisa, pois se tornou necessário verificar em que medida, as funções que desempenham, contribuem para a construção das parcerias.

Em trabalhos anteriores (VIZZOTTO; CORSETTI, 2016; VIZZOTTO, 2017), apontamos que os Colegiados de Educação são considerados órgãos de ajuda mútua entre os secretários, visto que muitas políticas educacionais são comuns a todas as redes de ensino e, que nesse meio, são socializadas experiências que podem auxiliar os municípios.

Nos Colegiados das Associações pesquisadas, os assuntos mais discutidos

nas reuniões são similares, considerando que muitas políticas públicas, oriundas do Ministério da Educação, possuem processos padrões. Há também problemas que são comuns às redes de ensino, como falta de recursos, calendário escolar e formação docente. Dessa maneira, levantar encaminhamentos torna o Colegiado um lugar para debates e esclarecimentos.

Do mesmo modo, as experiências dos municípios relativas às parcerias com o setor privado, também são compartilhadas. Muito embora as parcerias entre o setor público e o privado não sejam assuntos das pautas nas reuniões, que geralmente ocorrem na sede da AM em períodos bimestrais, elas passam a ser conhecidas entre os gestores públicos. Por vezes, abrem-se espaços nos encontros para que as empresas possam apresentar às redes de ensino seus materiais e produtos.

Dessa maneira, o Colegiado de Secretários de Educação é um meio socializador das experiências educativas e contribui para que as redes de ensino conheçam as políticas educacionais dos municípios vizinhos. Conforme apontado em trabalho anterior, há influência do Colegiado nas decisões municipais no que diz respeito à escolha dos parceiros, especialmente quando o município já tem decidido sobre a adoção da parceria (VIZZOTTO, 2017).

Conforme demonstrado na pesquisa (VIZZOTTO, 2018), quando o Colegiado abre as portas para empresas ou outras organizações apresentarem seus materiais, torna-se mais um meio de disseminação e troca de ideias, favorecendo o depoimento entre seus integrantes. Mesmo não sendo o *locus* deliberativo, o Colegiado não é o único responsável por decisões de tamanha implicação financeira, política e pedagógica, visto que as deliberações geralmente permanecem no âmbito dos municípios, seja por vontade de prefeitos ou das equipes gestoras das secretarias de educação. Porém, o Colegiado acaba se tornando uma instância influente e importante no quadro da gestão pública, visto que, segundo Matsumoto, Franchini e Mauad (2012), representa um exemplo de governança.

Ademais, o alastramento de políticas privadas entre os sistemas públicos de ensino são manifestações daquilo que Barroso (2003) caracteriza de efeito contaminação. Ao estudar a evolução dos modos de regulação estatal a partir da reestruturação do Estado, o autor chama a atenção para três novas formas – o efeito contaminação, o efeito hibridismo e o efeito mosaico.

No efeito contaminação, há a tendência em adotar soluções transportáveis, em uso num determinado país, para serem aplicadas em outro, o que acaba acontecendo no caso das AM, mesmo representando outra situação territorial/espacial, ou seja, os municípios.

Para Barroso (2003, p. 25), “olhar para os sistemas educativos de outros países e observar aquilo que funciona exerce uma atração evidente nos decisores políticos em busca de soluções rápidas [...]”.

Embora este trabalho não trata de países, a pesquisa também evidenciou que os municípios que aderiram aos sistemas privados se espelharam em redes que possuíam a

parceria há algum tempo.

Por fim, entendemos que nos processos decisórios, os Colegiados de Educação das Associações de Municípios influenciam as redes públicas de ensino na construção das parcerias, especialmente quando estes estão dispostos a fazê-la. Assim, um município observando o que o outro faz e como procede é encorajado a tomar uma decisão até então tida como dúvida. Por outro lado, reafirmamos que os colegiados se constituem em importantes órgãos de ajuda mútua entre secretarias e municípios.

## CONCLUSÕES

O papel dos órgãos colegiados nas decisões políticas dos gestores públicos quanto às parcerias entre o público e o privado depende da função que exerce no quadro da definição das políticas educacionais dos municípios. Por um lado, o Conselho Municipal de Educação tem sua participação limitada tanto no que diz respeito às suas funções normativas, quanto às participativas. Os Colegiados de Secretários de Educação, muito embora não tenham funções deliberativas, apresentam-se como espaços que promovem o conhecimento das parcerias e podem ser facilitadores para a implementação de políticas educacionais que perpassam a relação público-privada. De modo geral, podemos dizer que os órgãos ora analisados, não impedem as parcerias, pois o CME é ignorado, tanto na sua função deliberativa quanto participativa, e os Colegiados, são usados como caminho para a expansão da relação público-privada.

Outro aspecto decorrente das análises deve ser apresentado, a saber, o princípio da gestão democrática ou melhor, da democracia, o qual é ressignificado (ou até ignorado) como fundamento pedagógico e político nos órgãos colegiados. O princípio democrático representa mera descrição nos documentos sendo que sua materialização é tida como sinônimo de participação e, por vezes, até anulada. O que se observa é que a participação é daqueles que são parceiros do Estado, dos que compõem o novo governo, a governança. Dessa forma, os conceitos de participação e democracia se ajustam às necessidades atuais da relação público-privada.

## REFERÊNCIAS

ALVES, E. F.; FERREIRA, S. A Atuação dos Conselhos Municipais de Educação em Goiás. In: FERREIRA, S. **Políticas e Gestão da educação nos municípios goianos**: planejamento, financiamento e carreira docente. Goiânia: UFG, 2016, p. 107-132.

BARROSO, J. **A escola pública**: regulação, desregulação, privatização. Porto: ASA, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **O contexto de atuação, natureza e organização dos Conselhos Municipais de Educação**. Módulo 2, caderno 1. Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação. Brasília: MEC; UFSC, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9859-proconselho-modulo-2-cad-1&category\\_slug=janeiro-2012\\_pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9859-proconselho-modulo-2-cad-1&category_slug=janeiro-2012_pdf&Itemid=30192)> Acesso em 04 jan. 2018.

IBGE. Taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de idade, por sexo- Brasil – 2007/2015. Disponível em: < <https://brasilensintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-escolarizacao-das-pessoas-de-6-a-14-anos.html>> Acesso em 18 jul. 2018.

MATSUMOTO, C. E. H.; FRANCHINI, M.; MAUAD, A. C. E. **Município: palco da vida. A história do municipalismo brasileiro.** Vol. 1. Brasília: Confederação Nacional dos Municípios, 2012.

PIEROZAN, S. S. H. **Um estudo dos conselhos municipais de educação, seus limites e possibilidades.** 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2006.

VIZZOTTO, L. Os colegiados de educação das associações de municípios em Santa Catarina e as políticas de natureza privada na educação pública. In: **Anais do XIII Simpósio de política e administração da Educação. Biblioteca da ANPAE**, v. 45, João Pessoa (PB), p. 593-597, 2017.

VIZZOTTO, L.; CORSETTI, B. As associações de municípios e as políticas de natureza privada na educação pública: análises preliminares. In: **Anais do V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Biblioteca da ANPAE**, v. 4. Goiânia (GO), 2016.

VIZZOTTO, L.; CORSETTI, B. O papel dos órgãos colegiados na definição das parcerias entre a Administração Pública e o setor privado em municípios do oeste de Santa Catarina (Brasil). In: **Série Anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação ANPAE.** Organização: João Ferreira de Oliveira [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, p. 209-212, 2018.

VIZZOTTO, Liane. **A construção da relação público-privada na educação: um estudo em municípios catarinenses.** 347 f., 2018. Tese (Doutorado), UNISINOS. Disponível em: [http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7016/Liane%20Vizzotto\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7016/Liane%20Vizzotto_.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> Acesso em 10 jul. 2018.

## TEMAS TRANSVERSAIS, INTERDISCIPLINARIDADE E INCLUSÃO DO SUJEITO QUEER NO CURRÍCULO ESCOLAR

**José Ariosvaldo Alixandrino**  
**Luciane Silva de Souza Carneiro**

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo debater sobre a inclusão do sujeito queer no currículo escolar, o “estranho”, o ser que desvia e desestabiliza a heteronormatividade. Nas unidades educacionais falam-se tanto em diversidade, mas o sujeito homoafetivo não é incluso. São silenciados porque as escolas não estão preparadas para receber estes sujeitos que transgridem a heterossexualidade, fogem do binarismo heteronormativo. E, para não serem vítimas de preconceito, precisam adequar-se à normatividade heterossexual. Refletir sobre a temática é essencial para compreender a inclusão do diferente na sociedade, para rever e respeitar valores. A escola precisa se preparar para isso e levar à discussão os temas transversais nas inúmeras disciplinas curriculares, incluindo também a temática sexualidade, heterossexualidade e homossexualidade. O sujeito “estranho” está presente em todas as esferas sociais e necessário respeitá-lo como sujeito e como cidadão. As unidades educacionais precisam acompanhar as transformações sociais, oferecendo de fato, um ensino inclusivo, plural. O referencial teórico inclui principalmente os Foucault, (2017), Louro, (2004), Louro, (2016),

Sacristán (2007) e, claro, o PCN que trata dos temas transversais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sujeito queer. Normatividade. Inclusão. Escola.

**ABSTRACT:** This article aims to discuss the inclusion of the queer subject in the school curriculum, the “strange” being that deviates and destabilizes heteronormativity. In educational units there is so much talk about diversity, but the homoaffective subject is not even. They are silenced because schools are not prepared to receive these subjects who transgress heterosexuality, flee from heteronormative binarism. And, in order not to be prejudiced, they must conform to heterosexual normativity. They are silenced because schools are not prepared to receive these subjects who transgress heterosexuality, flee from heteronormative binarism. And, in order not to be prejudiced, they must conform to heterosexual normativity. Reflecting on the thematic is essential to understand the inclusion of the different in society, to review and respect values. The school needs to prepare for this and bring the cross-cutting themes in the numerous curricular subjects to the discussion, including the themes sexuality, heterosexuality and homosexuality. The “strange” subject is present in all social spheres and it is necessary to respect him as a subject and as a citizen. Educational units

need to follow social transformations, offering, in fact, an inclusive, plural teaching. The theoretical framework includes mainly Foucault, (2017), Louro, (2004), Louro, (2016), Sacristán (2007) and, of course, the NCP dealing with transversal themes.

**KEYWORDS:** Subject queer. Normativity. Inclusion. School.

## 1 | TRANSVERSALIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN's, trazem uma discussão acerca do termo transversalidade, mostrando que esta se refere “à possibilidade de se estabelecer na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade) (BRASIL, 1998, p. 30).

Nesse sentido, os Temas Transversais, que pleiteiam uma transversalidade e, também, uma interdisciplinaridade, são amplos e diversificados e abordam processos experimentados pela sociedade, pelas famílias, pelos alunos e pelos professores em sua rotina. Para isso, é importante mostrar posicionamentos, realizar debates, relacionar a teoria e a vivência na sociedade. Afinal, os professores são, também, responsáveis por ajudar a formar cidadãos cômicos de sua responsabilidade social. E, os Temas Transversais são o fio condutor para se trabalhar importantes temáticas em sala de aula que não fazem parte dos livros didáticos, ou se o fazem, é de maneira muito velada e, por vezes, não correspondem à realidade social.

A discussão trazida à baila por meio dos Temas Transversais devem acompanhar as mudanças sociais e devem levar o indivíduo a perceber que é necessário ao menos refletir acerca de questões vivenciadas na sociedade e questões estas que requerem uma transformação em atitudes pessoais e coletivas.

Os Temas Transversais, ao contrário do que poderia pensar alguém, não é uma disciplina dentro dos Parâmetros Curriculares, mas temáticas que devem ser inseridas no cotidiano de sala de aula nas disciplinas curriculares. Daí, pressupor também a interdisciplinaridade. Esses temas trazem conceitos e valores que são extremamente importantes para formação democrática – participação ativa do indivíduo na sociedade – e para a formação sólida da cidadania. Eles se referem, antes de tudo, a inquietações que preocupam uma sociedade e que são vivenciadas cotidianamente. Além disso, percebe-se que os conteúdos curriculares tradicionais devem ser perpassados pelos temas transversais e isso só é possível se os unirmos interdisciplinarmente.

Isso equivale a dizer que para que haja interdisciplinaridade é necessário que haja troca, conhecimento compartilhado entre as disciplinas curriculares. Para isso, o conhecimento precisa deixar de ser fragmentado. Isso não depende apenas de crença, mas de valores e valores são repassados de geração a geração, fazem parte da sociedade e ela é responsável pelo que lhe ocorre. Por isso, tratar de temas transversais, pressupõe também mudanças, transformações. Sendo assim, é necessário iniciar

com mudanças na prática pedagógica, e trabalhar os temas transversais, na escola, pressupõe continuidade nas discussões, que não podem ser isoladas ou destituídas de razão para ali estarem.

### 1.1 Inclusão do sujeito queer

É na escola que essas múltiplas identidades encontram-se, no que se refere aos alunos, aos pais e aos profissionais da educação. Por isso, as unidades educacionais precisam sempre estar de acordo com as transformações sociais. Os professores e profissionais da educação precisam ressignificar os conteúdos e não apenas executarem práticas pensadas por outros. Para isso é necessário observar o negro, o branco, o mulato, o cafuzo, as cores de pele diferentes, os cabelos diferentes; o pobre e o rico; as religiões; mas, também as condições distintas de sexualidade.

O branco heterossexual cristão é visto socialmente como belo e bom, assim como negros e homossexuais geralmente tornam motivos para piadinhas e ‘chacotas’. Sendo assim, necessário propor uma discussão melhor sobre o sujeito “queer”, esse ser estranho, anormal, que são os homossexuais. Na definição de Louro (2014, p.7-8), “Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina”. Será que os profissionais da educação estão sabendo lidar com essas questões relacionadas ao sexo, gênero? Já que existem muitas vivências e variações distintas sobre esse mesmo tema. O currículo foi elaborado com discussões sobre homoafetividade?

## 2 | O SUJEITO QUEER E A NORMATIVIDADE

Na sociedade contemporânea, fala-se tanto em diversidade, mas nem todas as variantes recebem atenção e o respeito devido. Sabe-se, entretanto, que alguns grupos são mais valorizados e outros não. A heterossexualidade é bem vista, valorizada e aceita, portanto, dita a norma. Para Foucault (2017, p.7), “o casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar”.

Fica evidente que tudo o que não se enquadrar nesse padrão, torna-se ilegítimo, não natural, anormal. O que para Foucault (2017), não pode dar espaço às sexualidades ilegítimas, que se manifestem excluídas e isoladas em outros lugares. Por isso, muitas das vezes, o homossexual precisa viver sua homossexualidade de maneira silenciosa e oculta. Obviamente, que os diversos movimentos atuais de homossexuais mostram que o sujeito deve se aceitar como tal e se mostrar à sociedade.

Essa fixação heteronormativa é ampla e se processa da seguinte forma: os sujeitos são classificados e construídos desse modo socialmente. E, historicamente, conforme Louro (2016), a norma foi estabelecida, e nos remete ao

homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa se passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos

sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como “o segundo sexo”, e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual. (Louro 2016, p. 15)

Diante disso, há, necessidades de estudos da equidade de gênero e do sujeito Queer. Crianças e adolescentes precisam crescer conscientes e tolerantes, pois, é preciso tentar buscar soluções para contribuir com as análises importantes da cultura. Com isso, haverá melhor compreensões em relação às questões das diferenças, pois o mundo contemporâneo está repleto de sujeitos diversos, com identidades plurais porque em outros tempos elas foram ocultadas e silenciadas e não porque não existiam.

Evidencia-se, portanto, o que Louro afirma:

Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem camadas que sobrepõem umas sobre às outras, como se o sujeito fosse se fazendo somando-as ou agregando-as. Em vez disso, é preciso notar que elas interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes posições. (LOURO, 2004, p.51).

Precisa-se compreender que não se deve existir sujeitos dominantes, melhores ou piores uns dos outros. O que se tem são indivíduos diferentes, com pensamentos e atitudes opostas. Fisicamente são homens e mulheres, que podem assumir etnias, classes, religiões e sexualidades distintas.

A sociedade precisa aceitar e conviver com o excêntrico, perturbador, pessoas desviantes e que fogem da normatividade. Isso não significa aceitar violência, desrespeito. Respeitar esse sujeito Queer, que na concepção de Louro é,

estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas reguladoras da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina. (LOURO,2016, p.7,8).

Fica evidente, o que problematizamos, esse sujeito “Queer,” subversivo, estranho e que incomoda não tem aceitação social, a maioria nem sabem lidar, fazendo então com que esse ser incompreensível não seja jamais admitido noam ambientes sociais, em especial, aqueles que lhe permitirá ter acesso. Resta, portanto, um silenciamento e uma ocultação de sua verdadeira identidade sexual. Porque

a sexualidade é uma questão absolutamente privada, alguns se permitem aceitar “outras” identidades ou práticas sexuais desde que permaneçam no segredo e sejam vividas apenas na intimidade. O que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não heterossexuais. (LOURO, 2016, p.29).

Diante dessa problemática estabelecida por Louro, fica evidente que a

heterossexualidade é mesmo imposta como: universal, natural e normal. Fazendo com que todos os sujeitos se comportem dessa maneira, tendo obrigatoriamente tendência ao sexo oposto. Foucault (2017) problematizou em relação às ilegitimidades do sexo, para ele, é esse sexo selvagem, diferente, mas vivido clandestinamente, distante do puro casal tradicional procriador. Fixando de fato a heterossexualidade como correta e natural e a homoafetividade como antinorma e incorreta.

### 3 | COMPREENDER PARA TRANSFORMAR

Os problemas nas escolas brasileiras surgiram desde o início da nossa história, pois são inúmeras as nossas variações culturais. Assim como o gênero também pode se manifestar de diversas maneiras, cada grupo social com suas formas, vivências e complexidades se manifestam socialmente. Mas, isso não significa que a escola deva se eximir de seu papel de formar cidadãos.

A escola tem a difícil tarefa, além da responsabilidade no ensino de conteúdos, também, assume a função no processo de socialização. As escolas não devem fazer a reprodução social e cultural, precisam adequar-se rapidamente às transformações sociais, que são líquidas, sem formas e velozes. Nas palavras de Baumann (2000), vivemos numa sociedade líquida, a qual tudo é muito rápido, às transformações são aceleradas, o mundo sólido de antigamente perdeu espaço. A liquidez não tem forma fixa. Pois, “os fluídos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos — contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. (BAUMAN, 2000, p.8)

Assim, a escola necessita e precisa desenvolver em seu contexto um ensino líquido, rápido e realmente significativo e que valorize a pluralidade cultural e, antes de tudo, a pluralidade do indivíduo porque desde a formação do Brasil, o povo é miscigenado; indígenas, negros e brancos convivem. Assim sendo, é necessário discutir e refletir acerca disso e como a escola interpreta e se organiza com essas diferentes manifestações culturais.

Assim, também, para a elaboração do currículo e do projeto político pedagógico - PPP, todas as comunidades sejam elas maioria, minoria, dominante ou não, precisam participar, problematizando e questionando algo que realmente contemple todos os envolvidos no processo educativo. Sabendo, antes de tudo, que há uma nova geração de alunos, que é mais complexa, heterogênea. Sendo assim, a escola precisa equilibrar e

modificar os caracteres desta formação que se mostram especialmente desfavoráveis para alguns dos indivíduos ou grupos que compõem o complexo e

conflitante tecido social. O delicado equilíbrio da convivência nas sociedades que conhecemos ao longo da história requer tanto a conservação quanto a mudança, e o mesmo ocorre com o frágil equilíbrio da estrutura social da escola como grupo humano complexo, bem como com as relações entre esta e as demais instâncias primárias da sociedade. (SACRISTÁN, 2007, p.14)

Já que é na escola que há o encontro da pluralidade cultural e sexual, ela tem essa difícil missão, superar barreiras e aprofundar o diálogo diante das diversidades, sejam elas quais forem.

Esse desafio que as escolas enfrentam, continuam cotidianamente e as unidades educacionais precisam superar essas barreiras, com um projeto político pedagógico melhor elaborado e realmente democrático e plural que todos os grupos participem da elaboração. Colocando os temas transversais como parte da formação do cidadão que adentra à escola, de forma efetiva, e não apenas para mostrar que eles existem.

Constantemente ouve-se falar de casos de bullying, agressões físicas ou verbais relacionados aos homoafetivos, crianças e adolescentes que fogem da norma heterossexual. Palavras e xingamentos que menosprezam esses sujeitos ‘anormais’, diferentes. Isso pode causar um baixo rendimento escolar dessas crianças que estão em desacordo com a heteronormatividade e fica evidente essa problemática, porque “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e inclui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.” (LOURO, 2004, p.58).

Essa delimitação de espaços que separa, marginaliza, exclui, apenas reproduz normas e conceitos pré-estabelecidos como aceitos e naturais. A heterossexualidade dita a norma, e os ‘sujeitos desviantes’ ficam sem representatividade aceita ou natural. Para Louro (2004, p. 63), a tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”.

A escola precisa reconhecer as desigualdades sociais, assumir e de fato, incluir todas as minorias. Questionar o ‘natural’, o ‘normal’, o ‘correto’. Ela, escola, pode “eliminar as relações de poder em qualquer instância - isso implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões problematizar a conformidade com o “natural” [...]. (LOURO, 2004, p.86).

## **2.1 A orientação sexual nas escolas e o sujeito queer no currículo escolar**

A escola precisa problematizar questões relacionadas à orientação sexual e as relações de gênero e assumir verdadeiramente um processo de intervenção pedagógica, enfocando e discutindo todas as dimensões da sexualidade, sem imposição de valores.

Existem maneiras distintas dos educandos expressarem sua sexualidade, manifestações que presenciamos e precisamos dar condições e proporcionar aos jovens uma maneira responsável para exercerem sua sexualidade. De acordo com os PCN’s

(BRASIL, 1997, p. 28 “a discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis”.

Isso é relevante e precisa ser debatido no ambiente escolar porque

sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “acentuada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. (LOURO, 2004, p.27).

A sexualidade se constitui a partir de múltiplos discursos que normalizam ou produzem verdades. Partir desse pressuposto, é observar que os sujeitos podem exercer, de diferentes maneiras, a sua sexualidade, tendo parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto ou até mesmo aqueles que biologicamente são masculinos e se identificam sendo femininos, ou ao contrário. Isso significa que as identidades sexuais são plurais e múltiplas, não são permanentes, podem ser até mesmo contraditórias. A escola tem a difícil tarefa, superar barreiras que diminuam o preconceito e realmente incluir o sujeito queer. Mas é difícil acontecer isso porque,

mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modelo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (LOURO, 2016, p.46).

Diante disso, é evidente que a escola não está sendo um espaço de diálogo, ela não inclui o “excêntrico, o “esquisito”, porque segue um padrão heteronormativo, delimitando espaços, aponta modelos normalizadores. Conforme Louro (2016, p.46), “a identidade masculina, branca, heterossexual deve ser, supostamente, uma identidade sólida, permanente, uma referência confiável”. Sendo assim, as escolas assumem essa identidade como norma. Reafirma esse privilégio heteronormativo como universal e natural, o que não se enquadrar nesse modelo assume um caráter de diferente. E, ainda, essas identidades excêntricas, conforme Louro (2016, p. 46), “são simplesmente excluídas dos currículos, ocupam ali a posição do exótico, do alternativo, do acessório”.

A escola, portanto, é omissa em relação às orientações sexuais distintas dos sujeitos. Ela é, sem dúvida,

um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de

desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 2016, p.30).

Diante disso, percebe-se claramente uma negligência por parte da escola em relação à diversidade sexual e nela é exercida uma pedagogia do silêncio, ocultando, portanto, os sujeitos desviantes. Valorizando a heterossexualidade e desvalorizando, marginalizando, a homossexualidade, o ser queer, que foge à norma. Ela não oferece ou proporciona condições para os homossexuais viver ou assumirem sua sexualidade sem culpa ou vergonha.

#### 4 | CONCLUSÃO

Diante das reflexões feitas acredita-se estar contribuindo e esclarecendo, ou ao menos problematizando sobre o estudo do diferente, o estranho, e a fixação heteronormativa dos sujeitos e para que se pense que a escola é um local de encontro multicultural, é nela que se deve ter um olhar diferenciado por parte dos educadores para com a diversidade. Incluir de verdade o sujeito queer, não silenciar, muito menos ser negligente diante de tantos casos de homofobia.

Debater o assunto, incluir no currículo, no projeto político pedagógico, projetos que desmistifiquem a heteronormatividade e que as identidades sejam construídas, sem marginalizar uns e valorizar outros. Deixar, portanto, de fabricar sujeitos melhores ou piores, superiores ou inferiores. Todos os seres são vistos como iguais - equânimes, independente do sexo, raça, classe social.

As unidades educacionais precisam dialogar mais, formar de fato, cidadãos críticos, para que estes realmente sejam seres pensantes e atuantes na sociedade, sujeitos menos preconceituosos. Desmistificar o correto, o natural, desconstruir a imagem do estranho, do diferente, pois há muitos discursos relacionados à sexualidade. Não existe conforme Foucault (2017), uma matriz e estratégia global heteronormativa válida e legítima para toda a sociedade, o sexo não deve ser reduzido apenas ao matrimônio e à procriação, à forma heterossexual.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 146p.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1: A vontade de Saber*. 4 ed. – Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2017.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. Ed. 4 reimp – Petrópolis RJ: Vozes 2016.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. 2. ed.; 3 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SACRISTAN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino* / J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gomez; tradução Ernani F. da Fonseca Rosa – 4. Ed. – Artmed, 1998.

ZYGMUNT, Bauman. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzi. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 1999.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**Marcia Aparecida Alferes** - Licenciada em Pedagogia e Especialista em Gestão da Educação pela Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti (2004, 2005). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2009, 2017), na linha de pesquisa "História e Política Educacionais". Atuou durante 10 anos como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sete anos como docente no Ensino Superior. Trabalha com as temáticas inseridas na área de Política Educacional e Gestão Escolar, atuando nos seguintes temas: análise de políticas educacionais; alfabetização e letramento; formação de professores; gestão democrática. Atualmente é pedagoga da rede de ensino do Estado do Paraná e professora na Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão – CENSUPEG, pólo de Ponta Grossa/PR.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-85107-97-0



9 788585 107970