



VIII CONGRESSO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Políticas Públicas de Educação

Organização:

Paula Almeida de Castro
Edlene Cavalcanti Santos

ISBN: 978-65-86901-76-4

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.000



POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

ORGANIZAÇÃO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
EDLENE CAVALCANTI SANTOS



realizeventos
Científicos & Editora



POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

P769 Políticas Públicas de Educação/ organizadoras, Paula Almeida de Castro, Edlene Cavalcanti Santos. - Campina Grande: Realize editora, 2022.

617 p. : il.

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.000

ISBN 978-65-86901-76-4

1. Educação - Políticas Públicas. 2. Políticas educativas públicas.
3. Políticas Públicas. I. Título. II. Santos, Edlene Cavalcanti

21. ed. CDD 379.81

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714



realizeeventos
Científicos & Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

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

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

COMITÊ EDITORIAL

Alessandra Freire Magalhães de Campos (UNICAMP)

Alex Melo da Silva (UNCISAL)

Alex Vieira da Silva (UFAL)

Anderson Gonçalves Costa (UFPE)

André Monteiro Moraes (UFRN)

Cleomar Maciel de Araujo Vieira (UFPB/SEDUC-CEARÁ)

Cristina Mariano Ruas (UFMG)

Daniele Da Rocha Carvalho (UFRN)

Edna Camara Monteiro (PMCG-PB/FACESA)

Elainy Paula Vitorino Braz (UFAL)

Elisa Fonseca Sena e Silva (UFAL)

Eva Pauliana de Silva Gomes (UFAL)

Hellen Christina Justino Barros (UFPE)

Idnelma Lima de Rocha (UFAL)

Inalda Maria dos Santos (UFAL)

Ivanilso Santos da Silva (UFPE)

Izabel Cristina de Souza (UNIRIO)

Jacy de Araújo Azevedo (UFAL)

Jardel Pereira da Silva (IFS)

Javan Sami Araújo dos Santos (UFAL)

José Fernando da Silva Alves (FALUB)

Josemar Farias da Silva (IFAM)

Julia Nelly dos Santos Pereira (UNIRIO)

Karina Maria de Souza Soares (SENAC-SP)

Marco Aurelio Nunes de Barros (IFRO)

Marcos Adriano Barbosa de Novaes (FIOCRUZ)

Maria Betania Gomes da Silva Brito (UFAL)

Maria Goretti da Silva (UFERSA)

Maria Jeane Bomfim Ramos (SEDUC/AL)

Maria José Guerra (UFAL)

Miriam Correia da Silva (SME - SÃO JOSÉ DA LAJE)

Nayanne Costa Rocha

Paula Almeida de Castro (UEPB)

Raimunda Fernandes da Silva Souza

Renata Souza de Lima (UFAL)

Ridalvo Medeiros Alves de Oliveira (UFRN)

Roseane Maria de Amorim (UFPB)

Sayarah Carol Mesquita dos Santos (UFPE)

Sônia André (UFPA)

Taysa Kawanny Ferreira Santos (UFAL)

Tiago Leandro da Cruz Neto (UFAL)

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri (UNICAMP)

PREFÁCIO

No advento de 2022, o **CONEDU - Congresso Nacional de Educação** traz em sua organização a partir das coletâneas de textos aprovados em cada Grupo de Trabalho, a publicação em E-book. O GT 21 tratou sobre as Políticas Públicas da Educação brasileira, e teve por objetivo se constituir como um espaço tempo de interseção e encontro de estudos produzidos pelos subcampos das políticas educacionais e das políticas públicas, reunindo pesquisadores e estudantes que tinham por interesse ou objeto de estudo as Políticas Públicas de Educação, abordadas tanto em sua dimensão teórica e epistemológica como em sua dimensão prática, isto é, a partir de sua implementação ou execução.

Historicamente, as políticas públicas no Brasil, foram sendo dimensionadas tendo como suporte há luta dos movimentos sociais, pressionando o Estado brasileiro a adotar políticas voltadas à criança, jovens e adultos garantindo os direitos fundamentais aprovados, posteriormente, pela Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, o presente E-book nasceu a partir de encontros que o Campo das Políticas Públicas nos proporcionou durante o evento. Em nossas atividades de pesquisa, participamos de eventos, encontramos colegas, discutimos novas propostas e nos despedimos brevemente até a próxima oportunidade para a troca de ideias. Muitas vezes, deixamos de registrar esses momentos de forma perene.

O CONEDU 2022 partiu convidando professores a participarem enquanto Coordenadores de Grupos de Trabalhos, partindo da constatação de que os temas trabalhados no GT 21 eram de referências utilizadas no cotidiano, e tinham como desafio de formar discussões que possam enfrentar a complexidade da administração pública brasileira no que tange a educação. Assim, ao aceitar o convite, me debrucei a acompanhar os trabalhos submetidos, a crescente produção científica sobre as Políticas Públicas de Educação no Brasil nas últimas décadas e trouxe à tona o aumento

do interesse pela temática e os possíveis desdobramentos teóricos sobre as vinculações do Estado e sua população, e apontam diretamente suas possíveis consequências no desenvolvimento econômico do país, com enfoque no crescimento das políticas voltadas para a educação.

Tal conhecimento rebate diretamente na influência desse assunto na formação profissional dos estudantes e da população. Partindo desses pressupostos, o GT (21) buscou uma reflexão sobre as práticas existentes no sistema público da educação e quais discussões estão presentes no cotidiano em salas de aulas.

Esperamos, com essa publicação, contribuir para aumentar o conhecimento e o uso das informações disponíveis sobre os temas tratados, bem como para incentivar o debate e a reflexão crítica sobre os paradigmas fundamentais das políticas públicas.

Profa. Dra. Edlene Cavalcanti Santos

*Coordenadora. Docente da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.
E-mail: edleneufal@gmail.com*

SUMÁRIO

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.001)

POR QUE NÃO DESISTI? COM A PALAVRA, OS DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE **14**

Daniele da Rocha Carvalho
Ridalvo Medeiros Alves de Oliveira

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.002)

NOVO ENSINO MÉDIO: DUALIDADE EDUCACIONAL E PROJETOS DE FORMAÇÃO PARA OS JOVENS BRASILEIROS **30**

Sayarah Carol Mesquita dos Santos

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.003)

EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO CEARÁ..... **56**

LEMOS, Raquel Araújo Facundo
SOUZA, Elisabeth Gonçalves

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.004)

CIDADANIA NA ESCOLA: O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E TESES E DISSERTAÇÕES TEM A CONTRIBUIR? **73**

Janaina Andretta Dieder

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.005)

PROPAGANDA, MÍDIA E EDUCAÇÃO: O DISCURSO OFICIAL E PUBLICITÁRIO SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017..... **99**

André Randazzo Ortega
Joana D'arc Germano Hollerbach

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.006)

**DESVELAMENTOS CRÍTICOS SOBRE O PROGRAMA
ESCOLA 10 EM ALAGOAS.....127**

Karla de Oliveira Santos

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.007)

**POLÍTICAS PÚBLICAS: INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR.....145**

Joelma Santana Reis da Silva

Maria Aparecida Dantas Bezerra

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.008)

EDUCAÇÃO, ESTADO E TRABALHO.....161

Joice da Silva Cheles

Luiz Carlos Novaes

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.009)

**A GESTÃO DA INFRAESTRUTURA FÍSICA COMO SUBSÍDIO
PARA O DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES ACADÊMICAS
DENTRO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA MULTICAMPI.....179**

Karoliny de Angellis Mendes Silva

Caroline Tourinho Matos

Lídia Boaventura Pimenta

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.010)

**A HEGEMONIA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA E
SUAS FORMAS DE GESTÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS
CONTRIBUIÇÕES DE ANTONIO GRAMSCI.....200**

Fernando Silva de Jesus

Grazielle Miranda Silva

Janete Palú

Laís de Leiros Medeiros

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.011)

**ESCOLA E DESIGUALDADE SOCIAL: CONSIDERAÇÕES E
APONTAMENTOS TEÓRICOS.....225**

Francisca Bruna Pereira Farias

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.012)

**REPERCUSSÃO DA ATUAÇÃO DO IFCE NOS SERTÕES DE
CRATEÚS..... 246**

Antonia Karla Bezerra Gomes

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.013)

**DOS 'LAÇOS SOCIAIS' AOS 'LAÇOS FAMILIARES':
A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DO
NEOLIBERALISMO CONSERVADOR..... 268**

Larissa Scotta

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.014](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.014)

**POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS EM EDUCAÇÃO:
COMPREENSÃO E LEITURA CRÍTICA, O QUE LEVAR EM
CONSIDERAÇÃO?..... 293**

Hellen Christina Justino Barros

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.015)

**UM OLHAR SOBRE O IDEB DAS ESCOLAS DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE BORBA-AM..... 311**

Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante Machado

Carla Valentim Baraúna de Araujo

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.016](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.016)

**AS PROVAS DE HABILIDADES ESPECÍFICAS E O SISTEMA
DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU): IMPACTOS DA POLÍTICA
PÚBLICA NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL..... 324**

Frederico Braidá

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.017](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.017)

**USO DO LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: IMPASSES E
POSSIBILIDADES..... 326**

Maria Cezar de Sousa

Monagleyce Gomes Ferreira Pereira

Cristiana Barra Teixeira

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.018](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.018)

O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES): UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS/CAMPUS EIRUNEPÉ..... 328

Renata Brelaz Gondim e Silva

Marcone Pereira Da Silva

Hudson Do Vale De Oliveira

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.019](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.019)

DA DESCONFIANÇA AO ÓDIO: INTERPRETANDO A VULNERABILIDADE DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL..... 354

Fabício de Sousa Sampaio

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.020](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.020)

PROGRAMA GANHE O MUNDO: PROVENDO INTERCÂMBIO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO E DESENVOLVENDO REDES DE SOCIABILIDADES..... 377

Charles Gomes Martins

Marcos Aurélio Dornelas

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.021](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.021)

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS EM ALAGOAS..... 391

Idnelma Lima da Rocha

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.022](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.022)

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DO ORÇAMENTO DO PNAES NA UFERSA..... 417

Anne Karoline Silva Felix

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.023](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.023)

LDB E SEU PERCURSO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL BRASILEIRA..... 441

Maria Aparecida Fernandes

Maria Zildene Fernandes

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.024](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.024)

A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA COMO CATEGORIA REVELADORA DA SUBMISSÃO DA EDUCAÇÃO AO MERCADO **462**

Georgia Sobreira dos Santos Cêa

Sandra Regina Paz

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.025](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.025)

O OUTRO LADO DA MOEDA: EXPERIÊNCIAS NO SISTEMA PRISIONAL NO MUNICÍPIO DE POMBAL - PB **464**

Jorge Miguel Lima Oliveira

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.026](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.026)

OS DESAFIOS NA APLICAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA INCLUSÃO DE IMIGRANTES, EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DA CIDADE DE MANAUS-AM 2016 A 2021 **473**

Malinalia Ines da Rocha Marcião

Maria dos Reis Camelo

Margareth Leite de Alencar

Darlisângela Maria Monteiro

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.027](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.027)

A ATUAÇÃO DO CURRÍCULO REFERÊNCIA DO IPOJUCA: REFLEXÕES SOBRE A “LIDERANÇA” E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL **492**

Júlio César Rufino de Freitas

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.028](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.028)

OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS DA GESTÃO ESCOLAR DIANTE DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO **524**

Silvano Ramos Santana

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.029](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.029)

O ENSINO SUPERIOR PRIVADO E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL: UMA REALIDADE A PARTIR DA CIDADE DE SOBRAL-CE **525**

Ana Darla Ricardo Carneiro

Ana Beatriz Rodrigues Damasceno

[DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.030](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.030)

A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE: CARREIRA, REMUNERAÇÃO, CONDIÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO (INICIAL E CONTINUADA)..... 545

Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves

Letronne Melo dos Santos

Joycieide Vivia Soares de Souza

[DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.031](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.031)

IDEB 2021: DISCUTINDO OS RESULTADOS DOS ESTUDANTES DO RIO GRANDE NORTE DURANTE A PANDEMIA..... 564

Andréia Lourenço dos Santos

Helyab Magdiel Alves Lucena

[DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.032](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.032)

A UNIVERSIDADE PÚBLICA NO ALTAR DO MERCADO: UMA BREVE ANÁLISE DOS TERMOS UTILIZADOS NA ABA DO PROGRAMA FUTURE-SE NA PÁGINA INSTITUCIONAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO..... 581

Isadora Cabreira da Silva

Lucas da Costa Lage

[DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.033](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.033)

OS DISTANCIAMENTOS DA BNCC COM AS DISCUSSÕES DE GÊNERO E SUA APROXIMAÇÃO COM O NEOLIBERALISMO..... 600

Diêgo de Lima Santos Silva

Paula Almeida de Castro

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.001)

POR QUE NÃO DESISTI? COM A PALAVRA, OS DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Daniele da Rocha Carvalho

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN,
daniele.rocha@ufrn.br;

Ridalvo Medeiros Alves de Oliveira

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN,
ridalvo.oliveira@ufrn.br;

RESUMO

Em um contexto psicossocial de cobranças internas e externas por êxito e produtividade, o temor do insucesso acadêmico se torna um problema presente em todas as instituições de ensino superior do país e do mundo. Os fatores que provocam o que se categoriza como "insucesso" estão associados tanto a problemas relacionados à universidade, quanto a questões de cunho pessoal. O objetivo desse trabalho é identificar, a partir da perspectiva dos estudantes, os principais fatores que provocam o insucesso acadêmico nos alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Em relação à metodologia, este estudo se classifica como pesquisa descritiva, a partir de uma análise quantitativa e qualitativa com uso do Iramuteq. O método utilizado na abordagem do procedimento do estudo foi de levantamento, uma vez que os dados para a pesquisa foram obtidos por meio de questionário aplicado diretamente aos alunos do referido curso. A pesquisa foi realizada com alunos do 4º ao 8º semestre, obtendo uma amostra de 73 respostas para a análise dos dados. A partir da análise das respostas obtidas, foi demonstrado que

os principais fatores para a evasão são a frustração por o curso não superar as expectativas; o tempo para conciliar trabalho e aulas; e a falta de estímulo dos professores. Por outro lado, um dos principais motivos para continuar frequentando a graduação foi ter o título de bacharel, ao qual, muitos alunos vinculam o sucesso profissional.

Palavras-chave: Ensino superior, Trajetória acadêmica, Desempenho acadêmico, Evasão, Iramuteq.

1 INTRODUÇÃO

O principal meio de ingresso nas IES públicas é por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Esse sistema classifica os candidatos segundo as notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Integram o SiSU algumas políticas de inclusão que objetivam ampliar as possibilidades de acesso a estudantes da rede pública e de baixa renda, por meio da reserva de vagas. Além disso, foram implantados novos *campi* por todo o país, alcançando cidades interiores e ampliando as chances de quem não tem condições de se mudar para os grandes centros para cursar o ensino superior. A criação de novos cursos e o aumento de vagas nos cursos já existentes ampliaram as oportunidades de ingresso.

Paralelamente, cresceu a evasão, mas não na mesma proporção. A evasão no ensino superior ocorre quando o aluno abandona definitiva ou temporariamente o curso, seja por problemas pessoais, ou por motivos vinculados à própria instituição (RISTOFF, 1995).

Passados 10 anos da criação do SiSU, este trabalho se propõe a investigar outra face da discussão sobre a evasão no ensino superior, a partir do seguinte problema de pesquisa: O que influencia os discentes do curso de Ciências Contábeis da UFRN a **não** desistirem do curso?

Face o exposto, o objetivo é identificar as razões pelas quais esses alunos permanecem no curso em busca de sua conclusão. Trata-se de uma pesquisa de abordagem fenomenológica hermenêutica, cuja coleta de informações se deu por meio de um questionário respondido por 73 estudantes, dos quais, 52 foram validados.

Foi realizada uma análise estatística do *corpus* textual, buscando entender o que motiva o estudante a continuar no curso. Para a interpretação das informações utilizou-se a análise lexical, fazendo a lematização com o auxílio do IRAMUTEQ.

Além das estatísticas textuais foram realizadas também: classificação pelo Método Reinert; análise de especificidades; análise fatorial confirmatória; análise de similitude; e nuvem de palavras. Os principais resultados são apresentados na terceira seção desse trabalho, após o referencial teórico e, finalizando o trabalho, são

apresentadas as conclusões e recomendações para pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EVASÃO NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL

A evasão e o prolongamento de curso são assuntos bastante discutidos na atualidade, na busca de políticas públicas que possam mitigar tal problema. Pesquisas vêm auxiliando na busca de tentar compreender os motivos das retenções e decisões quanto à desistência da graduação.

Várias são as definições para o termo evasão, identificadas a partir de diferentes autores. Alguns acreditam que seja um processo de exclusão, enquanto outros se opõem a essa opinião.

Para Bueno (1993, p. 13),

A palavra evasão pode estar significando uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade. A palavra exclusão implica na admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do adolescente que se apresenta para uma formação profissionalizante.

Na citação acima se percebe a diferença entre evasão e exclusão, que atribui a evasão a uma escolha do aluno, que opta por deixar o curso para traçar novos destinos, enquanto a exclusão se trata de algo de responsabilidade da instituição de ensino.

Fialho (2014) classifica a evasão segundo as categorias a seguir:

- a. imediata e tardia – imediata é a decisão do aluno em desistir do curso sem esperar qualquer tentativa da instituição de ensino para que ele prossiga, enquanto a tardia a que o aluno tenta cursar por mais tempo, recebendo auxílio da instituição, mas desiste;
- b. total e anual – a primeira é a totalidade de alunos evadidos durante todo o curso, e a segunda considera os desistentes a cada semestre ou final de ano;

- c. aparente e real – a aparente inclui os alunos que desistem do curso e migram para outro curso, enquanto a real ocorre quando o aluno abandona definitivamente o ensino superior;
- d. temporária e definitiva – como o próprio nome indica, a temporária ocorre quando o aluno “dá um tempo” na graduação, com pretensão de voltar, diferentemente da evasão definitiva, quando o curso é abandonado sem nenhuma intenção de retorno;
- e. reversível e irreversível – essa classificação tem a ver com a instituição; a reversível é quando a instituição envia esforços para manter o aluno e logra êxito, e a irreversível ocorre quando a instituição não consegue fazer com o que aluno continue no curso.

Outros estudos apontam os principais motivos da evasão nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras. Esses, geralmente, são similares, apresentando diferenças mais peculiares quando comparadas as IES públicas com as privadas, onde ocorre muita evasão por questões financeiras, pois muitos alunos encontram dificuldades financeiras durante o curso.

Santos *et al* (2017) identificaram que 38,9% dos alunos da IES estudada já desistiram de algum curso de graduação; dentre esses, 59,5% alegaram ter sido por questões pessoais e 23,9% por não adaptação à IES.

Em outro estudo, realizado com os pró-reitores de graduação, Lopes *et al* (2016) concluíram que a escolha equivocada pelo curso, a falta de vocação para a área e as dificuldades financeiras são os principais motivos da evasão, e que ela causa perdas para o aluno, para as instituições, para a sociedade e para o país. Ainda concluíram que os maiores índices de evasão ocorrem nos semestres iniciais e que a falta de interesse dos alunos contribui para essa evasão.

Ferreti e Madeira (1992) acrescentam que os alunos das IES privadas precisam trabalhar para ajudar nas despesas familiares e custear sua própria formação.

2.2 FATORES DETERMINANTES DO DESEMPENHO ACADÊMICO

O desempenho acadêmico, afirma Santos (2012, p. 193) é “afetado pela interação entre características próprias dos discentes, como aspectos sociais, socioeconômicos e os insumos das instituições de ensino”.

No Brasil, o principal indicador de desempenho acadêmico no ensino superior é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que avalia as IES mediante a aplicação de provas aos alunos para verificar o conhecimento obtido durante a trajetória acadêmica, e avaliar o nível de conhecimento que a instituição transfere ao aluno.

Pesquisas apontam que fatores externos influenciam o desempenho acadêmico dos alunos. Silva (2015) constatou que mulheres têm melhores pontuações no vestibular do que homens, que alunos mais jovens apresentam melhor rendimento, e que estudantes oriundos da rede pública obtêm baixo desempenho no vestibular.

Segundo Alvarenga *et al* (2012), os alunos da rede pública que conseguiram ingressar numa IES pública, tiveram baixo rendimento no exame de acesso em relação aos alunos da rede privada; no entanto, os desempenhos desses dois grupos durante o curso superior se equivalem. O mesmo ocorre com estudantes mais velhos que, por estarem afastados do ensino a mais tempo que os mais jovens, não alcançam uma nota tão boa na prova de ingresso, mas apresentaram bom desempenho na graduação. Outra constatação dos autores foi que os cursos de maior prestígio social e, conseqüentemente, de maior concorrência, têm poucos alunos advindos da rede pública.

Guimarães e Sampaio (2007) destacam que, geralmente, o desempenho acadêmico de alunos que trabalham é prejudicado desde a tentativa de ingressar na universidade e se prolonga durante a graduação.

3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

3.1 IMPORTAÇÃO DO CORPUS

Para importar o *corpus*, foi realizada a adequação ao formato usado pelo IRAMUTEQ.

3.2 PERFIL DOS RESPONDENTES

No perfil dos alunos, a faixa etária predominante é a de 18 a 23 anos, o que indica que esses alunos ingressaram no curso logo após a conclusão do ensino médio.

O método de ingresso de 80% dos respondentes foi o SiSU, e 45% dos alunos cursaram a educação básica integralmente na rede privada; no entanto, em relação à renda familiar, a porcentagem de discentes que possuem renda até 2 salários mínimos é a maior.

3.3 ANÁLISES

3.3.1 Estatísticas textuais

Esta análise calcula estatísticas simples sobre o *corpus* textual. A Tabela 1 apresenta o resultado dessas estatísticas.

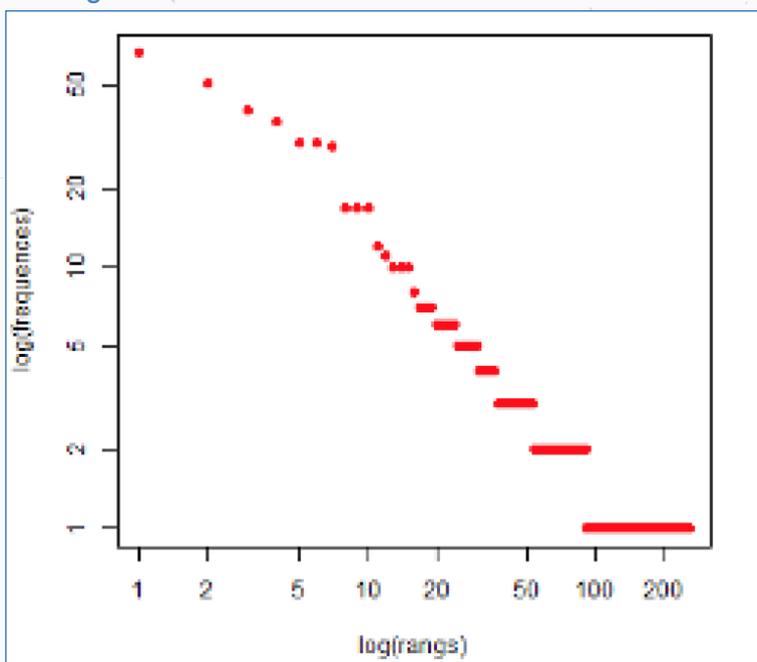
Tabela 1 – Estatísticas textuais

Estatística calculada	Valor Encontrado
Número de textos	52
Número de ocorrências (número total de palavras contidas no <i>corpus</i>)	474
Número de formas presentes no <i>corpus</i>	170
Número de hápax (número de palavras que aparecem apenas uma vez em todo o <i>corpus</i>)	109
Média de ocorrências por texto (número de ocorrências/número de textos)	9,48

Fonte: elaborada pelos autores (2020)

A Figura 1 apresenta o resultado da análise das estatísticas textuais, representado por meio do Diagrama de Zipf, que demonstra o comportamento das frequências das palavras no *corpus* em forma de gráfico.

Figura 1 – Resultado da análise de estatísticas textuais



Fonte: elaborada pelos autores (2020)

Observando a Figura 1, é possível visualizar no eixo Y o log das frequências, que representa a quantidade de vezes que uma palavra aparece, e no eixo X o log das palavras, que representa a quantidade de formas. O Diagrama indica que existem muitas palavras que se repetem pouco, e poucas palavras que se repetem muito.

O *corpus* é composto por 474 Unidades de Contexto Inicial (UCI) com 170 segmentos examinados, ou seja, 35,86% do total do *corpus*.

3.3.2 Classificação pelo método de Reinert

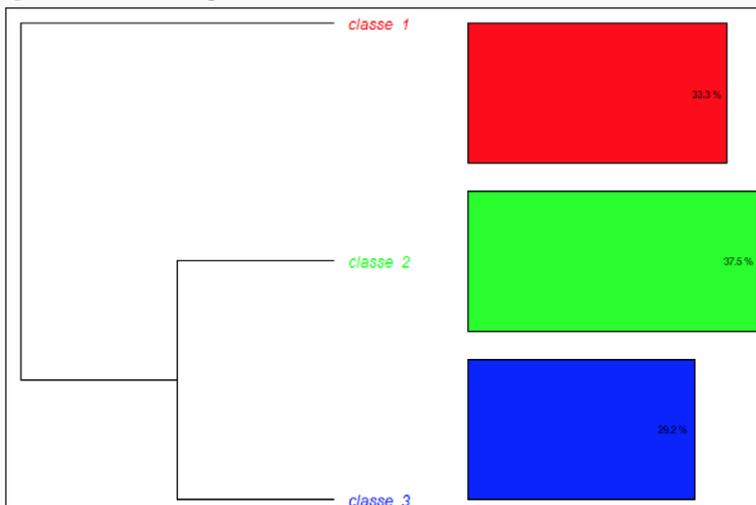
O método de Reinert propõe uma classificação hierárquica descendente, e visa a obter classes de segmentos de texto que,

ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente das outras classes. Esta análise é baseada na proximidade léxica e na ideia de que palavras usadas em contextos similares estão associadas ao mesmo mundo léxico e são parte de mundos mentais específicos ou sistemas de representação (SALVIATI, 2017).

O sistema procura obter classes formadas por palavras que são significativamente associadas com aquela classe.

A partir das matrizes, cruzando segmentos de texto e palavras, foi aplicado o método de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e foram obtidas 3 classes, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente



Fonte: elaborada pelos autores (2020)

O dendrograma apresentado na Figura 2, que ilustra as relações interclasses, permite entender as expressões de cada uma das palavras ditas pelos alunos entrevistados, analisando-as a partir de suas respostas com relação à motivação para continuar no curso.

As leituras devem ser feitas da esquerda para direita. Inicialmente, o *corpus* foi dividido em dois subgrupos. Em seguida, o subgrupo maior foi dividido em dois grupos, resultando nas classes 2 e 3, e o subgrupo inferior resultou na classe 1. Isso significa que as classes 2 e 3 têm menor relacionamento ou proximidade com

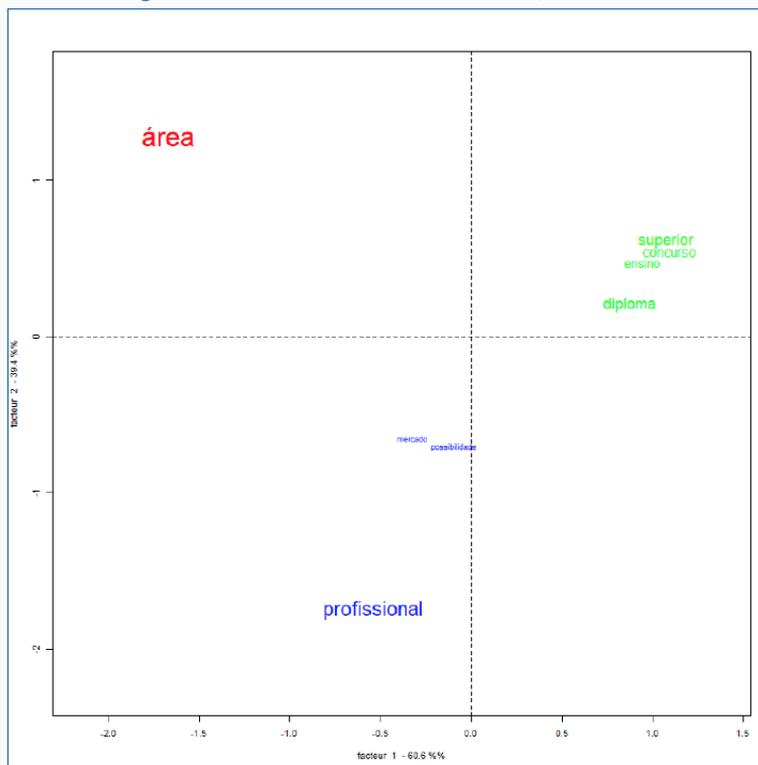
a classe 2, e que a classe 2 tem maior relacionamento ou proximidade com a classe 3.

O dendrograma CHD se encerra porque as classes são estáveis, ou seja, são compostas de Contexto Elementar de Unidades (UCE) com vocabulário semelhante.

3.3.3 Análise de especificidades e análise fatorial confirmatória

A análise fatorial confirmatória (AFC), apresentada na Figura 3, utiliza-se do índice Qui-quadrado para visualizar os dados num plano fatorial em que cada cor representa o perfil dos entrevistados com relação ao vocabulário no contexto da motivação para continuar no curso.

Figura 3 – Análise fatorial de correspondência



Fonte: elaborada pelos autores (2020)

Como mostra a Figura 3, as três classes estão em quadrantes opostos, ou seja, cada classe abrange contextos semânticos específicos, que referem-se à raiz semântica da palavra que mais influenciou na motivação, o que permite entender a ação das variáveis e das três classes observadas.

No eixo vertical estão dois agrupamentos de palavras que explicam 60,6% da variância total da UCE e referem-se a dois campos semânticos: um no plano superior, com contribuições das classes 1 e 2, e outro em oposição, no plano inferior, com as palavras da classe 3.

A classe 1 é formada pelos alunos que apontam a área como motivação para continuar no curso. Essa classe tem uma representação de 33,3% do *corpus*, e aparece mais distante das outras classes. O Quadro 1 ilustra exemplos de algumas respostas que formaram essa classe.

Quadro 1 – Respostas que indicam a área como motivação para continuar no curso

Estudante entrevistado	Resposta
32	"Identificação pela área."
52	"Gostar da área e trabalhar nela."
52	"Eu gosto da área."

Fonte: elaborado pelos autores (2020)

A classe 2, que tem a maior representação (37,5% do *corpus*), é a que tem contexto semântico mais próximo da classe 3. Ela atribui a motivação para continuar no curso à obtenção do diploma, como é possível observar nas respostas apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Respostas que indicam a obtenção do diploma como motivação para continuar no curso

Estudante entrevistado	Resposta
2	"A possibilidade de usar o diploma de ensino superior para realização de concurso."
9	"Diploma de nível superior para concurso público."
20	"O diploma e as notas das provas."

Estudante entrevistado	Resposta
46	"Conseguir o diploma para auferir promoção na empresa em que estou empregado."

Fonte: elaborado pelos autores (2020)

A classe 3, que tem uma representação de 29,2% do *corpus*, atribui a motivação para continuar no curso à possibilidade de entrar no mercado de trabalho, como se observa nas respostas listadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Respostas que indicam a possibilidade de entrar no mercado de trabalho como motivação para continuar no curso

Estudante entrevistado	Resposta
1	"Possibilidade de inserção no mercado e motivação para conhecer as áreas de perícia e auditoria."
6	"O mercado de trabalho/financeiro."
31	"Porque eu gosto do curso em si e porque me proporcionou grandes experiências e oportunidades de mercado de trabalho e realização de alguns dos sonho que eu tive."
49	"Me tornar profissional capacitado para ingressar bem no mercado de trabalho."
50	"Possibilidade de ingressar no mercado de trabalho."
71	"Necessidade de entrar no mercado de trabalho com uma boa base teórica em uma área que sempre dispõe de oportunidade de emprego."

Fonte: elaborado pelos autores (2020)

3.3.4 Análise de similitude

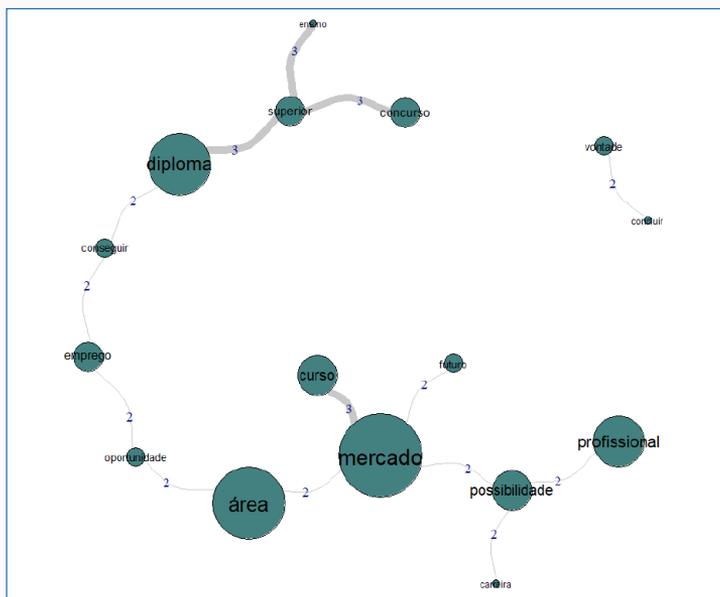
A análise de similitude mostra um grafo que representa a ligação entre palavras do *corpus* textual. A partir desta análise, é possível inferir a estrutura de construção do texto e os temas de relativa importância, a partir da co-ocorrência entre as palavras (SALVIATI, 2017).

A teoria dos grafos é um ramo da matemática que estuda as relações entre os objetos de um determinado conjunto. No caso presente, os grafos auxiliam na caracterização e visualização gráfica do *corpus*, permitindo a interpretação do conteúdo textual. Essa

visualização auxilia o pesquisador na identificação da estrutura da base de dados (*corpus*), distinguindo as partes comuns e as especificidades, além de permitir verificá-las em função das variáveis descritivas existentes.

Essa análise de semelhanças permitiu, por um lado, visualizar a relação entre as palavras e suas conectividades dentro de cada classe e, por outro lado, a relação entre as várias classes. Nessa análise, é possível entender como os alunos relacionam as várias palavras para identificar a motivação para continuar no curso.

Figura 4 – Grafo da análise de similitude – Apresentação Fruchterman Reingold
 Escore Co-ocorrência



Fonte: elaborada pelos autores (2020)

Nessa análise, as palavras são agrupadas e organizadas graficamente, segundo suas frequências. É uma análise lexical simples, mas bastante interessante graficamente, na medida em que permite identificar rapidamente palavras-chave de um *corpus*.

A árvore de co-ocorrência da Figura 4 possui dois núcleos centrais, a partir dos quais surgem as ramificações. Esses núcleos são representados pelas palavras **mercado** e **diploma**, entre as quais encontra-se a palavra **área**, em destaque.

A palavra **mercado** aparece em maior destaque na árvore de similitude e é uma das palavras de destaque da classe 3, na qual tem representação de 29,2% do *corpus*, como visto no dendrograma.

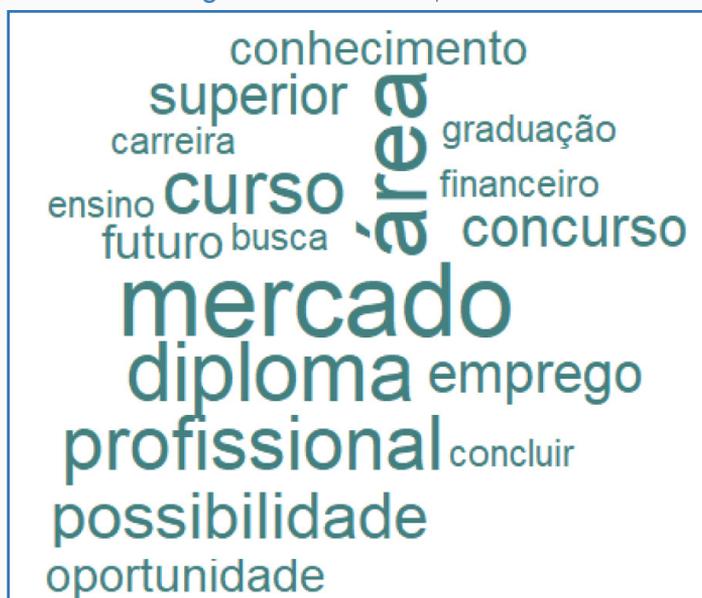
Outra palavra em destaque é **diploma**, que é um dos destaque da classe 2, onde tem a maior representação do *corpus* (37,5%), conforme evidenciado no dendrograma.

Por sua vez, a palavra **área** aparece na árvore de similitude em destaque entre os dois núcleos, com uma representação de 33,3% do *corpus* apresentado no dendrograma.

3.3.5 Nuvem de palavras

A análise por meio de nuvem de palavras mostra um conjunto de palavras agrupadas, organizadas e estruturadas em forma de nuvem. As palavras são apresentadas com tamanhos diferentes, sendo as palavras maiores aquelas que detêm maior importância no *corpus* textual, medida a partir das frequências. As palavras mais importantes estão mais perto do centro e são apresentadas com fontes maiores (SALVIATI, 2017). A Figura 5 apresenta a nuvem de palavras que resultou da análise do *corpus* textual dessa pesquisa.

Figura 5 – Nuvem de palavras



Fonte: elaborada pelos autores (2020)

As palavras em maior destaque para representar o que motiva o aluno a continuar no curso são **mercado, diploma e área**.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral identificar os motivos que levaram os alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte a NÃO desistirem do curso.

Ao analisar o *corpus* textual formado a partir dos conteúdos coletados por meio dos questionários, ficou evidente a predominância de três fatores que levam os alunos a permanecer no curso de graduação escolhido: mercado de trabalho, diploma de graduação e área profissional.

Uma parte dos alunos enxerga a obtenção do diploma de graduação como um potencializador de oportunidades de ocupação de cargos públicos por meio de concursos. Outra parte percebe a contabilidade como uma área promissora, de muitas possibilidades no mercado de trabalho.

Em relação às limitações, como os questionários foram aplicados presencialmente, muitos alunos não responderam por não estarem em sala de aula no momento, e alguns optaram por não responder. Além disso, por ser aplicado no horário da aula, houve professores que não autorizaram a aplicação do questionário naquele momento.

Recomenda-se nova pesquisa com alunos que já se evadiram do curso, visando a identificar os motivos de tal decisão. Também sugere-se um estudo sobre as intervenções para combater a evasão nas IES públicas.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, C. F. *et al.* Desafios do ensino superior para estudantes da escola pública: um estudo na UFLA. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 55-71, jan./mar. 2012.

BUENO, J. L. A evasão de alunos. **Jornal da USP**. São Paulo, USP, 14-20 jun. 1993.

FERRETTI, J. C.; MADEIRA, F. R. Educação / Trabalho: reinventando o passado. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 80, p. 75-86, fev. 1992.

FIALHO, M. G. D. **A evasão escolar e a gestão universitária: o caso da universidade federal da Paraíba**. 2014. 106 p. Dissertação (Mestrado profissional). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.

GUIMARÃES, J.; SAMPAIO, B. *The influence of family background and individual characteristics on entrance tests scores of Brazilian university students*. In: ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA, 12., 2007, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: BNB, 2007.

LOPES, J. C. S. *et al.* Evasão de alunos nos cursos de graduação em ciências contábeis em instituições de ensino superior da região sul do Brasil. **RIC**, v. 10, n. 2, p. 38, 2016.

SALVIATI, M. **Manual do Aplicativo Iramuteq**. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 24 jan. 2020.

SANTOS, B. S. *et al.* Educação superior: processos motivacionais estu-dantis para a evasão e a permanência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. ANPAE, v. 33, n. 1, p. 73-94, 2017.

SANTOS, N. A. **Determinantes do desempenho acadêmico dos cursos de ciências contábeis**. 2012. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Departamento de Contabilidade e Atuária, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, H. G. Fatores determinantes do desempenho acadêmico no ensino superior: uma abordagem por meio do estado da arte. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 8., **Anais [...]**. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/44.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.002)

NOVO ENSINO MÉDIO: DUALIDADE EDUCACIONAL E PROJETOS DE FORMAÇÃO PARA OS JOVENS BRASILEIROS

Sayarah Carol Mesquita dos Santos

Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, sayarahcarol@hotmail.com.

RESUMO

Quais são os aspectos que reforçam a dualidade educacional no novo currículo do Ensino Médio e os projetos de formação dos jovens em curso? O objetivo é analisar os aspectos que reproduzem a dualidade e identificar os projetos de formação na contrarreforma do Ensino Médio. A metodologia envolve análise documental das principais normatizações em torno da Lei nº 13.415/2017 e se fundamenta no materialismo histórico-dialético. As reformulações atuais reforçam a dualidade educacional, mediante a flexibilização curricular, o desenvolvimento de competências e a inclusão do itinerário técnico-profissional articulado com o empreendedorismo; aprofunda o projeto dualista que reforça as desigualdades educacionais; o projeto empresarial/privatista e o projeto de alinhamento à precarização laboral, ao fomentar a preparação dos jovens para a realidade do desemprego, da instabilidade e da informalidade.

Palavras-chave: Ensino Médio, Dualidade, Empresariamento, Privatização, Precarização.

INTRODUÇÃO

Autores como Ramos (2019), Motta e Frigotto (2017) adotaram o termo contrarreforma para se referir à Reforma do Ensino Médio inicialmente instituída pela Medida Provisória nº 746/2016 e, posteriormente, consolidada através da Lei nº 13.415/2017, no governo de Michel Temer (2016-2018). Estes autores utilizam o termo contrarreforma por considerarem que não se trata de uma reforma que possa ser direcionada para a expansão do Ensino Médio, para o aumento da oferta e da permanência dos jovens nessa etapa do ensino, atendendo às demandas da maioria dos jovens, que são da classe trabalhadora. Portanto, para reformas que partem dos interesses da classe dominante e permitem a reprodução do seu poder, como é o caso do novo Ensino Médio, adota-se o termo contrarreforma.

Outro conceito importante para o nosso estudo é o de dualidade educacional. Autores como Araújo (2019) e Kuenzer (2017) consideram que a história da educação no Brasil é marcada pela existência de uma oferta de distintas modalidades e diferenciação dos processos educativos que se confundem com as classes sociais a que se destinam.

Considerando tais questões, este artigo buscou responder o seguinte problema: Quais são os aspectos que reforçam a dualidade educacional no novo currículo do Ensino Médio e os projetos de formação dos jovens em curso? O objetivo desse estudo, portanto, é apresentar a análise dos aspectos que reproduzem a dualidade educativa e identificar os projetos de formação para os jovens na contrarreforma do Ensino Médio.

A relevância científica e social dessa pesquisa consiste em sua atualidade histórica, pois se trata da análise de uma contrarreforma que muda o processo de formação dos jovens que concluem essa etapa da Educação Básica, principalmente da rede pública de ensino, conforme as suas condições concretas. Não se trata apenas de mudanças no currículo, de quais disciplinas são obrigatórias ou optativas que a nova estruturação do currículo estabelece, mas da necessidade de se pensar o que os jovens precisam aprender; o que justifica a inserção de um conhecimento e a exclusão de outro e quais são os interesses que vigoram na formação dos jovens na

atualidade. Estas mudanças no novo Ensino Médio trazem implicações para além do âmbito pedagógico, se estruturando também no terreno social e reverberando no acirramento abissal entre as classes mais privilegiadas e aquelas mais vulneráveis socialmente, na relação entre uma formação para o saber fazer e o saber pensar, entre a educação estritamente profissional e a continuidade nos estudos.

Desse modo, os resultados e discussões no texto se dividem em quatro momentos. O primeiro abarca a análise da Medida Provisória nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017 que rege o atual Ensino Médio. No segundo momento, envolve a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) com a Resolução nº 3/2018 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No terceiro momento, o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio via Portaria nº 649/2018. E no quarto momento, inclui a análise dos aspectos da dualidade na contrarreforma do Ensino Médio e os projetos de formação para os jovens presentes no currículo dessa etapa do ensino.

METODOLOGIA

Como metodologia de pesquisa, destacamos a análise documental, que segundo Cellard (2008), envolve as dimensões de contexto, autor/autores, autenticidade do texto, natureza e a própria análise documental. Assim, o estudo considerou a normatização recente para o Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017, identificando os fatores que incidem nos projetos de formação para os jovens e os aspectos da dualidade educacional, utilizando como fundamentação o materialismo histórico-dialético (KONDER, 2008; CURY, 1992).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 E LEI Nº 13.415/2017

A contrarreforma do Ensino Médio a partir do recurso da Medida Provisória nº 746/2016 representou uma medida autoritária, desconsiderando que a definição do Ensino Médio e de suas finalidades formativas deveria se dar através do diálogo com os

diversos setores da sociedade, movimentos educacionais e pesquisadores. Inclusive porque já existia o Projeto de Lei nº 6.480/2013 do governo Dilma, com proposições semelhantes às que foram impostas pela Medida Provisória em 2016. O conteúdo apresentado, como veremos neste artigo, guarda grandes relações com a agenda do empresariado, visando adequar o Ensino Médio aos objetivos do mercado.

Além do empresariado, que Freitas (2018) chamou de Reformadores Empresariais, dentre eles, o Unibanco, Gerdau, Itaú, Fundação Bradesco, Fundação Lemann, Instituto Natura e Instituto Ayrton Senna, também podemos identificar a interferência das agências internacionais tais como o Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas (ONU). De acordo com autores como Caetano (2018) e Bezerra e Araújo (2017), tais reformadores e agências internacionais buscam interferir na educação de forma a garantir, em articulação com o Ministério da Educação (MEC) e com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), uma política de formação para os jovens calcada nos interesses do mercado.

A justificativa utilizada para a realização da contrarreforma do Ensino Médio se deu em torno da defesa da flexibilização do currículo, através de uma diminuição da quantidade de disciplinas obrigatórias. Na justificativa apresentada pelos formuladores, o modelo engessado em treze disciplinas obrigatórias não dialogava com a juventude, com o setor produtivo e nem com as demandas do século XXI, além disso, precisaria se adaptar também aos modelos de currículo dos países desenvolvidos (BRASIL, 2016).

Nesse debate, Moraes (2017) pontua que na justificativa da flexibilização do novo currículo do Ensino Médio na comparação com países bem-sucedidos em matéria de educação e que alcançam melhores indicadores nas avaliações internacionais de larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA), não se visualiza que muitos desses países, altamente desenvolvidos, continuam mantendo as desigualdades sociais que refletem também nos processos educativos. Temos como exemplos, os países de referência neoliberal como os Estados Unidos e o Chile, que com a expansiva concentração do mercado educacional e a “flexibilização

curricular no ensino médio geraram exclusão social, aprofundaram as desigualdades educacionais e levaram ao crescente rebaixamento do desempenho dos estudantes” (MORAES, 2017, p. 408).

Dessa forma, a Medida Provisória n° 746/2016 (BRASIL, 2016) instituiu o novo Ensino Médio com as principais características: oferta de itinerários formativos; inclusão do itinerário técnico-profissional; ampliação da jornada escolar e reconhecimento do profissional com notório saber. Contudo, a pretensa urgência de uma contrarreforma por Medida Provisória não encontrou justificativa normativa, havendo apenas uma questão de cunho político e ideológico de promover rapidamente contrarreformas que estão de acordo com os interesses do capital, como destaca Ramos (2019).

Para Motta e Frigotto (2017), a crítica ao caráter rígido do currículo do Ensino Médio se pauta numa ideia de que a escola e os conhecimentos que nela são socializados devem ser dinamizados para que possam ser adequados às exigências do capital, em prol do desenvolvimento econômico. Se o mercado demanda formação de força de trabalho para as relações de produção mais flexíveis, não restritas ao padrão taylorista/fordista de produção, passam a ser exigidos, também, que a escola e o currículo sejam adaptados a esse quadro de transformações. No entanto, como forma de dar um caráter pretensamente democrático a esses interesses, essas formas de flexibilização da oferta e currículo se valem da perspectiva neoliberal de escolha escolar que estariam sendo disponibilizadas aos jovens e às famílias.

Além disso, de acordo com Ferreira (2017), outro elemento que perpassa a contrarreforma é a questão da ampliação do tempo do aluno na escola. Essa ampliação, para os reformadores, teria a condição de possibilitar a flexibilidade no percurso formativo e tornar o Ensino Médio mais atrativo aos jovens. A extensão do tempo diz respeito à implementação do tempo integral (uma jornada diária de 7 horas ou mais, de acordo com o que vem sendo consolidado na legislação no Brasil).

Entre a Medida Provisória n° 746/2016 e a Lei n° 13.415/2017 houve as seguintes alterações: definição de que o profissional com notório saber deve ministrar conteúdos afins à sua formação profissional, exclusivamente na oferta do itinerário técnico-profissional; as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática serão obrigatórias

nos três anos de ensino; as demais disciplinas devem ser incorporadas em projetos curriculares de modo interdisciplinar, como o ensino de Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia, e o desenvolvimento dos projetos de vida.

De acordo com a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), no artigo 1º, a carga horária do Ensino Médio deverá ser, progressivamente, ampliada das 800 horas anuais para 1400 horas anuais. Os componentes curriculares, de acordo com a lei em seus artigos 2º e 3º, deverão ser organizados a partir da BNCC, cabendo a Base definir como vai se dar tanto a parte diversificada como obrigatória no currículo.

No art. 4º, é definido que o currículo se organizará em duas partes: uma de formação geral básica de acordo com a BNCC e outra parte optativa mediante os itinerários formativos (línguas, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais e formação técnica e profissional) que os sistemas de ensino poderão ofertar segundo a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino.

Além disso, no § 6º do art. 4º, estabelece que a critério dos sistemas de ensino a formação técnica e profissional considerará "I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação [...]; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho [...]" (BRASIL, 2017, p. 3). No § 9º desse mesmo artigo, define-se que a certificação no Ensino Médio se dará para a habilitação para o prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos que a conclusão do Ensino Médio seja obrigatória. E nos § 10º e § 11º, define-se, respectivamente, a possibilidade de organização do currículo em módulos e adoção do sistema de créditos e a permissão de convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento.

No entanto, a contrarreforma do Ensino Médio não se limita a estabelecer um novo currículo para esta etapa de ensino. Também busca alterar as exigências para a atuação e influenciar a própria formação inicial dos docentes. A Medida Provisória tentou implementar o notório saber para todas as áreas de conhecimento, mas na conversão em lei, no texto do art. 6º, inciso IV, ficou estabelecida a permissão da entrada dos profissionais com notório saber para

ministrar conteúdos, exclusivamente, de áreas afins à sua formação ou experiência profissional. Além disso, a contrarreforma também estabelece que os “currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (NR)” (BRASIL, 2017, p. 4).

Analisando alguns pontos, começamos pela ampliação da carga horária, pois essa medida pressupõe não só o aumento do total de horas a serem cumpridos nessa etapa, mas do aumento de recursos para materiais didático-pedagógicos, para infraestrutura e contratação de mais professores e pessoal de apoio para atender a demanda. Além disso, reverbera nas “condições sociais dos estudantes de Ensino Médio público no Brasil, muitos dos quais são trabalhadores, ou estão em busca de trabalho, estudam no período noturno e não teriam como se dedicar ao ensino de tempo integral” (HERNANDES, 2020, p. 582).

Todavia, é complexo pensar nesse aumento de recursos nessa etapa, diante de um cenário de políticas de austeridade nos investimentos de áreas sociais, em que a própria Emenda Constitucional nº 95/2016 é um exemplo dessa política de contenção de gastos públicos. Essa Emenda que limita o crescimento de despesas do governo brasileiro por vinte anos em áreas como saúde e educação, revela uma política de ajuste fiscal que reverbera na educação pública, incidindo também na própria efetivação do novo currículo do Ensino Médio.

Outra questão que ganha destaque é a fragmentação do currículo ao estabelecer as disciplinas obrigatórias e optativas. Essa medida de retrocesso aos conhecimentos das diversas áreas revela uma perspectiva, na qual a educação deve formar minimamente, com habilidades pontuais e acríicas, não permitindo a formação crítica dos indivíduos aos conhecimentos acumulados historicamente, no qual muitos campos do saber permitem. O que condiz com a necessidade do capitalismo de formar trabalhadores adaptados aos interesses da classe dominante, criando uma “linha de exclusão que vai do Ensino Médio para as empresas (profissionalização precoce dos mais pobres), em detrimento de uma linha de inclusão que vá do Ensino Médio para o Ensino Superior (reservado à elite do Ensino Médio)” (FREITAS, 2018, p. 84).

Na perspectiva de Almeida (2018), a contrarreforma do Ensino Médio busca um modelo eficiente que garanta processos eficazes de aprendizado e produtividade, com a intenção de:

formar moralmente e instruir tecnicamente os trabalhadores sem romper com a divisão social do trabalho e as condições impostas pelo capital, tais como, precarização do trabalho e fragilização dos direitos trabalhistas; oferecem uma formação, qualificação simplificada que distancia ainda mais as práticas educacionais emancipadoras e de aprendizados de conteúdos cientificamente e filosoficamente avançados. (ALMEIDA, 2018, p. 85).

Observa-se que a contrarreforma aprofunda o dualismo educacional, ao propor, ainda, a entrada do itinerário técnico e profissional como parte da formação básica dos jovens. Reformulação que acaba fragmentando o “conhecimento e continua promovendo formação escolar para a divisão sociotécnica do trabalho” (ALMEIDA, 2018, p. 170).

De acordo com os dados do IBGE (2020), a maioria dos estudantes da Educação Básica são atendidos pela rede pública de ensino e, especialmente na etapa do Ensino Médio, chega a 87,4% de alunos na educação pública. E se atentarmos para a realidade da educação pública no país e os sujeitos que dependem do sistema público, não é difícil perceber que a classe que será majoritariamente afetada por essa contrarreforma é a classe trabalhadora, agregando-se as condições locais das escolas, suas demandas e necessidades. Que conforme a situação social que impera em nossos tempos, faz ascender à formação pontual e rápida para inserção no mercado de trabalho diante de um quadro de desemprego estrutural e de informalidade, do que uma formação mais ampla e qualificada que o prosseguimento dos estudos permitiria para os jovens.

O conflito na dualidade educacional, entre formar para o trabalho ou para o prosseguimento dos estudos se reforça também no § 9º do art. 4º, da lei da contrarreforma, quando as “instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a

conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória” (BRASIL, 2017, p. 3).

A questão da certificação é problemática, pois, de acordo com a análise de Freitas (2018, pp. 33-34), esse mecanismo se introduz na educação com a finalidade de se adequar aos preceitos de uma empresa no interior do serviço público, cria “ferramentas de aferição e certificação da qualidade [...], dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas”.

No caso do atual modelo de Ensino Médio, percebe-se que o fomento à certificação revela tanto os mecanismos de averiguação e comprovação da aprendizagem e qualidade educativa, semelhante ao funcionamento de uma empresa, bem como demonstra o aprofundamento da dualidade, a partir de certificações que distinguem formações para o prosseguimento dos estudos ou formações mais inseridas na lógica da profissionalização

Além disso, é importante frisar que há uma investida sobre o trabalho docente através da tentativa de uma permissão generalizada da atuação de profissionais com notório saber na Educação Básica que, segundo Kuenzer (2017, p. 345), admite o “conhecimento tácito do docente em substituição à sua formação qualificada: acesso restrito à teoria por trabalho intelectual pouco complexo”. Essa perspectiva significa uma desvalorização e uma precarização do trabalho docente.

Deste modo, sustentada pela ideologia empresarial, a escola e os processos educativos na atual contrarreforma do Ensino Médio, se ajustam cada vez mais à dinâmica dos processos produtivos do capitalismo em seus diferentes modos de operar, seja pela via das políticas austeras nas áreas sociais, levando ao sucateamento e privatização da educação pública, seja pelo direcionamento de políticas que redefinem o currículo e a formação que deve ser dada aos jovens, principalmente da classe trabalhadora.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Resolução nº 3/2018 (BRASIL, 2018) que atualiza as DCNEM em virtude da Lei nº 13.415/2017, define a forma de organização

curricular de acordo com a BNCC em suas competências e habilidades; inserção do itinerário técnico-profissional; eixos formativos como o empreendedorismo; possibilidade de atividades à distância e o estabelecimento de parcerias com outras instituições, inclusive privadas, para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, sobretudo da formação profissional. Com a permissão de que as organizações privadas atuem ainda mais na rede pública de ensino, estreitando laços com setores representantes do mercado e fortalecendo as parcerias público-privadas.

Nesse sentido, a perspectiva que norteia o Ensino Médio se baseia na ideia da:

‘escolha escolar’ como fundamento para a oferta de trilhas de progressão diferenciadas, para possibilitar a escolha das famílias, e de uma desresponsabilização do Estado pela promoção dessa educação, abrindo espaço para várias estratégias de disputa do Fundo Público pelos empresários, através de várias possibilidades de parcerias público/privadas com financiamento público. (SILVA, 2020, p. 70).

Adrião (2018), em seus estudos sobre privatização da educação no país, assinala que uma das formas de privatizar os processos educacionais é pela oferta educacional. No caso desta, pode ser feita pelo financiamento público com as organizações privadas através de convênios e contratos. Nesse sentido, percebe-se que a contrarreforma do Ensino Médio a partir dos mecanismos que permitem a oferta de itinerários formativos, principalmente do itinerário técnico-profissional, por meio de parcerias com outras instituições privadas, provoca ainda mais o processo de privatização do ensino.

Sobre a permissão de que as atividades do Ensino Médio possam ser realizadas via a distância com percentuais de 20% diurno, 30% noturno e 80% Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2018), demonstra preocupação quanto às condições para o trabalho docente e as condições de inclusão digital dos alunos, principalmente da rede pública, que em grande parte não possuem computadores, notebooks, acesso a internet de qualidade, subsídios básicos e nem garantia de acompanhamento dos familiares na aprendizagem.

André (2018, p. 140) assevera que:

Na medida em que se torna lícito ao Estado ofertar educação obrigatória por meio de ensino à distância e parceria com empresas [...], perde força o princípio constitucional de educação como direito público subjetivo, pois se impossibilita a criminalização do Estado por falta de escola. As crianças e jovens são obrigados a uma profissionalização precoce e lhes é negado a escola enquanto espaço de conhecimento, interação e desenvolvimento do pensamento científico.

É notável, portanto, que a contrarreforma do Ensino Médio intensifica uma lógica de desresponsabilização do Estado com a educação pública à medida que intensifica a interferência de agentes e instituições privadas por meio do ensino à distância e também da profissionalização dos estudantes precocemente, a partir do itinerário técnico-profissional, ofertado via parcerias com os setores do mercado.

Já a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), homologada em dezembro de 2018 no final do governo de Temer, se trata de um documento de referência para os objetivos de aprendizagem da Educação Básica no país, buscando elencar os conhecimentos essenciais e comuns que todos os estudantes devem adquirir, a partir de habilidades e competências estabelecidas para cada área do conhecimento.

A questão da competência na formação é o que mais se destaca na BNCC, na qual requer o “desenvolvimento de competências para aprender a aprender, sabe lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais [...]” (BRASIL, 2018, p. 14).

Conforme Saviani (2011), a ideia do “aprender a aprender” vinculada a corrente pedagógica do escolanovismo, se atualiza e se relaciona com uma nova dinâmica, na qual os sujeitos devem aprender a se adequar às exigências do capitalismo, criando a capacidade de se adaptar e empreender na sociedade. Arelado a essa perspectiva, encontra-se a pedagogia das competências (SILVA; SCHEIBE, 2017) que se relaciona com o processo de reestruturação produtiva que modela os espaços de trabalho no caráter flexível e polivalente, incluindo o desenvolvimento de metas e objetivos para os trabalhadores. Que implica também nos processos educativos, com uma nova organização que direciona o ensino de

disciplinas para o ensino de competências e admitindo que os indivíduos adquiram conhecimentos que os tornem mais eficientes e produtivos.

A BNCC, assim, apresenta proposições que se aproximam do “desenvolvimento de competências e do individualismo, lançando mão de expressões, tais como ‘protagonismo’, ‘aprender a aprender’, ‘competências cidadãs’, ‘projeto de vida’ e ‘vocação’” (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 398). Dourado e Siqueira (2019, p. 300) enfatizam uma importante questão em torno da formação que a BNCC preconiza que é a restrição do direito à aprendizagem.

Não se trata a ter direito a aprender, mas sim, ‘direito à educação’, uma vez que aprender é uma condição inerente ao ato educativo. Portanto, falar em direito à educação é mais amplo do que direito à aprendizagem, já que o direito à educação implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada que permita a materialização de um projeto político-pedagógico democrático e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem.

Deste modo, o conteúdo que rege a BNCC se direciona para um currículo minimalista, restrito às aprendizagens comuns, suas competências e habilidades, asseverando uma formação também minimalista para a juventude brasileira. E centrada na lógica do direito à aprendizagem e não no direito à educação que possui uma dimensão mais ampla e completa, e na qual a classe trabalhadora, principalmente, ainda se encontra distante de ter acesso a esse direito.

PROGRAMA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO

A Portaria nº 649/2018 constitui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio com ações conjuntas entre o MEC e as secretarias estaduais de educação para a elaboração e execução do Plano de Implementação dessa etapa.

As ações do Programa se instituem no apoio técnico oferecido pelo MEC para a elaboração do Plano de Implementação, apoio

técnico para a implantação das escolas-piloto, apoio financeiro e formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão das secretarias estaduais de educação. Oferecendo suporte na ampliação da carga horária para 1000 horas anuais, fortalecendo o Ensino Médio em tempo integral e dando acesso aos itinerários formativos de modo equitativo (BRASIL, 2018).

Estabelece-se também nesse Programa de Apoio, a criação de escolas-piloto pelas secretarias de educação, tendo como critérios escolas que contemplem no mínimo dois itinerários, 30% de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, escolas que já possuem jornada diária de cinco horas ou que sejam participantes do Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2018). As escolas-piloto permitirão coletar e analisar dados e, avaliar os resultados de implantação do novo currículo durante um período determinado para, depois, realizar essa implantação em todas as escolas de Ensino Médio no país, progressivamente.

Além disso, as secretarias estaduais devem criar Grupo de Trabalho que dentre suas atribuições, poderá definir os itinerários formativos que serão ofertados em cada escola. Entretanto, onde fica a autonomia pedagógica das escolas de definirem seus currículos? Uma vez que o Grupo de Trabalho representante das secretarias estaduais é quem define esses currículos e seus itinerários formativos.

Como já apontado nos documentos anteriores da forte inserção empresarial na proposição e implementação do novo Ensino Médio, como partícipes e maiores interessados na reformulação dessa etapa, é notável a não participação do segmento docente neste Programa de Apoio. Isso se apresenta na gerência, organização e atividades feitas pelas secretarias estaduais sem a participação dos professores, com a inclusão apenas dos gestores e equipes técnicas das secretarias, cabendo aos docentes apenas a formação continuada.

Destaca-se, portanto, uma política de cima para baixo que não dialoga com a base educacional nem tampouco efetiva um processo de participação ativa dos professores, fazendo com que estes apenas recebam pelas instâncias gerenciais da educação o que devem ou não fazer na sua prática docente, sem análise e reflexão crítica.

Esse tipo de gerenciamento e tomada de decisão em relação à dinâmica educacional se fundamenta numa política que acaba potencializando o saber pragmático da docência, restringindo a capacidade dos professores de fazer análise crítica, de participar dos processos decisórios e atuar frente às complexas questões que envolvem a educação. O direcionamento se dá para um professor que saiba desenvolver competências de ensino e atingir resultados esperados nas avaliações de larga escala.

Nesse debate, Oliveira D. (2018) analisa que as mudanças na profissão docente foram sendo inseridas na Nova Gestão Pública – NGP que vem sendo instaurada nos países da América Latina desde os anos de 1990, reestruturando o Estado através de uma gestão de perfil empresarial, adequando a educação ao modelo de controle do processo de ensino, padronização dos conhecimentos, políticas curriculares que reforçam o desenvolvimento de competências para as demandas do mercado. Além da crescente flexibilização (sintonizada com a reestruturação produtiva) na contratação docente e nas premiações e bonificações para os profissionais que melhor desempenharem seu papel, refletidos nos resultados das avaliações de larga escala.

Como bem afirma Oliveira D. (2018, p. 55), a profissão docente no contexto da NGP evoca “valores de inovação, criatividade, flexibilidade, iniciativa e responsabilidade congruentes aos novos modelos de organização do trabalho no capitalismo”. E é nesse direcionamento que a contrarreforma do Ensino Médio vem sendo pautada tanto na formação da juventude quanto na formação e no trabalho docente, no qual os: reformadores empresariais buscam controlar os processos educativos garantindo um concernente aumento de “qualificação da força de trabalho ao mesmo tempo em que não perdem e ampliam o controle político e ideológico da escola e garantem as suas funções clássicas: exclusão e subordinação”. (FREITAS, 2014, p. 54).

PROJETOS DE FORMAÇÃO E DUALIDADE EDUCACIONAL

O currículo do Ensino Médio revela alterações que não apenas tocam na forma de organização curricular do Ensino Médio, mas,

principalmente, revela uma atroz política pensada para essa etapa que assevera as desigualdades educacionais ao incluir na formação dos jovens o caráter da dualidade.

Flexibilizar e tornar o currículo mais enxuto e menos rígido se insere na lógica de flexibilização produtiva do capitalismo, com saberes e práticas dirigidas às noções de produtividade, competências, proatividade, empreendedorismo, conectividade, entre outras do receituário neoliberal. E também se insere em determinar o que se deve aprender e quais são os conhecimentos necessários para a formação da juventude, principalmente dos jovens trabalhadores, trazendo em seu “âmago a marca da desigualdade estrutural que caracteriza historicamente a organização educacional e escolar brasileira” (ARAÚJO, 2019, p. 115).

Portanto, “impinge-se aos jovens de origem trabalhadora uma formação rasteira, instrumental aos ofícios a eles ‘predestinados’ e para os quais são necessários apenas os chamados ‘saberes de base’” (ARAÚJO, 2018, p. 228), restringindo ainda mais o acesso ao Ensino Superior e encerrando a trajetória formativa nos limites de uma atividade laboral minimalista e aligeirada. Desse modo, é perceptível que no Brasil é negado à sua “juventude uma formação básica que lhes faculte a participação qualificada na vida social e política e inserção igualmente qualificada no processo produtivo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p. 67).

Em conformidade a esse pensamento, Ferretti (2018) destaca a expressão especialização precoce que se evidencia nessa atual contrarreforma para as áreas do conhecimento, podendo trazer implicações práticas na educação ao visualizar um panorama de separação explícita entre o acesso ao Ensino Superior ou a inserção no mercado de trabalho. “Daí a especialização precoce por áreas de conhecimento tendo em vista, também, sua continuidade no Ensino Superior, bem como a eliminação, como obrigatórias, das disciplinas Sociologia e Filosofia, que assumem papel mais questionador que adaptador” (FERRETTI, 2018, p. 33).

Além disso, para os reformadores empresariais, signatários dos interesses do capital, não é necessário que a classe trabalhadora (pois é esta que será atingida pela contrarreforma) pense e conheça a realidade social que permeia a sua vida, as origens da sua dominação por uma classe dirigente minoritária, o porquê da

violação dos seus direitos e tantas outras questões que, com um modelo de educação crítico e emancipatório, possibilitaria a politização dos segmentos excluídos e a consequente consciência de classe.

Desse modo, a contrarreforma do Ensino Médio se apresenta como uma proposta que se articula aos interesses produtivos e ideológicos do capital, e que reforça o dualismo na educação, ao pensar e elaborar uma organização curricular que privilegia a formação mais ampla possível para a classe dirigente, enquanto para os jovens da classe trabalhadora cabe a formação pontual e acrítica, acentuando-se a divisão social entre o fazer e o pensar. Ou como bem afirma Oliveira R. (2018), a atual contrarreforma acaba reafirmando um histórico *apartheid* na educação brasileira.

Acerca desse aspecto dualista, Frigotto (2010, p. 28) ressalta que, na perspectiva das classes dominantes a educação dos “diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital”. Nesse sentido, há um acirramento classista de uma educação pensada segundo os interesses de uma formação para o saber fazer e o saber pensar, característica da divisão social do trabalho no modo de produção capitalista (MARX; ENGELS, 2011).

Sendo assim, a contrarreforma do Ensino apresenta projeto de formação dualista, empresarial, privatista e de precarização, fundamentada nas relações sociais de classe no sistema capitalista.

Em relação ao projeto dualista se fomenta uma educação para reproduzir os antagonismos de classe na educação, asseverando uma trajetória educativa para os jovens da classe trabalhadora nos limites do saber fazer, da instrumentalização e do saberes mais simples para as demandas produtivas do sistema do capital; enquanto para os jovens das classes dominantes, se fomenta a continuidade de uma educação que forma para saber pensar, de caráter propedêutico, com conhecimentos mais amplos e complexos, necessários para manter a dominação sobre o sistema social.

Nesse sentido, os aspectos da dualidade que se apresentam na contrarreforma do Ensino Médio são: fragmentação e empobrecimento do currículo (divisão entre áreas do conhecimento como

obrigatórias e opcionais); desenvolvimento de competências e de projetos de vida; inclusão do itinerário técnico-profissional, maximizando a educação profissional para os objetivos do mercado e formação para o empreendedorismo. Tais aspectos são reforçadores da dualidade educacional, à medida que atinge, sobretudo, os estudantes da classe trabalhadora, introduzindo uma trajetória educacional para o trabalho imediato e instrumental, situado na divisão social do trabalho no capitalismo.

Desse modo, a contrarreforma do Ensino Médio retoma a relação da:

dualidade estrutural, que historicamente tem se manifestado na educação nacional, como reflexo de uma sociedade cindida em classes, que destina aos trabalhadores mais empobrecidos processos educacionais pobres, caracterizados pela redução e instrumentalidade de conteúdos direcionados para aspectos meramente do fazer, em detrimento dos conhecimentos de base científico-tecnológica e sócio histórica. (MOURA; FILHO, 2017, p. 124).

No que diz respeito ao projeto empresarial e privatista, nota-se que a contrarreforma foi pensada e implementada por setores do empresariado brasileiro e internacional que buscaram redefinir essa etapa da educação à imagem e semelhança do mercado. Que alimenta processos educativos alinhados a uma sociedade do conhecimento, que conecta os jovens ao mundo digital e do empreendedorismo, fazendo com que eles possam concluir o Ensino Médio com competências e habilidades úteis para as demandas de produção flexível do capital.

O conteúdo da contrarreforma busca, nesse sentido, ampliar ainda mais o poder do empresariado na organização, formação e financiamento dessa etapa, maximizando assim, a participação direta ou indireta da iniciativa privada na oferta e no currículo, com o uso de recursos públicos destinados ao mercado (ADRIÃO, 2018). A contrarreforma, assim, intensifica a inserção empresarial e privada no tipo de conhecimento a ser ofertado, na introdução do itinerário técnico-profissional, na possibilidade de atividades serem realizadas à distância e na ampliação da carga horária, na qual o currículo pode ser organizado de modo que as instituições privadas,

lucrativas ou filantrópicas, possam fazer oferta educativa a depender do itinerário a ser ofertado nas escolas.

E em relação ao projeto de precarização, que se relaciona com o projeto dualista, empresarial e privatista, se estabelece um modelo de Ensino Médio que além de formar a juventude da classe trabalhadora para os interesses da produção capitalista em sua dinâmica atual, aprofunda ainda mais as desigualdades educacionais ao traçar mudanças que reforçam a formação para o terreno da precarização do trabalho. Aos jovens da classe trabalhadora é dada uma educação menos complexa e mais prática para os objetivos do mercado, atrelada com uma profissionalização imediata, que os insere no mundo laboral de intensa terceirização, empregos informais e desregulamentados, ausência de direitos e condições de trabalho dignas.

Motta e Andrade (2020, p. 6) pontuam que:

as mudanças no mundo do trabalho, a alteração do nexo da dependência e o padrão de acumulação que demanda grande volume de trabalho simples exigiram um trabalhador flexível, com domínio elementar sobre língua portuguesa e matemática, e resiliente – capaz de enfrentar situações de precariedade do mercado de trabalho brasileiro de maneira positiva. Nesse sentido, compreendemos que os elementos da qualificação da força de trabalho brasileira foram cognitivamente ainda mais minimizados e simplificados, porém, socioemocionalmente fortalecidos.

Significa dizer que a formação dos estudantes, sobretudo da classe trabalhadora, vem sendo feita com base nos objetivos da acumulação de capital, num contexto de regime flexível da produção capitalista. A formação da juventude da classe trabalhadora, nesse sentido, continua sendo para a aquisição de saberes e conhecimentos simples e instrumentais para vender sua força de trabalho para os capitalistas. Contudo, no panorama atual que impera o desemprego e a precariedade laboral, além da apropriação de conhecimentos basilares, os jovens trabalhadores devem adquirir habilidades e competências que os tornem flexíveis, com características socioemocionais, resilientes e adaptáveis ao ordenamento desse sistema social.

Com base em Kuenzer (2020, p. 62), o atual Ensino Médio,

integrando a pedagogia da acumulação flexível, tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado.

A contrarreforma do Ensino Médio e sua normatização apresenta um projeto de educação dualista que reforça as desigualdades educacionais segundo a origem de classes dos estudantes. Expõe um projeto empresarial privatista perceptível na forma de gerir e organizar o currículo e a oferta da educação, tendo nos organismos privados o protagonismo da sua formulação e os interesses na formação da juventude. E um projeto de alinhamento à precarização do mundo do trabalho, ao fomentar uma educação que prepara os jovens para encarar e se adaptar a realidade brutal do desemprego, das incertezas e da volatilidade laboral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos identificar que a normatização que rege a política do Ensino Médio se sustenta pelo: a) sentido político, quando sua formulação decorre do processo antidemocrático e autoritário por Medida Provisória; b) sentido econômico, quando expõe interesses privatistas e empresariais através da flexibilidade do conhecimento afeiçoada à flexibilidade produtiva do capitalismo, ideologia empreendedora e formação técnico-profissional; c) sentido pedagógico, pautado na reorganização curricular com itinerários formativos, atividades à distância e ampliação da carga horária e d) sentido social, quando tenciona para o aprofundamento da dualidade ao estabelecer um currículo fragmentado e desigual que atinge, sobretudo, a juventude da classe trabalhadora.

Constatou-se, assim, que os projetos de formação dos jovens brasileiros que estruturam o novo Ensino Médio se pautam numa

perspectiva de educação dualista, empresarial, privatista e de precarização da juventude.

Em relação ao aspecto dualista, este se funda nas relações de classe a partir da divisão social do trabalho no capitalismo, que separa o processo produtivo e fragmenta o trabalho manual e intelectual entre a classe trabalhadora e as classes dominantes. Esta divisão reverbera na educação, ao dividir os processos educativos entre uma formação prática destinada aos trabalhadores e uma formação complexa destinada e dirigida pelas elites.

Em relação ao aspecto empresarial e privatista (que se relaciona também com a dualidade), a contrarreforma do Ensino Médio foi pensada e disputada pelos representantes do empresariado brasileiro e internacional, definindo diretrizes, currículos, metodologias e trajetórias educativas alinhadas aos objetivos de acumulação e reprodução do capital. Além disso, permite que o aparato estatal reduza ainda mais a sua responsabilidade com a educação pública, quando impulsiona a participação da esfera privada na oferta e no currículo, através de parcerias e convênios, possibilitando, assim, privatizar mais o ensino público.

E o novo Ensino Médio também intensifica o educar dos jovens para o mundo laboral onde impera a precarização. Essa tendência se expressa na dinâmica atual do trabalho no capitalismo, que apresenta a maximização das modalidades de trabalho menos rígidas, padronizadas e regulamentadas e mais parciais, temporárias, informais e precárias, de modo que reestruturam as relações laborais, com a finalidade de “disfarçar” ou “suavizar” as formas de exploração do trabalhador nesse conjunto de atividades flexíveis. Que permitem, concomitantemente, ampliar o processo de acumulação do capital via extração de mais-valor pela força de trabalho mais adaptada, subordinada e flexibilizada.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr., 2018. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18is-1articles/adriao.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2020.

ALMEIDA, C. L. O. **Contrarreforma do Ensino Médio**: ações do empresariado para a educação da classe trabalhadora. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

ANDRÉ, T. C. Reforma do Ensino Médio: desobrigação do Estado? **Olhares**, Guarulhos, v. 6, n. 1, p. 130-145, mai., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/724/271>>. Acesso em: 30 out. 2020.

ARAÚJO, R. M. L. A Reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, Natal, ano 34, v. 8, p. 219-232, 2018. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065/pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

ARAÚJO, R. M. L. Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 107-122, out./dez., 2019. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051/7099#>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BEZERRA, V.; ARAÚJO, C. M. A Reforma do Ensino Médio – privatização da política educacional. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul./dez., 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/779/pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências**. Presidência da República, Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746impressao.htm>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Presidência da República, Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, 21 de novembro de 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. **Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.** Diário Oficial da União, Brasília, 10 de julho de 2018. Seção 1, p. 72. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwOTZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216>. Acesso em: 03 jun. 2020.

CAETANO, M. R. As reformas educacionais, o novo ensino médio e a gestão para resultados – ofensiva empresarial? **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, SP, v. 29, n. 1, p. 204-220, jan./abr., 2018. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5811>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago., 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407/53884>>. Acesso em: 04 set. 2020.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FERRETTI, C. J. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2020.

FILHO, E.; LOPES, V.; IORA, J. Os reformadores empresariais e o Ensino Médio no Brasil: interesses e projetos em disputa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 159-170, abr., 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/33157>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun., 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594/8857>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

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

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez., 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13088/9294>>. Acesso em: 13 out. 2020.

HERNANDES, P. R. A lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 579-598, jul./set., 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n108/1809-4465-ensaio-S0104-40362020002802266.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação dos trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/csc/v25n1/1413-8123-csc-25-01-0057.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Navegando, 2011.

MORAES, C. S. V. O Ensino Médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 405-429, abr./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00405.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100950&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 dez. 2020.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. A reforma do Ensino Médio – regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun., 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf#>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez., 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/5660>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

OLIVEIRA, R. O Ensino Médio e a inserção juvenil no mercado de trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 79-98, jan./abr., 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v16n1/1678-1007-tes-16-01-0079.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

RAMOS, M. N. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “estado de exceção”. **Revista Nova Paideia**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 2-11, jan./jun., 2019. Disponível em: <<http://novapaideia.org/ojs/ojs-2.4.8-3/index.php/RIEP/article/view/19/39>>. Acesso em: 22 abr. 2020

SAVIANI, D. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVA, K. N. P. Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular: o que há de “novo” no velho dualismo educacional brasileiro. In: CARVALHO, Soraia de. (Org.) **Contrarreformas na educação e lutas estudantis**. Curitiba: CRV, 2020. p. 67-82.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio – pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun., 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.003)

EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO CEARÁ

LEMOS, Raquel Araújo Facundo

Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino do Ceará desde 2014 e atuando como coordenadora pedagógica da EEMTI Padre Saraiva Leão desde 2018 – raquellemos.mestrado@caed.ufjf.br;

SOUZA, Elisabeth Gonçalves

Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG), professora do CEFET/Rj, UNED Petrópolis. Elisabeth.souza@cefet-rj.br

RESUMO

O presente texto tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa que buscava compreender os desafios para a implementação da educação integral a partir da promoção de práticas de letramentos múltiplos na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Padre Saraiva Leão, da Rede Pública Estadual do Ceará. Para desenvolver esta pesquisa, utilizamos a literatura relacionada aos desafios da implementação da educação de tempo integral refletida, inicialmente, à luz dos autores: Ana Maria Villela Cavaliere (2002); Isa Maria F. R. Guará (2009); Moacir Gadotti (2009); Gesuína de Fátima Elias Leclerc e Jaqueline Moll (2012); e Miguel G. Arroyo (2012). No que diz respeito aos letramentos múltiplos, são base de nosso trabalho as ideias das autoras: Magda Soares (2003, 2004) e Roxane Rojo (2009, 2010). A metodologia utilizada ocorreu através de uma abordagem qualitativa, sendo a entrevista semiestruturada o instrumento de coleta de dados. Foram sujeitos da pesquisa três professores lotados na referida escola. A partir da análise dos dados pudemos inferir que os docentes têm

compreensão clara da educação integral, bem como reconhecem que as práticas de letramentos múltiplos podem contribuir para a formação integral do sujeito, mas apontam que formações contínuas e reorganização de tempos, espaços e currículos poderiam facilitar a efetivação de uma política pública de educação integral com vistas à formação total dos educandos.

Palavras-chave: Educação Integral. Tempo Integral. Letramentos Múltiplos.

INTRODUÇÃO

A educação integral vem ganhando espaço no contexto público educacional a partir de políticas públicas que enfatizam tanto a jornada pedagógica ampliada bem como a formação integral dos educandos, por meio de um ensino de qualidade, em um espaço adequado e favorável à aprendizagem. Sobre o tema, Moll (2014) acrescenta que a educação integral está sendo projetada não somente para ofertar um ensino em tempo integral, mas também focada na formação do ser humano em sua totalidade, por meio de uma atuação docente diferenciada, com ações “acolhedoras e afirmativas das classes populares na escola” (MOLL, 2014, p. 372).

Acreditamos que o pleno desenvolvimento do ser humano está relacionado ao uso da linguagem como prática social, uma vez que a língua materna é uma importante ferramenta para a comunicação em sociedade. Dessa maneira, o desenvolvimento dos letramentos múltiplos, bem como o seu uso nos diversos contextos, tempos e espaços, é importante para que o estudante possa dialogar com a sociedade, além de ser uma forma de possibilitar transformações sociais, uma vez que as práticas de letramentos múltiplos ultrapassam o ensino de Língua Portuguesa (LP) e se amplificam em todas as áreas do conhecimento.

Diante disso, o presente trabalho busca discutir as percepções dos professores lotados na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Padre Saraiva Leão (PSL) acerca da implementação da educação integral e discutir ainda como os letramentos múltiplos podem constituir espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que foquem no desenvolvimento integral dos alunos.

Diante do exposto, surge o questionamento que impulsiona esta pesquisa: de que maneira as práticas de letramentos múltiplos podem favorecer a implementação da política de tempo integral na EEMTI Padre Saraiva Leão?

À vista disso, este texto busca apresentar as percepções de professores sobre educação integral e letramentos múltiplos no intuito de perceber quais os desafios cercam a escola em questão

para que se consolide uma educação integral de fato, que perceba o conhecimento de forma global e não fragmentada.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender os desafios no processo de implementação da política pública estadual de ensino médio de tempo integral e promover práticas de letramentos múltiplos na EEMTI Padre Saraiva Leão.

A metodologia utilizada para desenvolver este trabalho se deu através de uma abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso. Coletamos os dados por intermédio de entrevistas com docentes envolvidos no processo de implementação da política de tempo integral, e dos tempos e espaços para letramentos múltiplos.

METODOLOGIA

Em virtude da natureza do problema a ser investigado, utilizamos como instrumento para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas com 3 professores que são lotados na escola Padre Saraiva Leão.

Em razão da pandemia do novo coronavírus, a aplicação dos instrumentos de pesquisa se deu de forma remota, uma vez que estamos em isolamento social. Essa medida, que foi adotada como forma de diminuir a disseminação da COVID-19, impactou a vida de toda a comunidade, de modo bem particular e específico, as escolas públicas, que começaram gradualmente a retomada das aulas presenciais apenas em março de 2022, após dois anos de ensino remoto.

Os docentes entrevistados estão na faixa etária entre 30 e 39 anos, possuem praticamente o mesmo período de exercício na escola, sendo a diferença de um para outro de apenas um ano. No decorrer da análise, os professores entrevistados estarão denominados de P1, P2 e P3, de modo a resguardar suas identidades.

REFERENCIAL TEÓRICO: LETRAMENTOS MÚLTIPLOS COMO POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Segundo Gadotti (2009, p. 22), a educação integral ocorre a todo instante, em tempo integral, uma vez que ocorre “na escola, na

família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências”.

Dessa forma, a educação integral é aquela que promove o pleno desenvolvimento do aluno durante a sua vida escolar, por meio de um ensino de qualidade com jornada pedagógica ampliada, em um espaço adequado e favorável à aprendizagem. Portanto, sobre educação integral podemos afirmar que a criança e o adolescente devem estar no centro do processo para poderem se desenvolver integralmente, sendo instigados a expandir e fortalecer suas competências e habilidades cognitivas, bem como as competências e habilidades socioemocionais e culturais. Para isso, a escola pública precisa fazer sentido para o aluno, necessita “ser integral, integrada e integradora” (GADOTTI, 2009, p. 32).

Por conseguinte, apesar da diferença, a educação integral e a educação de tempo integral estão interligadas. Essa ideia é reforçada por Gadotti (2009, p. 33), ao expressar que a educação integral apresenta duas dimensões que são indissociáveis: “as diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano)”. Nesse aspecto, podemos perceber que o autor utiliza a expressão “educação integral” englobando tanto a jornada ampliada (educação de tempo integral) quanto o pleno desenvolvimento do ser humano (educação integral).

Conforme Guará (2009), a educação integral associada ao pleno desenvolvimento do indivíduo deve ocorrer dentro e fora da escola. Os indivíduos devem ser educados para as vivências não somente para a escola, mas também para além dela, para a vivência em sociedade. Por esse motivo, deve ocorrer uma articulação entre o que é ensinado na escola com as vivências e aprendizados dos estudantes que ocorrem em outros contextos e espaços educacionais.

Por isso, compreendemos que a educação em tempo integral deve ser pauta da agenda política para formulações de políticas públicas que visem minimizar as desigualdades sociais, por meio de uma educação que busque o pleno desenvolvimento do indivíduo através de um ensino de qualidade, de forma equânime, inclusiva e protetiva (GUARÁ, 2009), pois a educação em tempo integral, além

de viabilizar o acréscimo do tempo de permanência na escola, oportuniza a formação dos estudantes em suas múltiplas dimensões, possibilitando a formação integral das crianças e adolescentes (educação integral).

Neste sentido, acreditamos que o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem os letramentos múltiplos pode contribuir significativamente para que a educação integral atinja seu objetivo de propiciar uma formação global e cidadã aos sujeitos.

Decerto, a língua materna é uma importante ferramenta para a comunicação em sociedade. Mesmo antes de aprendermos a ler e a escrever, aprendemos a nos comunicar e a nos relacionarmos em sociedade, ou seja, estamos inseridos, desde que nascemos, em diversos contextos de práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Dessa forma, o desenvolvimento da leitura e da escrita bem como o seu uso nos diversos contextos, tempos e espaços são importantes para que o estudante possa dialogar com a sociedade, além de ser uma forma de possibilitar transformações sociais.

Nessa perspectiva, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 13).

Ademais, de acordo com Furghestti, Goulart e Cardoso (2014, p. 9), “a vida das pessoas em nossa sociedade se organiza em torno da escrita. As práticas de leitura e escrita estão inseridas nos mais diversos momentos e espaços, determinando várias funções”.

Coadunando com essa ideia, acreditamos que o ensino da escrita e da leitura, exercida na escola por meio da disciplina de Língua Portuguesa, é de suma importância para a formação humana do aluno. Além disso, o processo de ensino e aprendizagem deve ser voltado para a atuação em sociedade, uma vez que os indivíduos estão em constante interação entre si e em sociedade, executando diversas atividades permeadas de práticas sociais de leitura e de escrita. Portanto, essas práticas precisam também estar presentes em todas as disciplinas e não somente na Língua Portuguesa.

Todos os dias exercemos atividades cotidianas que requerem o uso de práticas sociais de leitura e escrita, como pegar um ônibus para deslocar-se para a escola, assistir à televisão, preparar um seminário para apresentar na escola ou faculdade, relatar um

acontecido para alguém, ligar ou enviar mensagem para um amigo, preparar uma receita de bolo, ir à padaria comprar pão ou realizar a feira no supermercado. Todos esses exemplos fazem parte do cotidiano de diversas pessoas e, como já dito, todas essas situações envolvem práticas sociais de leitura e escrita, em outras palavras, envolvem práticas de letramento (LEITE; BOTELHO, 2011).

Segundo Leite e Botelho (2011), constantemente estamos inseridos em diversos contextos sociais e culturais nos quais utilizamos nossos conhecimentos de leitura e escrita, e que, devido às mudanças ocorridas em nossa sociedade, passou-se a exigir novos saberes de leitura e escrita, o que conseqüentemente trouxe ressignificações para o conceito de letramento. Posto isso, diante dessas ressignificações, as autoras, baseadas em Rojo (2009; STREET, 2007 apud LEITE; BOTELHO, 2011, p. 2, grifo das autoras), destacam que “mediante a diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita que se fazem presentes na sociedade atual, mais do que letramento ou letramentos, o termo que abarca melhor essa complexidade é **letramentos múltiplos**”.

Diante desse contexto, para melhor compreendermos os letramentos múltiplos e nos aprofundarmos no assunto, é preciso antes conhecermos os significados dos termos que envolvem o processo de leitura e escrita, a saber: alfabetização e letramento.

Para Soares (2004, p. 16), a alfabetização é “entendida como o processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico”, e letramento pode ser entendido como o desenvolvimento de habilidades e competências de uso das práticas sociais de leitura e de escrita.

De acordo com Soares (2003, 2004), a alfabetização e o letramento são processos que estão relacionados, são indissociáveis, mas que apresentam especificidades próprias e processos distintos. Além disso, não são processos sequenciais, pois, segundo Rojo (2009), uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada, como também pode ocorrer do sujeito ser letrado e não ser alfabetizado. Nesse viés, o indivíduo é capaz de interagir com a sociedade e com o mundo ao seu redor, comunicando-se e participando de práticas sociais de letramento de forma oral, sem necessariamente ser alfabetizado. Outrossim, por meio da comunicação, as pessoas estão inseridas em eventos de letramento, pois são capazes de interpretar

a fala de outros e associá-la aos seus conhecimentos e experiências de vida. Porém, as avaliações sistêmicas como o SAEB e o cotidiano da sala de aula apontam que há uma dificuldade grande com as práticas de letramento.

Portanto, o que temos no Brasil é um problema com os letramentos do alunado e não com sua alfabetização. E nenhum método de alfabetização – fônico ou global – pode dar jeito nisso, mas, sim, eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade. Temos, isso sim, indicadores da insuficiência dos letramentos escolares, em especial na escola pública, para a inserção da população em práticas letradas exigidas na contemporaneidade. (ROJO, 2010, p. 22-23).

Diante dessa concepção, de que há variadas práticas de usos sociais da leitura e da escrita, o termo letramento dá lugar a letramentos, posto que as práticas e os eventos de letramentos ocorrem nos mais distintos lugares, em uma infinidade de contextos, diferentes populações e culturas.

Os múltiplos letramentos envolvem/englobam não só as práticas de letramentos valorizadas pela sociedade, como também os letramentos escolares, literários, jornalísticos, dentre outros, além das práticas de letramentos não valorizadas, como aquelas presentes no cotidiano dos indivíduos e que são marginalizadas por não pertencerem ao repertório sociocultural da classe dominante.

Nesse sentido, a escola, como principal agência de letramento, deve inserir a multiplicidade de letramentos em suas práticas pedagógicas. Para isso, é necessário que a escola considere as práticas sociais de letramentos que fazem parte da realidade e do cotidiano dos alunos, associando-as com as práticas de letramentos que estes não dominam ou que não fazem parte de seu cotidiano, para que assim tenham a possibilidade de se envolverem em diversas práticas e eventos sociais de letramentos. Dessa forma, a escola passa a ter sentido para esses alunos que vivem à margem das práticas de letramentos escolares e das classes dominantes, pois se sentirão acolhidos em suas práticas sociais de uso da leitura e da

escrita, como também terão facilitado seu processo de desenvolvimento dos letramentos múltiplos.

À vista disso, ao pensarmos a educação integral como aquela que busca o pleno desenvolvimento do aluno para que ele possa inserir-se na sociedade e dela participar, e os letramentos múltiplos como o uso social das práticas de leitura e escrita na sociedade, podemos relacioná-los, pois, para que os indivíduos sejam cidadãos atuantes em nossa sociedade, é necessário que eles dominem as habilidades e competências das múltiplas práticas de letramentos presentes em nossa sociedade.

Nesse sentido, os letramentos múltiplos são práticas sociais de uso da linguagem que viabilizam o envolvimento dos sujeitos no contexto sociocultural da sociedade, como também oportunizam o exercício da cidadania e preconizam a educação integral. Em outras palavras, para que haja a formação integral do indivíduo, é necessário que o sujeito saiba relacionar-se em sociedade das mais variadas formas, ou seja, conheça e saiba usar as múltiplas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em nossa análise, buscamos identificar as percepções que os participantes têm acerca da educação integral, bem como da educação em tempo integral, considerando a realidade da escola em estudo e a política estadual das EEMTIs, de modo a (re)conhecer os desafios presentes no contexto escolar quanto à educação integral em tempo integral ofertada na EEMTI Padre Saraiva Leão.

Vimos anteriormente que, embora sejam muito confundidos, educação integral e educação em tempo integral são conceitos distintos, ainda que, numa visão mais ampla e, em âmbito estadual cearense, a educação integral englobe a educação em tempo integral (CEARÁ, 2017a). Em vista disso, os professores entrevistados entendem a educação integral como aquela que busca desenvolver plenamente o indivíduo, ou seja, refere-se à formação integral dos sujeitos em todas as dimensões, que são a intelectual, a física, a emocional, a social e a cultural, enquanto a educação em tempo integral se refere ao tempo pedagógico ampliado, conforme discorrem P3 e P2:

podemos identificar a educação integral como aquela que deve possibilitar o desenvolvimento dos estudantes em todas as dimensões, ou seja, a física, emocional, intelectual, social e cultural, sempre buscando a coletividade em nossos projetos e envolvendo os familiares e a comunidade. A educação integral busca formar cidadãos conscientes, autônomos e responsáveis. [...]. Já a educação em tempo integral está relacionada à ampliação do tempo pedagógico (P3, em entrevista realizada no dia 22/06/2021).

[...] Apesar da distinção da educação integral e da educação em tempo integral, as EEMTIs agregam esses dois conceitos. (P2, em entrevista realizada no dia 23/06/2021).

Perante essas falas, percebemos que há a compreensão da diferença entre educação integral e educação em tempo integral, como também se compreende que, apesar de distintos, os dois conceitos estão interligados. Assim como defende Gadotti (2009), a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, instituída através da Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017, visa não apenas à oferta de uma educação em tempo integral, mas a uma educação integral. Nesse sentido, a educação integral e a educação em tempo integral são indissociáveis, pois para a formação integral do sujeito é preciso que se tenha mais tempo na escola e em seus arredores (GADOTTI, 2009).

Gouveia (2006 apud GADOTTI, 2009, p. 21) destaca que a educação integral é entendida como “um caminho para garantir uma educação pública de qualidade”. Aliado a essa ideia, P3 retrata justamente que a educação integral é um meio para se ofertar uma educação de qualidade, ao relatar que:

as escolas integrais da rede estadual de ensino estão crescendo e têm o potencial de ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem na busca da formação de qualidade, de desenvolvimento, assim como as habilidades e as competências para a vida política, econômica, social, cultural. É de fato preparar o aluno para a vida, buscando a igualdade, indo além do desenvolvimento cognitivo. (P3, em entrevista realizada no dia 22/06/2021).

De acordo com o exposto por P3, entendemos que a educação integral vem sendo ampliada na rede estadual cearense com vistas a ofertar uma melhor educação de forma a possibilitar o pleno desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, a educação integral deve oferecer um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade e equânime, além da democratização dos conteúdos das diversas categorias e da multiplicação do conhecimento (LECLERC; MOLL, 2012), assim como destacou P3 em sua fala.

Ademais, Moll (2014, p. 372) destaca que a educação integral trilhou seu caminho propondo a “escola de dia inteiro, na perspectiva de formação humana integral e com diferenciada implicação docente, em situações acolhedoras e afirmativas das classes populares na escola”. Outrossim, segundo Leclerc e Moll (2012) e Guará (2009), a proposta de educação integral em tempo integral é uma forma de enfrentamento das desigualdades, um meio para a inclusão social dos estudantes na sociedade.

Nesse ponto, a educação integral ofertada na EEMTI PSL é avaliada por P1 de forma positiva, uma vez que a escola busca acolher seus estudantes. Ser uma escola acolhedora faz a diferença na vida do aluno, e é refletida no processo de aprendizagem, pois, como bem aponta P3, a equipe pedagógica está sempre acompanhando os alunos de perto e “buscando atender as necessidades dentro do possível para que, de fato, esse trabalho venha a acontecer”.

Coadunando com esse pensamento, P2, ao avaliar a educação integral na escola em que leciona, dialoga com Guará (2009), Leclerc e Moll (2012) ao pronunciar que a escola busca a inclusão dos estudantes na sociedade independentemente dos contextos socioeconômicos aos quais estão inseridos. Em outras palavras, P2 nos fala que

[...] o contexto em que funciona a EEMTI Padre Saraiva Leão, na cidade de Redenção, é pensado e buscado para que ela aconteça, principalmente diante dos contextos de estudantes que nós temos, que são contextos diferentes, de alunos que trazem muitas problemáticas, suas incertezas e suas inseguranças.

Então, pensamos muito nessa questão dele [aluno] ter uma perspectiva, que ele possa pensar no seu futuro, que ele possa se identificar como uma pessoa

que tem a sua importância na sociedade. Então, eu percebo que na escola é buscado que essa educação integral aconteça, que se oportunize essa educação integral para o estudante. (P2, em entrevista realizada no dia 23/06/2021).

À vista disso, observamos que a escola Padre Saraiva Leão não só matricula como acolhe todos os alunos. Essa recepção, como bem apontou P2, é acolhedora, inclusiva e auxiliante. Os educadores estão sempre buscando atender e ajudar a todos os discentes da melhor forma possível, para que estes se sintam bem no ambiente escolar e assim o processo de aprendizagem se torne menos pesado para o público estudantil que a escola atende.

Sabemos que as práticas sociais de leitura e escrita são importantes ferramentas de comunicação, de interação social e nos possibilitam transformações sociais. Ao indagar os entrevistados sobre a importância da leitura de modo geral e no ambiente escolar, tivemos respostas bem próximas. Para os profissionais entrevistados, a leitura é de suma importância na vida de toda pessoa e na fase escolar deveriam ser primordiais as atividades voltadas para despertar o gosto pela leitura. De acordo com os educadores, a leitura e a escrita têm funções essenciais na formação do estudante, são a base para toda e qualquer disciplina. Segundo P1 (em entrevista realizada no dia 23/06/2021), “a leitura é importante para a comunicação, além do mais, a leitura influencia diretamente na escrita, se o aluno não consegue ler, não vai conseguir resolver um problema de matemática, uma questão de física [...]”. Nesse sentido, P2 acrescenta que

[...] além de aumentar o conhecimento, o hábito da leitura vem para aprimorar o vocabulário, ajudar na construção textual, dinamizar o raciocínio e a interpretação. A leitura na escola permite que o aluno tenha um acompanhamento para boas práticas de leitura e escrita. O aluno tem o costume de ler aquilo que está evidente no dia a dia, aquilo que está na mídia, aquilo que ele tem de fácil acesso e a escola irá trabalhar um leque dessas informações. Hoje, vemos muito questão de trabalhar aquilo que os alunos gostam. De começar por esse leque de leituras, como um gibi, ou os conteúdos das redes sociais, por exemplo. Devemos começar

por essas leituras até chegar naquelas leituras mais complexas e diferenciadas de suas vivências, pois sabemos que eles precisam também ter esse contato. (P2, em entrevista realizada no dia 23/06/2021).

Diante do exposto, percebemos pela fala de P2 a preocupação em disponibilizar para os estudantes práticas de letramentos presentes no cotidiano deles, mas também a de inserir outros tipos para que eles possam ter o contato e assim desenvolver outras competências e habilidades. Nessa perspectiva, Rojo (2010) frisa que é importante o acesso a diferenciadas práticas de leitura e escrita para que os indivíduos/estudantes possam inserir-se em diferentes práticas sociais de letramentos. As pessoas adquirem ao longo da vida múltiplas e diversificadas habilidades e competências de leitura e escrita relacionadas ao meio ao qual estão inseridas, e por esse motivo é necessário que sejam desenvolvidos nas escolas os múltiplos letramentos, principalmente para as classes populares, para que assim elas possam desenvolver-se e inserir-se na sociedade, dessa forma ampliando as possibilidades de transformações sociais. Em outras palavras, os letramentos múltiplos têm um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano (formação integral) quanto à formação de cidadãos capazes de transformar o mundo e a sua própria realidade, pois possibilita livrar-se do lugar antes previsto para ele na sociedade, já que atua como um recurso fundamental para os alunos das classes sociais menos favorecidas lutarem por melhores condições de vida.

O ensino da leitura e da escrita envolve o desenvolvimento do hábito de leitura e escrita que poderia ser despertado tanto em ambientes formais e informais de aprendizagem. À vista disso, questionamos aos professores entrevistados se percebiam relação entre as leituras propostas na escola e o hábito de ler dos alunos, e as respostas foram divididas entre os que percebem e os que não percebem. Para P1, existe essa relação, mas não a ideal, pois, embora os professores incentivem diversos tipos de leituras, segundo sua percepção, os educandos não gostam de ler livros, estando este hábito restrito à leitura no contexto das redes sociais. Coadunando com o exposto, P3 reforça que a tecnologia está presente na rotina de leitura dos alunos e que, diante desse contexto tecnológico, a

escola busca partir dessas leituras digitais introduzir outros tipos de leituras que tenham a mesma temática como forma de ampliar o olhar dos estudantes e estimular uma leitura diversa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, pudemos compreender que a educação integral em tempo integral requer que as práticas educativas sejam integradas e voltadas para o pleno desenvolvimento do sujeito-estudante. Para isso, a escola deve romper com o ensino tradicionalista e inserir no processo de ensino metodologias que envolvam o estudante, buscando desenvolver o Protagonismo Estudantil, por meio da Aprendizagem Cooperativa e da Comunidade de Aprendizagem, dentre outras metodologias.

Em outras palavras, no desenvolvimento da educação integral, os estudantes devem estar no centro do processo, sendo incentivados a fortalecer e ampliar seus conhecimentos, potencializar suas competências e habilidades cognitivas, socioemocionais e culturais. Para tanto, segundo Gadotti (2009), a escola pública precisa fazer sentido para o aluno, além de integral deve ser integrada e integradora.

Por conseguinte, ao pensarmos a educação integral como aquela que busca o pleno desenvolvimento do aluno para que ele possa inserir-se na sociedade e dela participar, e os letramentos múltiplos como o uso social das práticas de leitura e escrita na sociedade, podemos relacioná-los, pois, tanto a educação integral quanto os letramentos múltiplos são importantes para que os indivíduos sejam cidadãos atuantes em nossa sociedade. Para isso, é necessário que eles dominem as habilidades e competências das múltiplas práticas de letramentos presentes em nossa sociedade.

Diante do exposto, no decorrer da pesquisa, constatamos que um dos desafios encontrados pelos educadores da EEMTI PSL se refere à carência de formações continuadas que contribuam para o desenvolvimento de um ensino voltado para a educação integral, bem como para o uso das metodologias indicadas nos documentos norteadores das EEMTIs, como também para a atuação integrada dos profissionais lotados em ambientes pedagógicos com os professores lotados em sala de aula.

Além disso, evidenciamos que, embora os professores busquem integrar as disciplinas, por meio de atividades e projetos interdisciplinares, essas práticas educativas pouco ocorrem, assim como também são poucas as disciplinas que buscam desenvolver atividades de leitura e escrita contextualizada com a realidade dos alunos como forma de facilitar e tornar mais significativo o processo de ensino e de aprendizagem. Acreditamos que essas ausências no desenvolvimento, em todas as disciplinas, de variadas práticas sociais de leitura e escrita e de projetos interdisciplinares sejam uma falha no processo de formação de professores que acaba refletindo no ambiente escolar.

Podemos afirmar que a política pública estadual de ensino médio em tempo integral cearense é uma forma de garantir que as escolas cumpram com a sua função social além de ofertarem uma educação de qualidade, ao passo que visa à melhoria dos indicadores educacionais. Ademais, a educação integral e os letramentos múltiplos possibilitam a ocorrência de transformações sociais, minimizando, assim, as desigualdades sociais, uma vez que proporciona uma educação para a cidadania e para a atuação em sociedade.

Portanto, é essencial que as escolas tenham condições efetivas de ofertar uma educação integral de qualidade e que os atores educacionais tenham o compromisso em desenvolver um ensino que possibilite o pleno desenvolvimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola Brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CEARÁ. Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do**

Estado do Ceará: caderno 1: série 2: Poder Executivo, Fortaleza, ano 11, n. 245, p. 1, 23 dez. 2008. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20081223/do20081223p01.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

FURGHESTI, Luciane da Silva; GOULART, Marileia Mendes; CARDOSO, Rosinete Costa Fernandes. Espaço e tempo: entrelaçamentos no processo de leitura e escrita do bloco alfabetizador. *In:* ANPED SUL, 10., out. 2014, Florianópolis. Anais [...]. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1260-0.pdf. Acesso em: 5 dez. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Coleção Educação Cidadã). v. 4.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? *In:* RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). **Língua Portuguesa:** ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino). v. 19. p. 15-36.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane. Por novos e múltiplos letramentos. Entrevista. **Na ponta do lápis**, São Paulo, ano 22, n. 27, p. 6-11, ago. 2016.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.004)

CIDADANIA NA ESCOLA: O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E TESES E DISSERTAÇÕES TEM A CONTRIBUIR?¹

Janaina Andretta Dieder

Mestra e Doutoranda Bolsista CAPES/PROSUC do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social – Universidade Feevale. Licenciada em Educação Física – Universidade Feevale, Novo Hamburgo/RS. janainaandrettadieder@gmail.com

RESUMO

A cidadania no espaço escolar se torna um tema relevante na medida em que temos uma Constituição que é considerada como “constituição cidadã”, balizando as normas que conduzem o Estado brasileiro. Nesse sentido, o estudo buscou analisar o que apontam os documentos oficiais que regem a educação brasileira no que diz respeito à cidadania, bem como compreender de que forma ela é trabalhada nas escolas a partir de teses e dissertações. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica que discute e apresenta o que os seguintes documentos trazem em relação ao desenvolvimento da cidadania na escola: Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais e Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Fica evidente a prevalência da cidadania em todos os documentos que regem a educação nacional. Cabe ressaltar que apesar de as responsabilidades estarem definidas, ainda não existem normas de cooperação federativa suficientemente regulamentada, resultando em descontinuidade de políticas, escassez de recursos, desarticulação de programas, entre outros problemas que ocorrem há tempos no Brasil,

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

dificultando a prática real do que se encontra nos documentos. O estudo utilizou como base outra pesquisa existente, que levantou e analisou as concepções sobre a relação escola e cidadania que foram construídas até a elaboração do trabalho (2012) pelas dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-Graduação brasileira. Os estudos foram explorados e analisados na presente pesquisa, buscando identificar investigações que focassem na relação escola-cidadania, levando-se em conta a cidadania como prática cotidiana.

Palavras-chave: cidadão, cidadania, educação, escola, formação.

INTRODUÇÃO

Para pensar a cidadania no espaço escolar é importante analisar o que apontam os documentos oficiais que regem a educação brasileira nesse aspecto. Deste modo, apresentarei o que os seguintes documentos trazem em relação ao desenvolvimento da cidadania e formação do cidadão: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Vale destacar, antes de tudo, que a partir de 1988 a palavra “Cidadão” entrou nos “discursos políticos, nos documentos oficiais dos governos, nas propostas do terceiro setor, no discurso da mídia e da maioria dos brasileiros” (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012, p. 136). A cidadania é entendida como possibilidade efetiva de participação, de todos os indivíduos, nos diversos âmbitos da sociedade, contudo, “não é raro que um dado termo acabe perdendo grande parte, quando não todo, de seu verdadeiro significado se exaustivamente usado e repetido.” (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012, p. 137).

Buscando compreender de que forma a cidadania é trabalhada nas escolas, foi realizada uma busca de teses e dissertações que abordassem o tema na plataforma Portal de Periódicos Capes no ano de 2018. Dentre as pesquisas encontradas, a primeira delas serviu de base e exploração desse estudo: “Escola e cidadania: balanço das concepções expressas pelas dissertações e teses das Universidades Brasileiras” de Cavalcante (2012). A autora levantou e analisou as concepções sobre a relação escola e cidadania que foram construídas até a elaboração do trabalho (2012) pelas dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-Graduação brasileira. Esses trabalhos encontrados por Cavalcante (2012) foram explorados e analisados no presente estudo, buscando identificar investigações que focassem na relação escola-cidadania, levando-se em conta a cidadania como prática cotidiana, isto é, uma “cidadania em construção”, que preconiza a “valorização da dimensão processual na qual o resultado final não se reporta já a uma noção fixa de cidadania, ou a um modo preestabelecido de agir como ou ser cidadão/cidadã”, mas sim uma problematização e

construção da sua própria cidadania (MENEZES; FERREIRA, 2014, p. 135). Portanto, nesse caso a cidadania

não deve ser vista apenas como um status que se conquista após a passagem por determinadas experiências, mas como um processo de legitimação de formas de ser e fazer que desde sempre cada indivíduo exercita ao longo de sua trajetória de vida, em um movimento de autorreflexão permanente. (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 623).

Sendo assim, o estudo buscou analisar o que apontam os documentos oficiais que regem a educação brasileira no que diz respeito à cidadania, bem como compreender de que forma a cidadania é trabalhada nas escolas a partir de teses e dissertações.

METODOLOGIA

Esse estudo busca analisar o que apontam os documentos oficiais que regem a educação brasileira no que diz respeito à cidadania. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica que discute e apresenta o que os seguintes documentos trazem em relação ao desenvolvimento da cidadania na escola: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH).

Caracteriza-se como um estudo qualitativo, no qual foi realizada uma busca de teses e dissertações que abordassem o tema cidadania e escola na plataforma Portal de Periódicos Capes no ano de 2018. Para tanto, foi escolhido um estudo que fez um balanço de concepções sobre escola e cidadania expressas pelas teses e dissertações das Universidades Brasileiras (CAVALCANTE, 2012). Essas pesquisas encontradas por Cavalcante (2012) foram exploradas e analisadas no presente estudo, buscando identificar investigações que focassem na relação escola-cidadania, levando-se em conta a cidadania como prática cotidiana (MENEZES; FERREIRA, 2014; MAIA, PEREIRA, 2014). Os achados foram analisados descritivamente na sequência.

A presente pesquisa foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Feevale, sob o número de protocolo: 81015617.1.0000.5348.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CIDADANIA NA EDUCAÇÃO NACIONAL

A Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº 9.394/1996) aponta, em seu Art. 2º, que a educação escolar é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, ou seja, “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo que sua garantia é dever da família e do Estado (BRASIL, 2015, p. 9). Portanto, fica evidente que a intenção do governo é tornar a escola um recinto que prepare o cidadão para desempenhar seus direitos e deveres e para se inserir no mercado de trabalho.

Além disso, em seu Art. 27 a LDB sinaliza que os conteúdos curriculares da educação básica devem observar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”, ou seja, formar sujeitos de acordo com os princípios da cidadania (BRASIL, 2015, p. 21). O documento indica como finalidade para o Ensino Médio “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 2015, p. 24). Bem como tem a incumbência de destacar a

educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (BRASIL, 2015, p. 25).

Nesse sentido, é importante destacar o Plano Nacional de Educação, que desde 2009 passou de uma disposição transitória da LDB para uma exigência constitucional com periodicidade decenal e com metas que são referências para a educação nacional, nas quais buscam a eliminação de desigualdades que são históricas no País (BRASIL, 2014). O Plano ressalta que as responsabilidades acerca da educação nacional estão definidas, entretanto, ainda não existem normas de cooperação federativa suficientemente regulamentada, resultando em descontinuidade de políticas, escassez de recursos, desarticulação de programas, entre outros problemas que ocorrem há tempos no Brasil. Essas lacunas de articulação federativa são muito perceptíveis no âmbito da educação básica em função da obrigatoriedade e da decorrente necessidade de universalização (BRASIL, 2014).

O PNE consiste em 20 metas para serem atingidas num período de dez anos. Essas metas são direcionadas no sentido de combater as dificuldades para o acesso e a permanência na escola; as desigualdades educacionais em cada região com foco nas particularidades de sua população; a formação para o trabalho, percebendo as potencialidades das práticas locais; e o exercício da cidadania. Além disso, o PNE incorpora “os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias” (BRASIL, 2014, p. 9).

O documento afirma também que é necessário superar a visão fragmentada de gestão da própria rede ou sistema de ensino, uma vez que vivemos em um país vasto, com distintas culturas e realidades. Dessa forma, é essencial que se “desenvolva uma concepção sistêmica de gestão no território e que se definam formas de operacionalização, visando à garantia do direito à educação onde vive cada cidadão”, bem como a participação de todas as partes envolvidas na elaboração dos planos de educação, pais, estudantes, gestores, profissionais da escola e sociedade em geral (BRASIL, 2014, p. 14).

No que tange as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), sua formulação é uma atribuição federal exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), instituída pela LDB. Essas Diretrizes

para a Educação Básica são necessárias tendo em vista a emergência da atualização das políticas educacionais que unifiquem e consolidem o “direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2013a, p. 7). As DCN têm por objetivos:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013a, p. 7).

Essa formação básica comum nacional se choca com alguns desafios, uma vez que formular e implementar Diretrizes Curriculares Nacionais tem como aspecto limitante a desigualdade existente ao longo do território brasileiro, permeada por distintas óticas que vão desde a presença política, recursos financeiros e naturais até dimensão geográfica, demografia e, sobretudo, questões socioculturais (BRASIL, 2013a).

Além da desigualdade decorrente da extensão nacional é importante frisar que os alunos também são singulares, dessa forma, é imprescindível debater e praticar a inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, cultural, social e econômica dos grupos historicamente marginalizados. “Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais [...]”, ou seja, todos aqueles indivíduos constituem a diversidade que é a

sociedade brasileira e que começam a ser considerados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013a, p. 16). Para conseguir essa inclusão é necessário que a educação escolar esteja fundamentada na ética, nos valores da liberdade, pluralidade, justiça social, solidariedade e sustentabilidade, com o objetivo de desenvolver cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e comprometido com a transformação social. Em vista disso, Maia e Pereira (2014, p. 623) chamam a atenção no sentido de que

a cidadania pode ser experienciada no dia a dia de múltiplas formas, dependendo, entre outras coisas, da condição de inclusão ou exclusão em relação ao contexto que cada indivíduo internaliza em cada situação que vivencia. Assim, se o sujeito praticante se percebe dentro de um modelo em que as boas práticas são definidas como capacidades e conhecimentos que esse indivíduo não possui, a experiência de cidadania tende a ser negativa, na medida em que negligência e desvaloriza os conhecimentos que os sujeitos trazem para o contexto de aprendizagem.

Por isso é importante que haja reflexão entre escola, docente e aluno, buscando aproximar, dialogar e ressignificar as práticas que fazem parte do contexto onde o ambiente escolar está inserido. É por meio da valorização de experiências do cotidiano dos alunos antes ignoradas ou subvalorizadas pelo processo educacional ou pela oportunidade oferecida aos mesmos para “refletir sobre e transformar continuamente seus processos identificatórios de acordo com as demandas contextuais por justiça e igualdade/diferença” que construímos a cidadania almejada, tornando esses alunos sujeitos protagonistas, empoderando-os frente aos dilemas educacionais e sociais (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 629).

Nesse sentido, Lopes (2011) reconhece que a escola não é o ambiente exclusivo para a formação cidadã, contudo, por ser um ambiente de socialização, torna-se um local onde se deve aprender a participar da vida pública e se estabelecem relações com o outro. Dessa forma,

à escola cabe, de direito, formar o cidadão, mas uma cidadania ativa. A preocupação não é a de ensinar o indivíduo a defender os seus interesses nem

prepará-los para a competição do poder. Não cabe à escola iniciar a criança ou o jovem na vida política. Deve, sim, dar-lhes a cultura e o gosto pela discussão e assim torná-los aptos a compreender os problemas e às políticas pretendidas, e a debater sobre isso. (LOPES, 2011, p. 42).

As DCN trazem uma reflexão sobre o conceito de cidadania, expondo que sua ideia, no Brasil, era e ainda é tratada como essencialmente social. Atualmente esse discurso está mais político e menos social, é entendida como a participação ativa dos sujeitos nas decisões pertinentes à sua vida diária, em outras palavras significa participar das decisões públicas, conseguir direitos e incumbir-se de deveres, assegurando certas condições de vida minimamente civilizadas. Em um cenário caracterizado pela ampliação de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania surge hoje como uma “promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência” (BRASIL, 2013a, p. 19).

De acordo com a LDB os conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente devem ser compreendidos como temas transversais nos currículos escolares, tendo como diretriz o Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio de produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 2015). Em decorrência disso, apresenta-se outro documento relevante nessa discussão, Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais (EDH), aprovada pelo Ministério da Educação em 2012, em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essas Diretrizes têm como fundamento os seguintes princípios: “a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, a vivência e a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2013b, p. 9)

De acordo com a EDH os Direitos Humanos são aqueles que o sujeito detém apenas por ser uma pessoa humana, por sua

relevância de existir, como o direito à vida, à educação, ao trabalho, à família, à alimentação, à liberdade, à orientação sexual, à religião, ao meio ambiente sadio, etc. Nesse aspecto, a educação é um direito humano, garantido pela Constituição Federal em seus artigos 205 a 214 e se torna uma ferramenta indispensável para que o sujeito possa reconhecer a si próprio como atuante na alteração da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na constituição de uma democracia (BRASIL, 2013b).

Portanto, é de extrema importância que as instituições de ensino apontem seus projetos pedagógicos para os direitos humanos, não apenas se preocupando com conteúdos e letramento, mas também com a formação do caráter e da personalidade das pessoas, ou seja, na formação de cidadãos (BRASIL, 2013b). Pois a escola precisa estar comprometida com

a construção, criação, investigação de novos conhecimentos, que possibilitem um desenvolvimento progressivo integral e harmônico para o exercício competente e consciente da Cidadania que lhe confere a autonomia e a verdadeira emancipação humana. O rompimento de paradigmas e o estabelecimento de outros influenciam na mudança de valores, conceitos e práticas. (TASSA; SCHNECKENBERG; CRUZ, 2015, p. 499).

A EDH deve estar contemplada, de forma transversal, nos documentos indispensáveis e orientadores do âmbito escolar: projetos político-pedagógicos (PPP); regimentos escolares; e planos de desenvolvimento escolar (PDE). Conforme a EDH, a criação de espaços para a cultura dos Direitos Humanos é responsabilidade dos locais de ensino e devem ser inseridos também nos currículos, nas avaliações, em elaboração de instrumentos pedagógicos e na atualização/capacitação dos docentes.

É importante ressaltar que a Educação em Direitos Humanos baseia-se na formação ética, crítica e política do indivíduo:

A formação ética se atém a preceitos subjetivos: dignidade da pessoa, liberdade, justiça, paz, igualdade e reciprocidade entre as nações são tidos como valores humanizadores. Já a formação crítica implica no desenvolvimento de juízo de valores diante dos

cenários cultural, político, econômico e social. Por fim, a formação política trabalha num ponto de vista transformador, promove o empoderamento, compreendido como a emancipação dos indivíduos para que eles próprios tenham capacidade para defender os interesses da coletividade. (BRASIL, 2013b, p. 12).

Educar para os DH significa instruir os sujeitos para que possam participar do desenvolvimento de uma sociedade mais democrática e mais justa, priorizando a formação da autonomia política e da participação atuante e responsável dos cidadãos em sua comunidade. Portanto, a educação se mostra como um componente fundamental para a formação do cidadão enquanto sujeitos de direitos, ou seja, o sujeito que se sente responsável pelo projeto de sociedade à qual faz parte (BRASIL, 2013b).

A educação para a mudança e transformação social é uma das concepções trazida pela EDH e sua proposta está pautada em fazer com que o indivíduo possa concretizar uma nova interpretação de sua existência, tornando-se livre das transgressões e dos preconceitos que transpassam seu contexto, como a discriminação, as desigualdades e a violência. Quando os sujeitos refletem sobre suas experiências e as modificam, por meio da educação dos valores humanísticos, ocorre a conquista do entendimento crítico, logo, o cotidiano serve como referência e deve ser analisado, entendido e alterado (BRASIL, 2013b). Nesse processo, os alunos têm oportunidades contínuas de “atribuir significados às suas práticas e de construir uma compreensão própria do que significa ser um cidadão nos âmbitos local e global, a partir de uma postura de contestação e questionamento dos contextos sociopolíticos e culturais” (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 619). E isso demanda o exercício da cidadania de todos os que fazem parte do processo de elaboração de conhecimento acerca dos direitos humanos (BRASIL, 2013b).

A EDH defende, portanto, o cotidiano do ambiente educacional, isto é, o momento em que as teorias são postas em prática e os conhecimentos são produzidos pelas experiências. Pois, a cidadania como prática cotidiana pode e deve ser ampliada a uma série de experiências e vivências dos indivíduos, dentro e fora do contexto escolar (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 619). De acordo com a EDH, esse ambiente é favorável para a constituição dos valores, significados

e estabelecimento da cultura dos Direitos Humanos. A atmosfera educacional é o tempo e o contexto em que a aprendizagem acontece, na qual há uma diversidade de participantes (estudantes, professores, gestores e comunidade escolar em geral), que têm cultura e experiências distintas. Neste caso, a EDH interfere através de uma intervenção pedagógico-pacificadora, restaurando os valores e a segurança indispensáveis para o recinto educacional saudável, no qual a solidariedade, a igualdade, a justiça, o respeito e a consideração entre os indivíduos predominam (BRASIL, 2013b).

Sob o entendimento das diretrizes nacionais para educação em Direitos Humanos, as metodologias de ensino, na educação básica, devem possibilitar:

- construir normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes;
- discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição de rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outras;
- trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir de forma a resolvê-las;
- tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar;
- trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologia ativa, participativa e problematizadora. (BRASIL, 2013b, p. 48).

Diante disso, a EDH considera a viabilidade de interação entre as diversas áreas de conhecimento podendo, assim, instruir os sujeitos para compreender e intervir na realidade. É importante que essa interação seja problematizadora, causadora de conhecimento e conteúdos em conformidade com as pautas e demandas

da sociedade. Portanto, “educar para os direitos humanos implica em tomar a decisão e assumir o compromisso de exercer a cidadania de maneira irrestrita, voluntária e cooperativa” (BRASIL, 2013b, p. 39). Entretanto, para isso é necessário a união entre os “membros da sociedade civil, formando redes, e entre o estado e a sociedade civil, o que fortalece a luta na defesa dos direitos humanos” (BRASIL, 2013b, p. 39).

Nesse sentido, Rifiotis (2006) aponta para a necessidade de trabalhar nas escolas os Direitos Humanos. Não numa abordagem prescritiva ou normativa, num “rol de textos legais” ou de um “padrão cultural” exemplar, tornando o mesmo um “novo conteúdo” ou até mesmo “mais um conteúdo”, com a “carga negativa que pode ter tal expressão” (RIFIOTIS, 2006, p. 241). Mas sim numa “perspectiva que partisse e valorizasse a dimensão vivencial das experiências dos alunos” (ibidem, p. 240). Trata-se de uma postura complexa para que “o educador não fosse um simples reproduzidor de um modelo cultural (“cultura dos Direitos Humanos”), mas um agente de criação que trabalhasse com os seus alunos” (ibidem, p. 241). Evitando, dessa forma, engessar os conteúdos e seus significados, e, principalmente, a capacidade crítica e inovadora dos indivíduos. Portanto, “reafirmamos que é na vivência e capacidade criativa dos sujeitos que residem os Direitos Humanos como uma bandeira emancipatória” (ibidem, p. 241), pois, “se não forem feitas com o sujeito podem – no limite – desobrigá-lo de seu lugar efetivo de sujeito de ação, e tirar-lhe o protagonismo” (ibidem, p. 242).

Dubet (2011, p. 304) contribui que o desafio primordial da formação para a cidadania é a constituição de um “espaço de civilidade escolar, no qual os problemas de disciplina, de violência, de desvio precisam ser abordados em termos democráticos, em termos de direitos e de deveres”. Ele afirma que este é um problema difícil,

porque nos obriga a pensar na construção de uma ligação democrática entre indivíduos desiguais, porque nos obriga a conceber a formação de comunidades educativas com base numa legitimidade democrática, numa legitimidade discutida e discutível, distanciada ao máximo do modelo tradicional das instituições. (DUBET, 2011, p. 304).

Nessa perspectiva, Maia e Pereira (2014, p. 628) apontam que a cidadania como prática cotidiana deveria possibilitar aos indivíduos averiguar “os contextos, práticas e instituições onde são interpelados como cidadãos e buscar avaliar até que ponto as condições heterogêneas de cidadania a que têm acesso lhes permitem aprender sobre princípios solidamente democráticos”. Indo ao encontro da afirmação de Dubet (2011), para as autoras esse movimento precisa ser promovido também dentro do recinto escolar, indagando a própria interpelação dos discentes como cidadãos no campo da educação. Diante disso, elas questionam: “teriam esses sujeitos espaços nesse ambiente para se subjetivarem e defenderem concepções heterogêneas sobre direito e justiça social?” (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 628). E concluem que a educação para a cidadania necessita ir além de “soluções racionais para definir o que seria adequado para um bom cidadão, de forma a refletir a complexidade das subjetividades envolvidas nos processos cívicos e as múltiplas dimensões de suas opções e entendimentos de cidadania” (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 629).

CIDADANIA NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Buscando compreender de que forma a cidadania é trabalhada nas escolas, busquei artigos, teses e dissertações que abordassem o tema. A primeira delas, de Cavalcante (2012), levantou e analisou as concepções sobre a relação escola e cidadania que foram construídas até a elaboração do trabalho pelas dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-Graduação brasileira.

Nessa busca, Cavalcante (2012) encontrou trabalhos que investigaram a concepção da formação da cidadania nos discursos dos professores de ciências e física, respectivamente, das escolas públicas (TREVISAN, 2009; ALENCAR, 2006), trabalhos que se aproximam a esse que está em construção. Outros estudos procuraram examinar como estão sendo construídas as representações sociais dos professores e alunos a respeito da cidadania (MOURA, 2006; OLIVEIRA, 2009). A maioria dos estudos analisou a cidadania tomando como base as legislações brasileiras (BARROSO, 2005; ROSA, 2007; CHIARO, 2007; TIBOLA, 2006; OLIVEIRA, 2008; BASILIO, 2009). E os demais tomaram a escola como espaço

privilegiado de formação para a cidadania ou, ao contrário, focalizaram-na como meio favorável à acentuação das desigualdades sociais (IOSIF, 2007; RODRIGUES, 2007; LOPES, 2006; OLIVO, 2008; FERREIRA, 1994).

Por fim, Cavalcante (2012) constatou que as pesquisas analisadas estabelecem a concepção de cidadania de acordo com as tendências: relacionam a cidadania aos direitos e deveres; ela é concebida como histórica, pois se modifica conforme as transformações da sociedade; os direitos de cidadania foram entendidos como sinônimo dos direitos humanos; “tratam do descompasso entre as leis dos direitos de cidadania proclamadas e as práticas vivenciadas pelas pessoas; e, por fim, focalizam os excluídos dos direitos de cidadania” (CAVALCANTE, 2012, p. 84). No que diz respeito à relação escola-cidadania, adotada pelas investigações, a autora verificou a predominância das investigações na perspectiva propositiva, as quais acreditam que o acesso à educação é condição de acesso à cidadania.

Dos estudos analisados por Cavalcante (2012), utilizei aqueles que se aproximavam ao meu. Alencar (2006) analisou o conteúdo de discursos dos docentes de Física sobre a formação para a cidadania como meta educacional, no ensino médio. O autor percebeu que os professores constatavam a existência de uma conexão forte entre o Ensino de Física e a formação cidadã, na contextualização dos conhecimentos e o senso crítico, principalmente por esta relação se apresentar fortemente nas discussões teóricas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, leituras especializadas e documentos oficiais. Mas que, na prática, se mostraram em dúvida ou não souberam responder sobre propostas educativas que realmente visassem a formação de cidadãos.

Alencar (2006, p. 144-145) aponta que o educador que realmente “deseja construir um trabalho alternativo, mais crítico, mais libertador, mais cidadão, pode utilizar a capacidade humana de transcender as realidades mais imediatas”, ou seja, que os docentes também precisam “tomar uma decisão crítica e participar das tentativas de transcender o ensino clássico que só informa”, acreditando, portanto que os modelos tradicionais reprodutivistas de ensino devam ser superados. Para o autor,

a prática docente ultrapassa a visão comum de mera reprodução do conhecimento científico e aponta para a realização de utopias, como a formação de pessoas críticas e responsáveis socialmente. Assim sendo, os professores como multiplicadores das possibilidades de ação pedagógica são possíveis protagonistas com o poder de construir novos saberes para iluminar ação educativa crítico-politizada. (ALENCAR, 2006, p. 134).

O autor conclui então que é necessária uma “ruptura maior e melhor com o ensino tradicional e um reposicionamento epistemológico e pedagógico do ensino de Física, visando a formação para a cidadania”, bem como compreender no ensino de Física a “formação para uma práxis cidadã embasada em conhecimentos científicos, éticos” e uma prática de tomada de decisão e ação social (ALENCAR, 2006, p. 8).

Outro estudo que se aproxima com este é o de Trevisan (2009), realizado com professores de ciências de escolas públicas do ensino fundamental do município de Altamira, situado na região oeste do Estado do Pará. Teve como objetivos “identificar elementos presentes no fazer pedagógico de professores que afirmam vincular sua prática docente à aprendizagem para a formação da cidadania dos alunos” e “compreender as razões que levam os educadores a desenvolver atividades com tal perspectiva” (TREVISAN, 2009, p. 26).

A partir dos resultados encontrados, Trevisan (2009) formulou três princípios vinculados à prática docente que servem como alicerces para as práticas promotoras de ensino de ciências voltado para a formação da cidadania. O primeiro princípio diz respeito a aprender a conhecer e a fazer, visando à promoção de aprendizagem de conteúdos socialmente significativos para os alunos, “estabelecendo uma relação menos artificial dos conteúdos com as realidades dos contextos próximos e longínquos”, que “serve de via para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos” (TREVISAN, 2009, p. 100).

O segundo princípio corresponde a aprender a conviver, na qual o “professor cria e participa de *espaços de locução/troca* efetiva e afetiva que permitem exercer a capacidade de negociação, descentralização, enraizamento, auto formação e compreensão da interdependência” entre os membros da escola e da comunidade

(TREVISAN, 2009, p. 100-101, grifo da autora). Dentre esses espaços estão: fóruns escolares, realização de projetos temáticos, inserção em espaços socioambientais de ensino e aprendizagem, formulação de parcerias, “estratégias de acolhimento à comunidade com o propósito de formar para a cidadania, ao possibilitar a vivência de atividades compartilhadas que promovem a compreensão pública da ciência e da cidadania responsável” (TREVISAN, 2009, p. 101).

Seu terceiro princípio remete a aprender a ser, através do “convívio solidário e de novos tipos de relacionamentos”, buscando a “construção e organização de saberes coletivos” que contribuem para a “*tomada de consciência*, despertando nos alunos o sentido de “pertencimento”, participação e responsabilidade na busca de respostas locais e globais”, apontando, assim, para uma construção de sujeito engajado na reflexão de valores em cada situação (TREVISAN, 2009, p. 101, grifo da autora).

A autora traz então algumas considerações sobre o contexto escolar que contribuem para as práticas voltadas à formação da cidadania, dentre elas: currículo dinâmico e flexível – os estudos partem de problemas reais e concretos, que são estudados, investigados e debatidos, se “tomam decisões, analisam, comunicam resultados, interagem com a comunidade, constroem conhecimentos” (TREVISAN, 2009, p. 102); organização institucional – “promoveram-se condições institucionais e de ensino que possibilitaram a participação, o debate, a troca de experiências, o trabalho interdisciplinar, favorecendo a realização de ações planejadas no coletivo” (TREVISAN, 2009, p. 102); fóruns escolares – interação com os vários segmentos sociais, seja para “conhecer, investigar, discutir as questões/problemas identificados/levantados”, seja para “comunicar/socializar os resultados obtidos a partir dos estudos investigativos realizados e participar direta ou indiretamente da solução encontrada em termos coletivos” (TREVISAN, 2009, p. 102); projetos coletivos – “cultura de aprendizagem coletiva e colaborativa, pois as pessoas participam da discussão e da projeção de metas, objetivos, estratégias visando alcançar determinadas finalidades discutidas e acordadas no grupo” (TREVISAN, 2009, p. 102); e socialização de experiências pedagógicas – as experiências docentes diferenciadas podem ser socializadas no âmbito da escola ou no âmbito externo, em “seminários e encontros de professores

organizados por universidades e outras instituições promotoras de formação continuada docente” (TREVISAN, 2009, p. 103).

A autora sinaliza que apesar de as docentes demonstrarem vontade e intenção pessoal para a “construção de um ensino mais humanista e comprometido com a aquisição de valores para o exercício da cidadania”, durante esse processo de mudança “as condições institucionais e a falta de cultura institucional escolar que adote essas ideias” acabavam por limitar as potencialidades de propostas inovadoras (TREVISAN, 2009, p. 104). Independente disso, Trevisan (2009) enfatiza que é essencial ter um docente de ciências (e particularmente digo que não só de ciências) “diferenciado, que seja articulado com os demais componentes da escola, com instituições, com espaços socioambientais e instituições de divulgação científica disponíveis na comunidade”, com a finalidade de proporcionar um ensino centrado na aprendizagem socialmente significativa, isto é, que “promova a aprendizagem do *sentido das coisas* a partir da vida cotidiana, vivenciando processos para abrir novos caminhos, e não apenas para observar o caminho” (TREVISAN, 2009, p. 105, grifo da autora). Desta forma, “[...] criam espaços propícios para a vivência e a discussão de um ensino que tem por objetivo formar cidadãos conscientes, participativos, críticos e proativos” (TREVISAN, 2009, p. 106).

Com o estudo, Trevisan (2009) reconheceu que educar para cidadania compreende o “cultivo de valores socialmente acordados, não numa tentativa de homogeneizar os sujeitos aprendentes, mas de resgatar características que são genuinamente humanas” (TREVISAN, 2009, p. 107). Percebeu que a escola pode

favorecer a construção e o desenvolvimento de individualidades, a construção de conhecimentos, o respeito a si mesmo e ao outro, o reconhecimento do outro como ser diferente, a fraternidade, a convivência equilibrada com as diferenças, contrariedades e complementaridades. (TREVISAN, 2009, p. 107).

Os alunos manifestam sua cidadania ao serem incentivados e desafiados a instituir relações entre os “conteúdos programáticos e o contexto onde vivem, refletindo sobre a função social dos conteúdos” e na conquista da participação no ambiente social (TREVISAN,

2009, p. 107-108). Os fóruns escolares se fundamentam em recursos criativos e proativos na elaboração de distintos diálogos, que permitem “troca de experiências, confronto de ideias e conceitos, ao discutir temas de interesse comum, permitindo vivência de aprendizagem compartilhada” (TREVISAN, 2009, p. 108). O trabalho coletivo interdisciplinar supera as rígidas fronteiras que afastam os componentes curriculares, proporcionando a “problematização da situação em que se localiza a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada e socialmente significativa para os sujeitos aprendentes” (TREVISAN, 2009, p. 108). Por fim, a autora constatou que

o cuidado expresso na ação organizadora da aprendizagem vai qualificando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento, criando o desejo de cuidar, ajudando a construir um ser que busca a compreensão humana para além da explicação de fatos, eventos e fenômenos, indo ao encontro do sentido de importância que o outro tem como cidadão no contexto social. (TREVISAN, 2009, p. 107).

Santos (2010, p. 6) em seu estudo buscou pensar a “questão da(s) cidadania(s) e os sentidos a ela(s) conferidos por estudantes concluintes do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas”. Durante a pesquisa percebeu que professores e alunos conferiam à escola sentidos diferentes. Enquanto que para o professor o “sentido estava na instrumentalização dos alunos para o universo do trabalho”, com uma ação “voltada para o futuro, para um tempo *depois* da escola”, para os alunos o sentido estava fora da escola (SANTOS, 2010, p. 127, grifo da autora). Para eles, o colégio tomava o tempo que poderiam usar trabalhando, pois assim conseguiriam “comprar seus celulares, seus computadores, suas roupas “de marca”, melhorar a vida de suas famílias” ou “fazendo cursos mais *ágeis e eficientes*”, portanto, o “sentido para eles estava *além* da escola” (SANTOS, 2010, p. 127, grifo da autora). Aqui se percebe o discurso do jovem consumista, como abordado no capítulo inicial nas ideias de Bauman (1999, 2005, 2008) e Schmidt (2012).

De acordo com Santos (2010, p. 128, grifo da autora), isso nos faz “repensar a própria função da escola”, pois, “se a verdadeira vida

está *depois, fora e independente* do percurso escolar, qual o papel dessa instituição na vida desses alunos?”.

Parecendo não saber ao certo o que fazer com o papel que historicamente lhe foi outorgado, falta à instituição escolar reconsiderar que as diferenças e as particularidades – dos sujeitos, das práticas e dos sentidos – são matéria-prima de toda e qualquer forma de cidadania. (SANTOS, 2010, p. 128).

A autora lembra que tanto a escola como a cidadania são formadas por práticas sociais e discursivas peculiares e que se integram em seus ideais, ou seja, na formação e no desenvolvimento humano (SANTOS, 2010).

Lopes (2011) realizou um estudo de caso etnográfico através da observação de uma escola privada por dentro, durante um ano, focando em seus principais atores: alunos, professores e pais. Por meio de entrevista com os professores percebeu que o discurso sobre a cidadania utilizado na escola se manifesta em torna da solidariedade, já que seus alunos são “favorecidos”. Diferentemente do discurso bem difundido pelos professores das escolas públicas, aos “desfavorecidos”, que “ressaltam os direitos dos cidadãos aos bens e serviços da sociedade” (LOPES, 2011, p. 85-86).

Ao questionar aos docentes se o fato dos alunos desta escola terem um poder aquisitivo alto dificultava o trabalho de formação cidadã, os mesmos apontam que “os alunos, assim como os seus pais, colocam-se como clientes da instituição e, portanto, consideram o professor um funcionário seu”, enquanto que os “filhos dos funcionários também são discriminados pelos alunos, pois eles sabem que os mesmos só estão ali porque são beneficiados por bolsas de estudo” (LOPES, 2011, p. 88). Além disso, a autora afirma que os docentes percebem entre os alunos atitudes de racismo e preconceito social, bem como *bullying* e posturas machistas, as quais procuram combater por meio do diálogo e da reflexão. Os professores confirmaram em suas falas que muitos alunos, quando responderam o questionário para a pesquisa, o “fizeram de forma racionalizada, escrevendo o que o interlocutor queria ouvir, um discurso politicamente correto” (LOPES, 2011, p. 90).

Os professores pesquisados trabalhavam na instituição há mais de quatro anos, enquanto que a maioria dos alunos também, sendo que muitos estão na escola desde a educação infantil. Com isso, a Lopes (2011, p. 90) confirma que

apesar dos anos de “preparo” de exercício de cidadania por esta escola, o grupo ainda apresenta posturas que, caso não mudem, poderão fortalecer as culturas escravocrata, clientelista e patrimonialista que estão presente no referencial dos brasileiros, o que impede que a cidadania seja exercida, de fato, e que o país possa se consolidar como um país democrático.

Lopes (2011) afirma que essas tradições culturais foram retratadas por meio de várias nuances no cotidiano escolar do local analisado, pelos diferentes atores que atuam nesse ambiente, sendo que cada um reproduziu essas marcas da sua forma e de acordo com a sua posição.

A autora contribui que o espaço público e privado, bem como a natureza de ser indivíduo e a de ser cidadão parecem hoje confusos e, por muitas vezes, “as suas necessidades pessoais têm se sobreposto às necessidades coletivas, isso no espaço público” (LOPES, 2011, p. 99-100). Dessa forma, é necessário que a escola resgate o sentido do universal, neste caso, na escola da rede privada, na perspectiva de que os “interesses da comunidade precisam ser priorizados em detrimento dos interesses individuais” (LOPES, 2011, p. 100).

Lopes (2011) enfatiza que o espaço estudado parece representar o que existe na sociedade, predominando “os interesses dos que dominam e, para manter esse poder, são utilizados diversos métodos e formas de coação, pressão e persuasão” (LOPES, 2011, p. 100). A autora aponta que preparar os “filhos da elite da nossa cidade (ou país) para o exercício da cidadania nos parece um grande desafio para a escola da rede privada de ensino”, pressupondo que é necessário “prepará-los para enxergar o OUTRO e para reconhecer que no espaço público TODOS SÃO IGUAIS” (LOPES, 2011, p. 100, grifo da autora).

Após a apresentação a respeito de alguns trabalhos que tem como objeto de pesquisa a relação escola-cidadania, buscando compreender como ela se dá em diferentes contextos e públicos, percebe-se poucos estudos que tratam a cidadania como prática cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange aos documentos legais, fica evidente a prevalência da cidadania em todos os documentos que regem a educação nacional. Contudo, cabe ressaltar que apesar de as responsabilidades estarem definidas, ainda não existem normas de cooperação federativa suficientemente regulamentada, resultando em descontinuidade de políticas, escassez de recursos, desarticulação de programas, entre outros problemas que ocorrem há tempos no Brasil, dificultando a prática real do que se encontra nos documentos.

Na busca de teses e dissertações, a partir do estudo analisado “Escola e cidadania: balanço das concepções expressas pelas dissertações e teses das Universidades Brasileiras” de Cavalcante (2012), que fez um levantamento e análise de concepções sobre a relação escola e cidadania pelas dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-Graduação brasileira, a autora encontrou diferentes tipos de pesquisas. Encontrou trabalhos que investigaram a concepção da formação da cidadania nos discursos dos professores de ciências e física, respectivamente, das escolas públicas, trabalhos que se aproximam ao conceito de cidadania como prática cotidiana utilizada nesse estudo. Outros estudos procuraram examinar como estão sendo construídas as representações sociais dos professores e alunos a respeito da cidadania. A maioria dos estudos analisou a cidadania tomando como base as legislações brasileiras. E os demais tomaram a escola como espaço privilegiado de formação para a cidadania ou, ao contrário, focalizaram-na como meio favorável à acentuação das desigualdades sociais. No que diz respeito à relação escola-cidadania, adotada pelas investigações, a autora verificou a predominância das investigações na perspectiva propositiva, as quais acreditam que o acesso à educação é condição de acesso à cidadania.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. R. S. **A formação para a cidadania em discursos de professores de Física**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, 2006.

BARROSO, W. C. **Educação e cidadania no Republicanismo paraense:** a instituição pública primária nos anos de 1889-1897. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Pará, 2005.

BASÍLIO, D. R. **Direito à educação:** um direito essencial ao exercício da cidadania. Sua proteção à luz dos direitos fundamentais e da Constituição Federal Brasileira de 1988. Dissertação (Mestrado em Direito) – Departamento de Direitos Humanos da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 2009.

BAUMAN, Z. **Pós-Modernidade ou vivendo com ambivalência.** IN: BAUMAN, Z. Modernidade e ambivalência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. **Sociedade dos consumidores.** IN: BAUMAN, Z. Vida para consumo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em abril 2017.

BRASIL. LDB nacional [recurso eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio** - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Vol 1. 2006.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013b.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)** - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2000.

CAVALCANTE, V. L. **Escola e cidadania**: balanço das concepções expressas pelas dissertações e teses das Universidades Brasileiras. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

CHIARO, L. **Estado e políticas públicas educacionais**: uma análise sobre o conceito de cidadania em textos escolares após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiti do Paraná, 2007.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago., 2011.

FERREIRA, F. C.; CASTELLANI FILHO, L. Escola e Formação para a cidadania: qual o papel da Educação Física? **Movimento**, v. 18, n. 04, p. 135-154, out/dez de 2012.

FERREIRA, M. L. P. **Cidadania para alunos, professores e pais**- o espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

IOSIF, R. M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento com a cidadania emancipada:** implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade de Brasília, 2007.

LOPES, L. P. **A construção da cidadania e da cultura de paz com adolescentes da 5ª série das escolas públicas estaduais de Teresina.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Fortaleza, 2006.

LOPES, S. F. Como se educa o soberano para a democracia? **A formação cidadã na escola da rede particular de ensino** (uma leitura contemporânea). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

MAIA, A. A. M.; PEREIRA, M. Z. C. Cidadania, Educação e Cotidiano. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 617-631, abr./jun. 2014.

MENEZES, I.; FERREIRA, P. Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. **Educar em Revista**, n. 53, p. 131-147, 2014.

MOURA, K. M. P. **Representações sociais de professores e alunos sobre a cidadania:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

OLIVEIRA, M. **As representações sociais de cidadania no ensino médio brasileiro.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2009.

OLIVEIRA, M. C. **O ensino para o exercício da cidadania na educação básica brasileira (1960-2000).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

OLIVO, F. **A educação como condição de acesso à cidadania.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008.

RIFIOTIS, T. **Sujeito de direitos e direitos do sujeito**. In: SILVEIRA, R.M.G. et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa, Editora Universitária, 2007. p. 231-244.

RODRIGUES, S. D. **Cidadania e espaço público a partir da escola**: resgate, recriação ou abandono? Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Brasília, 2007.

ROSA, B. C. **Educação para a cidadania**: uma exigência Constitucional para a efetivação da cidadania no Brasil. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Universidade de Fortaleza, 2007.

SANTOS, T. B. A. **Palavras de cidadania(s)**: discursos, percursos e significações. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas-SP, 2010.

SCHMIDT, S. Discutindo a educação para o consumo em tempos de juventude líquida. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 2, n. 4, 2012.

TIBOLA, L. R. **A formação do cidadão no Ensino público fundamental entre década de 70 e 90**: considerações sobre a Legislação educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

TREVISAN, I. **Práticas de cidadania em narrativas de professores de ciências**: trabalho coletivo de ensino e de aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.005)

PROPAGANDA, MÍDIA E EDUCAÇÃO: O DISCURSO OFICIAL E PUBLICITÁRIO SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017¹

André Randazzo Ortega

Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professor da rede privada de ensino. E-mail: andre.ortega@ufv.br.

Joana D'arc Germano Hollerbach

Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal de Viçosa/ Departamento de Educação (DPE-UFV). E-mail: joana.germano@ufv.br

RESUMO

O presente texto traz os resultados de uma pesquisa que analisou propagandas sobre a reforma do Ensino Médio de 2017. Foram utilizadas técnicas de análise documental e de conteúdo com uso do software *Iramuteq* de exame de textos à luz de matriz bibliográfica amparada nos principais eixos do materialismo histórico dialético. Identificou-se a existência de dois eixos contidos nas propagandas: a defesa de que a Lei nº 13.415/17 traz vigor e ares de renovação e novidade ao Ensino Médio, por um lado, ao passo em que, por outro, a exaltação de uma suposta liberdade de escolha por parte dos educandos pela trajetória curricular de acordo com suas ambições, desejos e metas pessoais para o futuro, o que aumentaria a satisfação destes com a experiência escolar. Entretanto, defendemos que o discurso oficial e publicitário sobre a Lei nº 13.415/17 apresenta um conteúdo falacioso,

1 Este texto apresenta resultados e conclusões de projeto de pesquisa que contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), entre março de 2018 e fevereiro de 2019.

que distorce e manipula o conteúdo do texto legal, sendo que o objetivo principal dos anúncios é garantir as condições de implementação de uma reforma educacional que convém àqueles interessados na manutenção do status quo social, no qual uma elite domina e dirige a sociedade, controlando a produção e o grande capital, relegando ao conjunto restante da sociedade uma realidade socioeconômica totalmente adversa na qual nem mesmo a educação é garantida para todos de forma igualitária.

Palavras-chave: Ensino Médio, Propaganda, Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017.

INTRODUÇÃO

O ano de 2016 pode ser entendido como um período de grande instabilidade na vida social, econômica e política no Brasil. Em meio à efervescência de setores civis e grandes manifestações pelas principais cidades do país, assistiu-se ao engendramento e execução de um golpe de Estado que destituiu a presidenta eleita Dilma Vana Rousseff ainda antes da metade de seu segundo mandato, em 31 de agosto de 2016, por *impeachment* imposto pelo Congresso Nacional. Num campo político polarizado, com embates cada vez mais acirrados, o ideário neoliberal recuperou toda sua força e tomou de sobressalto o Estado e a sociedade brasileira (FERREIRA; SILVA, 2017).

A partir daí, o novo governo assumido pelo vice-presidente Michel Temer, alinhado aos interesses da classe dominante e dirigente nacional, passou a implantar uma série de medidas de austeridade fiscal sob o pretexto de sanar as contas públicas e empreendeu um ataque significativo aos direitos da classe trabalhadora. Nesse sentido, reformas impopulares foram discutidas e aprovadas no Congresso Nacional, por uma base de parlamentares que, vitoriosa no processo de *impeachment*, manteve-se, *a priori*, coesa em apoio à nova organização do poder executivo². Entre as várias medidas que surgiram nesse cenário merecem destaque: a Reforma do Ensino Médio, Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a Emenda Constitucional (EC) n° 95, de 16 de dezembro de 2016, e a Reforma Trabalhista, cujo dispositivo legal é a Lei n° 13.467, de 13 de julho de 2017.

A reforma do Ensino Médio veio a público em 22 de setembro de 2016 e ganhou força de lei com sua publicação no diário oficial da união no dia 23 de setembro, como Medida Provisória n° 746/2016. Após a divulgação, a medida seguiu para o rito processual no Congresso Nacional em regime de urgência. Em rara demonstração de coesão entre os poderes Legislativo e Executivo,

2 O novo governo, presidido por Michel Temer, vice-presidente eleito na chapa encabeçada por Dilma Rousseff, autoproclamou-se a “Ponte para o futuro”, formulando uma marca própria ao valorizar o lema positivista da “Ordem e progresso” da bandeira nacional, adotando-o como *slogan* oficial.

a MP foi aprovada em todos os seus eixos centrais e sancionada em 16 de fevereiro de 2017, pelo presidente Michel Temer, como Lei nº 13.415/17.

Já a Emenda Constitucional nº 95/16, publicada no Diário Oficial da União em 16 de dezembro de 2016, instituiu um novo regime no âmbito do Orçamento Fiscal da União, cuja duração é de vinte exercícios financeiros, ou seja, vinte anos (BRASIL, 2016). Tais despesas primárias da União se referem, antes de mais nada, aos investimentos do governo em saúde, educação, segurança, infraestrutura, pagamento da folha salarial do funcionalismo público, dentre outros. Logo, observa-se que o texto da EC nº 95/16 exclui do teto estabelecido as despesas financeiras do governo (pagamento de juros e rolagem da dívida pública) – justamente aquelas que levam, proporcionalmente, a maior parte do orçamento previsto na Lei Orçamentária Anual (LOA).

Por fim, tem-se a Lei nº 13.467/17, cuja principal mudança é a alteração da histórica Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, que tem por finalidade, em teoria, adequar a legislação trabalhista às novas relações de trabalho, próprias do século XXI (BRASIL, 2017). Com um discurso que propugnava a modernização dos ritos legais referentes ao mundo do trabalho e objetivando, ainda, enfrentar o grande número de desempregados existente no país à época, a Lei nº 13.467/17 buscou regulamentar o regime de trabalho intermitente, permitindo que gestantes trabalhem em ambientes insalubres vetados na legislação anterior e reduziu a autonomia e capacidade de atuação da Justiça do Trabalho, retirando um suposto “peso” do Estado em prol de uma negociação e uma relação mais “livre” entre patrões e empregados.

Não obstante, enquanto o governo da “Ponte para o futuro” determinava os rumos do país de cima para baixo, com pouca ou nenhuma participação efetiva da ampla maioria da população, diversos setores da sociedade civil se levantaram contra as reformas impostas. A resistência pode ser percebida, por exemplo, quando da aprovação da EC nº 95, em segundo turno no Senado Federal, no dia 13 de dezembro de 2016, que ocorreu sob o protesto de dezenas de milhares de pessoas que tomaram a Esplanada dos Ministérios em Brasília. Nesta ocasião, a reação do poder da União foi violenta.

Do mesmo modo, o estabelecimento da MP n° 746 da reforma do Ensino Médio gerou uma reação imediata por parte de estudantes secundaristas, docentes e educadores, que, denunciando a precarização subjacente aos propósitos do novo arranjo do Ensino Médio, ocuparam escolas por todo o território nacional³. “No ápice do movimento, aproximadamente 1.400 instituições educacionais ficaram sob gestão estudantil” (FERREIRA; SILVA, 2017, p. 288). Entretanto, naquele contexto, a aprovação relâmpago das propostas, inclusive da Emenda Constitucional 95/16, que requeria uma ampla maioria de 3/5 do Congresso, evidenciou um distanciamento entre os anseios populares e o governo. Nas instâncias do poder, partidos de esquerda ofereceram resistência contra as medidas. O Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) moveu a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n° 5.599 junto ao Ministério Público e à Procuradoria Geral da União contra a MP n° 746 (BRASIL, 2016a).

Nesse contexto, veículos de imprensa e redes sociais foram tomados por debates e polêmicas referentes à maneira com a qual a reforma foi instituída e no tocante aos seus pressupostos. Diante do cenário adverso, o governo, então, lançou mão de intensa e agressiva campanha de *marketing*, amplamente divulgada através da grande mídia televisiva, com o objetivo de exaltar a nova configuração do Ensino Médio. Como pontua Saviani (2018), essa reação ocorreu ao mesmo tempo em que as críticas direcionadas à medida eram ignoradas. Como propagandas políticas, os anúncios publicitários sobre a reforma do Ensino Médio traziam à tona a forma com a qual o Estado e o Ministério da Educação (MEC) “vendem” a sua política educacional, buscando, assim, azeitar as condições necessárias para a efetivação.

Levando em conta a problemática anteriormente apresentada, nosso objetivo neste trabalho foi analisar o discurso oficial contido nas propagandas políticas sobre a reforma do Ensino Médio, consubstanciada na Lei n° 13.415/17, versando acerca de seus sentidos, fins e impactos, realizando contrapontos com a realidade do sistema educacional brasileiro e levando em conta questões

3 Sobre isso, ver o Dossiê “(Des)Ocupar é Resistir?” da revista *Educação Temática Digital*, Campinas, SP v.19 n.1 p. 73-98 jan./mar. 2017.

socioeconômicas, interpretações do próprio texto da lei e perspectivas históricas das políticas para essa etapa de ensino no Brasil.

Trata-se de pesquisa qualitativa e quantitativa, que utilizou a técnica de análise de conteúdo para coleta de dados, auxiliada através do uso do *software* francês *Iramuteq* de análise de textos. Conforme Moraes a “análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” (MORAES, 1999, p. 2). A pesquisa bibliográfica, cuja matriz está amparada nos principais eixos do materialismo histórico dialético, completa, por fim, o conjunto teórico-metodológico, sendo que, ao “investigar a conexão íntima entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a instituição escolar que cria” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p.79), o materialismo histórico é o “o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (NETTO, 2011, p.22).

Uma vez delimitado o escopo teórico-metodológico, devemos explicitar os procedimentos adotados no trato com os materiais de pesquisa que culminaram na obtenção dos dados adiante analisados. Primeiramente, definiu-se um conjunto de propagandas (P) produzidas pelo MEC sobre a reforma do Ensino Médio para serem submetidas à análise. Obtivemos, então, uma amostra de cinco anúncios, todos vinculados em grandes meios de comunicação e disponibilizados no canal do MEC, na plataforma *Youtube*, entre os dias 26/12/2016 e 04/01/2017, a saber: P1 - *Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que Estudar!* (BRASIL, 2016b); P2 - *O Novo Ensino Médio vai deixar o aprendizado mais estimulante e compatível com a sua realidade!*⁴ (BRASIL, 2016c); P3 - *O Novo Ensino Médio vai melhorar a educação dos jovens!* (BRASIL, 2017b); P4 - *Com o novo Ensino Médio você pode decidir o seu futuro!* (BRASIL, 2017c); P5 - *O Novo Ensino Médio vai*

4 Nas propagandas P1 e P2 a ação ocorre em um grande auditório. Diversos jovens personagens, um a um, manifestam-se positivamente sobre a reforma do Ensino Médio, intercalados com as falas do narrador oficial.

ser mais estimulante e compatível com a sua realidade!⁵ (BRASIL, 2017d).

Segundamente, procedemos à transcrição *ipsis litteris* do conteúdo das propagandas preparando os *corpus* textuais. Com o uso do *Iramuteq*, submetemos as transcrições à Análise de Similitude e a geração de Nuvem de Palavras. A primeira é uma ferramenta que nos mostra a interconexão entre os principais termos contidos nos conteúdos examinados, e a segunda, por seu turno, revela as palavras mais representativas a partir de critérios estatísticos.

A *priori*, cada um dos cinco anúncios constituiu um *corpus* textual individual, posto em análise em ambas as ferramentas separadamente, o que permitiu a identificação de suas especificidades. Em seguida, as propagandas foram reunidas de forma integral em um único *corpus* (PT). Este procedimento levou à obtenção de conjuntos de dados que serão parcialmente expostos nas seções subsequentes deste texto, para a devida discussão.

O PAPEL DA MÍDIA NO CONTEXTO DA LEI N° 13.415/17: DEMOCRACIA E PROPAGANDA POLÍTICA

Segundo Pochmann (2017), nos anos imediatamente anteriores ao processo de *impeachment*, durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), no Brasil, a tônica da política internacional buscava manter o legado do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que, por sua vez, ficou marcado por um realinhamento do Brasil em termos geopolíticos mundiais, no qual a antiga subserviência à hegemonia dos Estados Unidos da América deu lugar à busca pelo fortalecimento de alianças com países vizinhos, como no bloco do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), e com outras nações emergentes como Rússia, China, Índia e África do Sul, na formação dos BRICS.

Diante do crescente protagonismo político e econômico brasileiro, se tornou imprescindível para o interesse imperialista norte-americano a derrubada do governo e a sua substituição por

5 Nas propagandas P3, P4 e P5, a ação ocorre com personagens jovens ou adultos em diferentes situações rotineiras, tais como uma roda de estudos em uma biblioteca, conversa entre pais e filho e conversa entre amigas.

um que, uma vez mais, se submetesse por completo ao poder dos EUA⁶. No livro *O Golpe de 2016 e a Educação no Brasil*, resultado das conferências proferidas ao longo do primeiro semestre de 2018 no curso livre homônimo, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP), estão reunidos textos de intelectuais que se debruçaram ao entendimento do contexto de formulação da Lei 13.415/17 e do atual jogo de forças políticas internas e externas que atuam no Brasil de modo a pensar sobre tais questões.

Nesse sentido, conforme Medeiros Filho (2018) e Saviani (2018), o Brasil foi alvo de um tipo de intervenção imperialista que dispensa o uso do aparato militar e, ao contrário, conta com as mais diversas instituições do próprio país atuando para a desestabilização de um governo. A esse movimento dá-se o nome de “Guerra Híbrida”. No caso brasileiro, destacaram-se a atuação, entre outras instituições, do Judiciário, na figura do juiz de primeira instância Sérgio Moro e da operação Lava-Jato, e da grande mídia (SOUZA, 2017; MASCARO, 2018) que, por sua vez, ao dar enfoque privilegiado aos casos de corrupção nos quais estavam envolvidos políticos do PT, buscou a todo custo deslegitimar o governo Dilma ao mesmo tempo em que atacava diretamente o ex-presidente Lula, figura de proa e destacada relevância no campo político do Brasil atual. O juiz Sérgio Moro, nesse ínterim, recorrentemente vazava para os grandes meios de comunicação delações e escutas telefônicas que deviam, por lei, permanecerem sob sigilo de justiça. Aos poucos, a população foi conclamada às ruas para protestar, atribuindo a crise do país à corrupção que, supostamente, teria atingido seu ápice com o governo petista. A cobertura dessas manifestações foi outro grande destaque da mídia e uma forte arma contra o governo. Em vista disso, nota-se que a mídia atuou como difusora dos ideais do grupo dominante do país, cujos interesses são subservientes aos interesses imperialistas norte-americanos e fomentou um movimento que culminou com a destituição de Dilma (e, conseqüentemente, do PT,

6 O interesse dos EUA sobre o Brasil ampliou-se significativamente após o ano de 2006, quando a Petrobrás descobriu uma gigantesca reserva de petróleo no litoral brasileiro, o chamado Pré-sal. Diante do feito, a reação imediata do governo Lula foi a garantia do monopólio de exploração dos recursos pela estatal brasileira.

de uma estada de 13 anos no executivo federal) num golpe parlamentar, jurídico e midiático (SAVIANI, 2018) que levou ao poder um grupo político de viés conservador, entreguista e neoliberal.

Entretanto, para além do papel que executou enquanto artífice do *impeachment*, em se tratando do contexto que se relaciona diretamente com a aprovação da Lei nº 13.415/17, a mídia foi o grande meio através do qual foram vinculadas as massivas propagandas políticas sobre a reforma do Ensino Médio.

Nosso entendimento das propagandas políticas está ancorado em Chomsky (2014). O autor compreende essas propagandas como um instrumento de azeitamento das condições para a implementação de ações governamentais, na medida em que buscam criar consensos e opiniões formatadas a respeito de um determinado assunto. A partir do uso massivo e recorrente das propagandas políticas, as classes dominantes e dirigentes utilizam-se da mídia como meios de difusão de seus pressupostos ideológicos, transmitindo às pessoas como elas devem sentir, agir e pensar sobre um determinado tema.

Tendo em vista esse horizonte teórico, as propagandas políticas referentes à Lei nº 13.415/17 configuram-se como uma poderosa ferramenta de manipulação e coerção social capaz de produzir consensos e opiniões formatadas favoráveis à reforma do Ensino Médio, sem que fosse possível contestá-la a partir do senso comum. A intensa campanha de *marketing* produzida pelo MEC para promover sua nova política, lança mão, ainda, de outros tipos de artifícios que aumentavam sua eficácia: uma roupagem moderna e de fácil identificação, apelo à subjetividade e a utilização de *slogans* vazios e frases feitas, tais como “Quem conhece o Novo Ensino Médio, aprova!” (BRASIL, 2016b), e “Novo Ensino Médio. [...] Agora é você quem decide o seu futuro” (BRASIL, 2017d).

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA RECENTE DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DA LEI 5.692/71 À 13.415/17

Nosso debate parte da definição da reforma de ensino substanciada na Lei nº 5.692, de 1971 como um marco significativo para a história do Ensino Médio no Brasil, uma vez que pode ser

considerada como o ponto de maior impacto na estruturação da educação brasileira e, especificamente, da formação técnica no nível médio, uma vez que coloca como compulsória a profissionalização em todo ensino de 2º grau (RAMOS, 2012, p. 31-32). Gestada e sancionada nos tempos do “milagre econômico”, que segundo Germano (1993) correspondem ao final da década de 1960 e início da década de 1970, quando a economia brasileira crescia a taxas de 10% ao ano, impulsionando a ideia do Brasil potência e gerando um clima de euforia no país, sustentado no período de maior repressão do regime civil militar (1964-1985), esta reforma “obedeceu a transformações havidas no mundo do trabalho, determinadas pelo crescente desenvolvimento industrial decorrente do modelo de substituição de importação” (KUENZER, 2009, p. 29). Foi, pois, em seu bojo que se consolidou a pedagogia tecnicista no Brasil, que pautava-se na busca pela neutralidade científica, pela eficiência, produtividade e racionalidade dos processos educativos, além de incorporar os moldes da produção fabril, no esforço de formar os trabalhadores necessários ao contexto capitalista da época (SAVIANI, 2013).

De acordo com Kuenzer (2009), através da profissionalização compulsória, a Lei 5.692/1971 pretendeu acabar com a dualidade historicamente construída no ensino de 2º grau⁷ e, por conseguinte, garantir a todos a mesma trajetória escolar. Para justificar a validade da nova lei, o governo engendrou diversos argumentos que compuseram um discurso oficial sobre a reforma. Um primeiro era o de que a formação de técnicos era necessária pela escassez destes profissionais no mercado. Outro, de que a profissionalização do currículo serviria para evitar a “frustração dos jovens”, que, ao completarem o ensino de 2º grau, teoricamente não ingressariam na universidade nem no mercado de trabalho por não possuírem habilitação profissional (RAMOS, 2012).

Não obstante, em termos concretos, a reforma da ditadura civil-militar buscou desarticular a formação básica do Ensino Superior e assim reprimir o crescente aumento da demanda por vagas advinda das classes médias (ROMANELLI, 1978). Como nos

7 A dualidade aqui refere-se a divisão do 2º grau em ensino profissional e ensino propedêutico, um dos pontos centrais das reformas de Gustavo Capanema durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Sobre isso, ver Saviani (2013).

diz Oliveira (2017, p. 23), no discurso oficial do governo, a estrutura escolar tornar-se-ia mais adequada e eficaz na seleção dos mais “capacitados”, ou seja, estudantes abastados e de condição social favorecida, matriculados em escolas particulares, propensos à continuidade dos estudos depois do colegial em detrimento dos “incapacitados”, que ficariam, ao contrário, na etapa mínima, com formação técnica suficiente para obter um salário-base no sistema produtivo, aprofundando o sistema de exclusão. Nesse cenário, e a despeito do esforço por parte do Estado em bancar a sua reforma educacional, a Lei 5.692/71 fracassou em suas principais determinações, tendo sido abandonada já na década seguinte.

De acordo com Saviani (2013), vigente na década de 1980, no contexto da redemocratização do país após duas décadas de autoritarismo, o aumento na produção acadêmica e a formação de grupos e organizações que defendiam uma proposta de educação eminentemente humana, pública e de qualidade, focada no desenvolvimento integral do jovem, alavancaram as chamadas pedagogias contra hegemônicas. Sendo assim, novos projetos foram levados para o âmbito da educação em diversas localidades do Brasil.

Não obstante, a crise do endividamento do país com o Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), a emergência do neoliberalismo e as mudanças ocorridas na produção no período da 3ª Revolução Industrial, ou reestruturação produtiva, acabaram por tornar-se a força central que delineou as políticas educacionais nas últimas duas décadas do século XX. À mercê das determinações das instituições credoras, as políticas educacionais no Brasil se pautaram na adequação ao novo padrão de acumulação e produção exigido pelo sistema do capital (SOARES, 2007).

Segundo Duarte (2010), as ações do Estado para universalização da Educação Básica no Brasil nesse período se pautaram na universalização do Ensino Fundamental, conforme as determinações do Banco Mundial, que via nessa etapa de ensino o maior potencial de retorno aos investimentos e à formação de capital humano. A Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394 de 1996 (LDBEN) abraçaram esses ideais na medida em que promoveram a descentralização do sistema educativo, definindo funções a estados e municípios, e eximindo a União de grandes responsabilidades em relação à Educação Básica e ao Ensino Médio.

A lógica descentralizadora, típica do discurso neoliberal de estado mínimo, permaneceu como a tônica das políticas educacionais durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Segundo o Censo da Educação Básica de 2016, das 28,3 mil escolas que ofertam Ensino Médio no Brasil, apenas 517 são federais, dado que corresponde ao fato de que a responsabilidade da oferta desta etapa de ensino é dos estados, como determina a LDBEN (BRASIL, 2017e). Esta ínfima participação da União traz consequências graves para a educação brasileira, uma vez que a capacidade de investimentos das unidades federativas e dos municípios é substancialmente menor, o que contribui para a precarização do Ensino Médio e da Educação Básica de modo geral. Não obstante, este é apenas um dos graves problemas que rondam o Ensino Médio.

Marcada pelas amplas desigualdades étnico-raciais e regionais (KRAWCZYK, 2009, p. 5), a realidade do Ensino Médio ainda se depara com um componente subjetivo, identificado entre docentes e estudantes, que diz respeito à falta de interesse, desmotivação e falta de identidade dessa etapa da educação básica. Zibas (1992), já nos anos 1990, ao tecer um debate sobre a produção científica voltada para o Ensino Médio, atribuiu essa falta de identidade às questões históricas e à inconsistência das políticas educacionais que o enfocam.

Com efeito, pode-se inferir que, em termos concretos, ainda hoje o Ensino Médio permanece como a etapa mais polêmica, problemática e desigual da Educação Básica no Brasil. O cenário foi agravado pela execução do processo de *impeachment* que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff, em agosto 2016, que, como nos dizem Lombardi e Lima (2018, p.52), alçou ao poder um governo de caráter antinacional, antipopular e antidemocrático. Esse é, pois, o contexto de formulação da Lei nº 13.415/17, que tem um Ensino Médio desigual, problemático e amorfo como objeto.

AS LINHAS DE FORÇA DA LEI N° 13.415/17

Para início de discussão é necessário compreender que a Lei nº 13.415/17 representa, assim como várias de suas antecessoras, uma política de governo, ou seja, trata-se do amoldamento da

educação ao projeto político do grupo que detém o poder, nesse caso, conforme sublinhado anteriormente, uma elite dirigente de viés neoliberal, alinhada aos interesses dos setores produtivos e do grande capital, que usurpou o poder através de um golpe parlamentar (MASCARO, 2018).

Em uma perspectiva mais ampla, podemos entender que próprio cenário político vivenciado em 2016 é uma ruptura na história recente da ainda frágil e intermitente democracia brasileira, o que, conforme Saviani (2018), se reflete na inconsistência da própria educação no Brasil. Em termos concretos, não só a Reforma do Ensino Médio representou uma mudança de sentido nos rumos da educação, como também outras disposições, dentre as quais a EC nº 95/16, que estabeleceu o teto dos gastos públicos, por exemplo, fizeram do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e suas principais metas letra morta (SAVIANI, 2018). Nesse contexto, a instituição escolar é convocada para adequar a classe trabalhadora aos novos ditames do mercado e ao novo contexto de produção e acumulação do capital (LOMBARDI; LIMA, 2018)

Prometendo resolver os problemas identificados no Ensino Médio por todo país, o Poder Executivo Federal, através da figura do presidente Michel Temer e do Ministro da Educação, o administrador de empresas José Mendonça Bezerra Filho, apresentou a Reforma do Ensino Médio pouco menos de um mês após da consumação do golpe parlamentar, mediante medida provisória, como supra-mencionado. Logo em seus primeiros artigos, a Lei nº 13.415/17 determina mudanças que dizem respeito à carga horária mínima anual do Ensino Médio. De acordo com o texto legal, a ampliação progressiva da carga horária do Ensino Médio prevê o aumento das oitocentas horas atuais para mil e quatrocentas horas, divididas em 200 dias letivos, em uma ação, definida pela redação oficial, como a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017a).

Da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral ainda fazem parte outros oito artigos da reforma, que dispõem sobre o repasse de recursos para escolas que implementem o ensino integral e atendam a determinadas exigências e metas. Entretanto, o parágrafo 2º, do art. 14, é enfático ao delimitar que “A transferência de recursos será realizada

anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a **disponibilidade orçamentária** para atendimento, a ser definida por ato do Ministério de Estado da Educação” (BRASIL, 2017a, grifo nosso). Sendo assim, entende-se que o repasse de recursos para as escolas, em um contexto de políticas de austeridade como a EC nº 95/16, está minado pela base, e que o MEC, por seu turno, aparece munido de um dispositivo legal que o permite eximir-se da responsabilidade para com o fomento do Ensino Médio em tempo integral.

Ao legislar sobre o currículo Ensino Médio, o texto da Reforma relega à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a definição dos direitos e objetivos de aprendizagem, que devem incorporar quatro áreas de conhecimento: “I – Linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas” (BRASIL, 2017a). A partir disso, já podemos mensurar a importância da BNCC para a concretização da Lei nº 13.415/17.

Outro ponto a ser notado é que o dispositivo legal, no art. 3º, parágrafo 3º, prevê apenas que o ensino de língua portuguesa e de matemática são componentes obrigatórios nos três anos de Ensino Médio. A maior importância dada a esses conteúdos refere-se diretamente à lógica organizacional das grandes avaliações nacionais, que auferem a qualidade da educação com base no desempenho dos jovens em português e matemática.

As mudanças relacionadas ao currículo não param por aí, sendo nelas, inclusive, que reside aquela que, se não for a principal proposição da reforma do Ensino Médio, é, como demonstraremos adiante, um dos pilares centrais da sustentação das propagandas produzidas pelo MEC: a criação e inclusão dos chamados itinerários formativos. O art. 4º da Lei nº 13.415/17 altera o art. 36 da LDBEN e determina:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências

humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.

Com base no exposto, podemos compreender aquelas que são as principais linhas de força da mais recente reforma para o Ensino Médio no Brasil: o fomento ao ensino integral e a flexibilização do currículo mediante os itinerários formativos. Todavia, para além das possíveis interpelações embasadas no texto legal, a Lei nº 13.415/17 foi objeto de uma intensa campanha publicitária, cujo conteúdo produziu um discurso oficial acerca de seus pressupostos e objetivos. A análise desse conteúdo e desses discursos será apresentada na seção seguinte.

AS PROPAGANDAS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO CONSUBSTANCIADA NA LEI Nº 13.415/17: EIXOS FUNDAMENTAIS E ELEMENTOS COERCITIVOS

Conforme indicado na introdução, as propagandas sobre a Lei nº 13.415/17 surgem em um contexto de grandes manifestações de setores sociais contra a reforma e as mudanças que estavam sendo propostas. Como identifica Saviani: “[...] o governo, em lugar de levar em conta as críticas revendo a orientação impressa à reforma, ignorou-as e lançou uma agressiva campanha publicitária com muitas inserções diárias nos meios de comunicação [...]” (SAVANI, 2018, p. 40). É justamente sobre parte dessa campanha que nossa pesquisa se debruça neste momento. Os resultados da análise conduzida através do *software Iramuteq* nos permitiu identificar, em primeiro lugar, os eixos fundamentais que compõem os anúncios.

A primeira constatação refere-se à identificação de um eixo central comum presente em todas as propagandas examinadas, composto pela expressão “Ensino Médio” acrescida da palavra “novo”. Com efeito, “Novo Ensino Médio” é o título, ou mote, através do qual o discurso contido nas propagandas trata e “vende” a Lei nº 13.415/17. O exame individualizado dos anúncios mostra-nos ainda que, em cada anúncio, o referido eixo comum é acrescido de outros termos que, via de regra, não se repetem entre uma propaganda e outra, o que denota que cada uma delas apresenta aspectos próprios.

Entretanto, apesar de claras diferenças no tocante aos conteúdos, os sentidos das propagandas são complementares e, apesar de identificáveis fins particulares, todas estão voltadas para um objetivo comum: a exaltação da Reforma do Ensino Médio. As evidências a respeito da existência desse objetivo comum começam pelo próprio tratamento dado pelo discurso oficial à reforma, o já mencionado título “Novo Ensino Médio”.

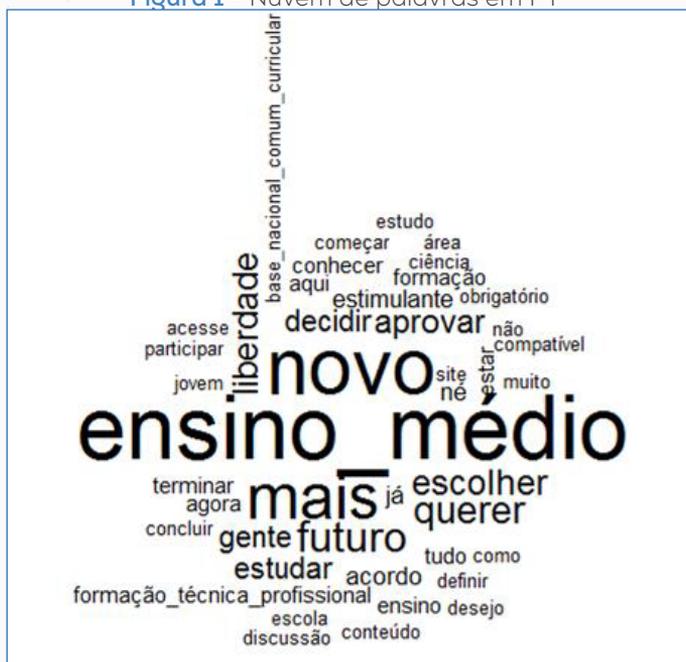
Conforme descrito anteriormente, o contexto do Ensino Médio no Brasil é extremamente adverso. Primeiramente, tem-se as desigualdades (internas à escola e externas a ela) que tornam-no a etapa mais problemática da Educação Básica, com péssimos rendimentos nas grandes avaliações, inclusive quando observamos também as instituições privadas⁸. Ao mesmo tempo, o Ensino Médio desperta em seus principais atores (docentes e alunos) uma gama de sentimentos negativos, como desinteresse e desestímulo, além de uma histórica falta de identidade. Diante desse cenário, o Estado encontrou a justificativa perfeita para a implantação de uma reforma: “[...] o Ensino Médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade, pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional [...]” (BRASIL, 2016a, p. 9).

Esta citação, parte da defesa do governo e da retirada da relatoria da ADI 5.599, é coerente com o que se encontra no conteúdo das propagandas. Em P4, três personagens, um pai, uma mãe e um filho, travam o seguinte diálogo: “- Hum, muito bem filho, e esse novo Ensino Médio é pra já? - Sim pai, não dá mais para esperar. Tem muito jovem fora da escola. - É, eu andei pesquisando. São mais de 2 milhões de jovens fora da escola” (BRASIL, 2017c). Essa

8 No cálculo do IDEB, por exemplo, o índice auferido do ano de 2017 para as escolas públicas foi de 3,5, o que representa uma estagnação com relação ao ano de 2015 e, no acumulado dos últimos 12 anos, um crescimento de 0,5, ao passo em que a meta esperada para o país, no mesmo ano de 2017, foi de 4,4. Ainda de acordo com este índice, a rede particular apresenta IDEB de 5,8, abaixo da meta estipulada de 6,7, mas substancialmente maior que na rede pública. Com efeito, a disparidade chama a atenção, ainda, quando consideramos apenas o índice de aprendizagem: 6,03 na rede privada, contra 4,24 do sistema público. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/ideb?dependente=4&grade=3&edition=2017>. Acesso em 01 abr. 2020.

passagem do anúncio refere-se às altas taxas de evasão do Ensino Médio no Brasil, embora não discuta as causas do problema. Assim sendo, os anúncios publicitários prometem um “aprendizado mais estimulante e compatível com a sua (do jovem) realidade!” (BRASIL, 2016c). Tomando por base esses argumentos, trazer frescor e ares de novidade ao Ensino Médio é uma questão de urgência. É aí que se cria, pois, o cenário para o “Novo Ensino Médio” e sua legitimação. O conceito do “novo” é, portanto, um dos principais elementos das propagandas sobre a Lei nº 13.415/17.

Figura 1 - Nuvem de palavras em PT⁹



A utilização do termo “novo” logicamente não aparece como um componente isolado. Ao contrário, veremos que ele é apenas um de uma gama de outros termos que compõem os eixos fundamentais que, em conjunto, configuram um poderoso aparato coercitivo do discurso oficial publicitário. Para melhor exemplificação, tomemos como base a Figura 1.

9 Fonte: acervo de dados dos autores, 2020

Partindo, pois, dessa estrutura e lançando luz às transcrições das propagandas, entendemos o sentido contido nessas ligações de palavras. Nos discursos, o “Novo Ensino Médio” trará ao jovem a liberdade para que ele escolha o que deseja estudar, de acordo com suas ambições e seu projeto pessoal de vida e de futuro. Ainda segundo os anúncios, o ensino se tornaria mais estimulante e até mesmo mais compatível com a realidade dos educandos. Trata-se, portanto, segundo o governo, de uma proposta de reforma para a criação de um Ensino Médio novo e atento ao querer, ou seja, ao desejo dos alunos. Na linguagem das propagandas:

Com o Novo Ensino Médio, o ensino nas escolas tem tudo para ficar mais estimulante, mais de acordo com o que a gente quer mesmo. [...] O mais importante é que vamos ter a liberdade de escolher entre quatro áreas do conhecimento para poder nos aprofundar nos estudos, né? Tudo de acordo com os meus sonhos e o que eu desejo pro meu futuro! (BRASIL, 2017b).

O apelo à questão da liberdade e aos outros termos utilizados nessa construção discursiva é reforçado ainda nos próprios títulos das propagandas: “Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!” (BRASIL, 2016b) e “O Novo Ensino Médio vai ser mais estimulante e compatível com a sua realidade!” (BRASIL, 2017d). Notemos, também, a existência do advérbio de tempo “já”, que pressupõe uma resposta dada pelas propagandas sobre quando as mudanças ocorrerão.

A partir do que foi exposto, podemos concluir que a construção discursiva oficial contida nas propagandas sobre a reforma do Ensino Médio consubstanciada na Lei 13.415/17 perpassa dois eixos fundamentais e complementares: a proposição de um Ensino Médio novo e revigorado (primeiro eixo) que, por seu turno, traz como principal avanço a possibilidade de escolha por parte do aluno pelo que estudar (segundo eixo). O aparato coercitivo fica por conta do enfoque dado às questões subjetivas como a suposta atenção ao desejo dos jovens e a construção de um ensino compatível com realidade e desejos destes para o futuro. Para além do discurso, entretanto, buscamos, nos limites desta pesquisa, contrabalancear a retórica governamental com os pressupostos da Lei e a realidade do Ensino Médio no Brasil.

ENTRE O QUE DIZ AS PROPAGANDAS, A LEI E A REALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Primeiramente, é preciso entender que a liberdade tão veementemente alardeada pelas propagandas sobre a reforma do Ensino Médio parte do exposto no art. 4º, da Lei nº 13.415/17, que dispõe sobre a nova organização curricular e determina a oferta dos itinerários formativos. É, pois, na escolha por parte dos estudantes que residiria a suposta liberdade, uma vez que, retirada a obrigatoriedade das atuais disciplinas, o jovem direcionaria sua trajetória escolar de acordo com seus desejos. Esse argumento, entretanto, não se sustenta a partir de uma análise mais cuidadosa. Observemos que, conforme o art. 4º, a oferta dos itinerários formativos está sujeita à “relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017b). Além disso, nenhum dos dispositivos da Lei determina quantos itinerários devem ser oferecidos por escola, definindo apenas que haja pelo menos um em cada instituição.

Diante de uma realidade em que nem mesmo está assegurada a universalidade do Ensino Médio, quiçá a sua qualidade, conforme citado anteriormente, o que se pode esperar, em termos concretos e materiais, da real possibilidade dos sistemas de ensino para a oferta dos itinerários? De mesmo modo, em virtude das desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais que marcam a qualidade e o acesso ao Ensino Médio em um país de dimensões continentais, podemos questionar, e muito, a “relevância para o contexto local” de que fala o texto legal. Estas constatações apontam para um cenário onde não só o Estado parece eximir-se da responsabilidade em aprimorar o Ensino Médio efetivamente, mas também reforça desigualdades ao equalizar e generalizar irresponsavelmente questões particulares que permeiam o já fragilizado sistema público de educação e o Ensino Médio no Brasil. Soma-se a isso o regime de austeridade fiscal e medidas como a EC nº 95/16.

Nesses termos, os jovens dos grandes centros urbanos e das escolas particulares poderão usufruir, em termos concretos, de um ensino com mais liberdade, enquanto que a imensa maioria, usuária dos sistemas públicos de ensino, terá minada pela base a sua possibilidade de escolha em face das péssimas condições materiais das

redes. Em outras palavras: a suposta liberdade, principal elemento coercitivo e um dos eixos fundamentais das propagandas sobre a reforma do Ensino Médio é uma falácia construída a partir da retórica para facilitar as condições para implantação da reforma do Ensino Médio e garantir apoio junto à população. A eficácia do discurso, por sua vez, reside em sua capacidade de penetrar no imaginário do jovem, desiludido e descontente com a experiência escolar, notadamente nesta etapa. Com uma roupagem nova e moderna, na qual estão presentes gírias e representações cotidianas, as propagandas atingem em cheio o perfil e o público-alvo desejados.

Em segundo lugar, cabe ressaltar que, assim como os anúncios constroem uma falácia sobre a liberdade trazida pelo “Novo Ensino Médio”, a própria utilização do termo “novo” é questionável, uma vez que diversos autores têm constatado as semelhanças e aproximações com outras reformas educacionais. Kuenzer (2017), por exemplo, argumenta sobre as semelhanças entre os pontos que subsidiaram a Lei 13.415/17 e o Decreto 2.208/97, uma política para o ensino profissionalizante ocorrida durante o auge da agenda neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso.

Oliveira (2017), por seu turno, vai defender a tese de que a Lei 13.415/17 é a mais completa atualização da reforma escolar do regime civil-militar, a Lei 5.692/71, necessária em função da precisão de um novo trabalhador para um novo contexto de acumulação de capital e produção que emergiu com a chamada reestruturação produtiva, quando um mercado cada vez mais globalizado, com a incorporação da microeletrônica aos processos produtivos, fez com que o taylorismo/fordismo deixasse de ser a categoria de produção fundante, dando lugar a uma produção flexível influenciada pelo rápido desenvolvimento científico e tecnológico. Nessa mudança reside a necessidade de um novo trabalhador, conformado a um novo padrão de exploração, um padrão do século XXI.

Essa questão nos leva à reflexão da problemática da profissionalização, um dos principais pilares da Lei 13.415/17 e presente nas propagandas, como podemos perceber na Figura 2 na qual está evidenciada a íntima conexão entre a expressão “Ensino Médio”, o verbo “concluir” e a expressão “formação técnica e profissional”. A partir dessa análise, entendemos que o discurso oficial dos anúncios fomenta que o aluno busque a conclusão do Ensino Médio mediante

uma formação técnica profissional, estimulando a sua entrada precoce no mercado de trabalho.

Não obstante, de acordo com Oliveira (2017, p.19), a reforma do Ensino Médio possui “práticas que agravam a desigualdade de acesso ao conhecimento pelas diferentes classes sociais, e visam conformar o trabalhador do século XXI ao novo padrão de exploração exigido pela economia capitalista atual.” Tal manutenção confirma o caráter dual da nossa educação, mantendo o padrão desigual historicamente constituído, no qual ficaram marcadas as trajetórias acadêmicas de duas classes sociais distintas, sendo que, de um lado, está a trajetória destinada aos filhos das elites, que sempre apontou para o prosseguimento dos estudos no Ensino Superior e para a formação visando aos cargos dirigentes do setor produtivo, com melhor remuneração. De outro lado, está a formação restrita para o trabalho, destinada aos filhos da classe trabalhadora, que tem como uma de suas consequências a entrada precoce dos jovens no mercado de trabalho em funções periféricas na dinâmica da produção (KUENZER, 2009).

A partir do que foi exposto, entendemos que o “Novo Ensino Médio” não representa, de fato, uma novidade de perspectiva para o Ensino Médio na busca pela melhora de sua qualidade. Comporta-se, antes de mais nada, como a busca pela adequação da instituição escolar ao novo padrão de exploração capitalista, que visa conformar o trabalhador ao regime vigente. Como nos diz o filósofo István Mészáros: “A educação institucionalizada, especialmente [...] serviu – no seu todo – ao propósito de [...] gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35). Nesse sentido, podemos inferir que a Lei 13.415/17 mantém a lógica desigual do Ensino Médio no Brasil e a sua função enquanto ferramenta de legitimação da exploração e do sistema capitalista, sendo, portanto, condizente com o que se observa nas políticas educacionais nas últimas quatro décadas no país.

CONCLUSÕES

A reforma do Ensino Médio consubstanciada na Lei nº 13.415/17 se configura como a mais recente política pública educacional de

grande envergadura no Brasil. Em vista disso, nosso trabalho buscou analisar as propagandas sobre a reforma do Ensino Médio de 2017, realizando contrapontos com a realidade do sistema educacional brasileiro e levando em conta questões socioeconômicas, interpretações do próprio texto da lei e perspectivas históricas das políticas para o Ensino Médio no Brasil.

Nesse contexto, a reforma foi alavancada por uma massiva campanha de *marketing* que lançou mão de uma aparente roupagem moderna, democrática e atrativa para exaltar a Lei e suas determinações. Sendo assim, por trás de uma “capa bonita”, o Estado construiu um discurso oficial que se amparou em dois eixos fundamentais e complementares: a proposição de um Ensino Médio novo e revigorado e a defesa de uma maior liberdade de escolha por parte dos alunos pelo que estudar, de acordo com suas vontades e ambições de futuro.

A condução da pesquisa evidenciou, entretanto, que os elementos presentes no discurso oficial contido no conteúdo das propagandas não se sustentam se postos à luz de questões socioeconômicas relacionadas à realidade do sistema educacional brasileiro, principalmente o público, interpretações do texto da Lei e do levantamento de políticas da história recente do Ensino Médio. Nesse sentido, podemos afirmar que a Lei nº 13.415/17 traz para a esta etapa da Educação Básica a visão de um grupo conservador de viés privatista e mercadológico, o que coincide com as políticas vistas nos anos 1990 no Brasil, no contexto do ajuste neoliberal. Além disso, a proposta de profissionalização contida na Lei, e defendida nas propagandas, aparece-nos como uma clara retomada da Lei nº 5.692/71, a reforma educacional do regime civil-militar, que redundou em fracasso.

A pesquisa permitiu identificar, ainda, semelhanças referentes aos discursos construídos pelos governos em cada política, mesmo separados por mais de quatro décadas, sendo que ambos aludiram à busca da satisfação dos jovens com a escola e ao tratamento da respectiva política como solução para os problemas da educação no Brasil. Não obstante, a despeito da retórica oficial, pode-se inferir que a Lei nº 13.415/17 traz em seu bojo a tônica verificada na esmagadora maioria das políticas públicas educacionais das últimas décadas: a adequação da educação aos interesses do grande

capital e dos setores produtivos, visando ao fornecimento de mão de obra para a máquina capitalista e perpetuando, assim, a divisão de classes, a extração da mais-valia e da exploração das elites econômicas e dirigentes para com a classe trabalhadora.

Nesse cenário, as diferenças entre as Leis e suas determinações, e os discursos, são justificadas pela necessidade de “atualização” dos aparatos coercitivos em contextos diferentes. Isso explica, por exemplo, a diferença na forma sob a qual os discursos se apresentam: sobre a Lei nº 5.692/71, num contexto de autoritarismo escancarado, um parecer técnico que circulou nas próprias dependências do poder (Parecer nº 45 de 1972); já num regime aparente de democracia, ou autoritarismo velado, lançou-se mão da propaganda política como ferramenta de coerção e formatação de opiniões relacionadas à Lei nº 13.415/17.

Sendo assim, o título de “Novo Ensino Médio” não se encaixa na proposta de reforma proposta pelo governo Temer, nem tampouco se sustenta diante da recuperação da história recente do Ensino Médio no Brasil. De mesmo modo, como já verificamos, a questão da liberdade, tão propalada pelas propagandas, apesar de fundamentar-se no texto legal da 13.415/17, configura-se como uma manifesta manipulação da proposta curricular desta última, uma vez que o artigo 4º define que a oferta dos itinerários será organizada conforme a possibilidade dos sistemas de ensino e a relevância para o contexto local. Num cenário de extremas desigualdades regionais e num contexto de políticas de austeridade fiscal como a EC nº 95, pode-se afirmar que essa suposta liberdade está minada pela base para aqueles que utilizam os sistemas públicos de ensino.

Com base nisso, pode-se se afirmar que o discurso oficial e publicitário sobre a Lei nº 13.415/17 apresenta um conteúdo falacioso, que distorce e manipula as interpretações do próprio texto da Lei, cujo objetivo é garantir as condições de implementação de uma reforma educacional que convém àqueles interessados na manutenção do *status quo* social, no qual uma elite domina e dirige a sociedade e relega ao restante uma realidade socioeconômica totalmente adversa na qual nem mesmo a educação foi garantida para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2016** – Notas estatísticas. Brasília, DF, 2017e. BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Publicada no Diário Oficial da União em 15 de dezembro de 2016. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Publicada no Diário Oficial da União em 14 de julho de 2017. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Publicada no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!** (30seg). 2016b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Novo Ensino Médio vai deixar o aprendizado mais estimulante e compatível com a sua realidade!** (30seg). 2016c. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7_Fdhibi0yQ. Acesso em: 5 de jun. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Novo Ensino Médio vai melhorar a educação dos jovens!** (2min). 2017b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY. Acesso em: 5 de jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Com o Novo Ensino Médio você pode decidir o seu futuro!** (2min). 2017c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bIFgyTLlv4Q>. Acesso em: 6 de jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Novo Ensino Médio vai ser mais estimulante e compatível com a sua realidade!** (2min). 2017d. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Qp0_kuVNsSk&t=4s. Acesso em: 6 de jun. 2020. BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Geral da república. No 313893/2016-AsJConst/SAJ/PGR. **Ação direta de inconstitucionalidade 5.599/DF e apenso**. Relatoria: Ministro

Edson Fachin Requerente: Partido Socialismo e Liberdade (PSOL)
Interessada: Presidência da República. 2016a, 46pp.

CHOMSKY, Noam. **Mídia** – Propaganda Política e Manipulação. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

DUARTE, Adriana. Tendências das reformas educacionais na América Latina para a educação básica nas décadas de 1980 e 1990. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; NASCIMENTO, Cecília Vieira do; SANTOS, Marileide Lopes dos. **Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública**. Belo Horizonte: Maza Edições, 2010. p.161-185

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Mônica Ribeiro da. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas v. 38, p. 287-292, 2017.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1993.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida (org.) **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

KUENZER. Acacia Zeneida (org). Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto da acumulação flexível. **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v. 38, p. 331-354, 2017.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos R. Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p.47-62

MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e Golpe**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MEDEIROS FILHO, Barnabé. O golpe no Brasil e a reorganização imperialista em tempo de globalização. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 5-25.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo Editorial. Nova edição, ampliada, 2008.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª Edição. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2009.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Entre Reformas: tecnicismo, neotecnicismo e educação no Brasil. **RETTA - Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. 9, p. 19-39, 2017.

RAMOS, Marise. A educação tecnológica como política de estado. In: OLIVEIRA, Ramon (org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas Públicas em Debate**. Campinas: Papirus, 2012. p.9-46.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil 1930-1973**. 30ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2006.

SAVIANI, Demerval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 27-45.

SAVIANI. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: Políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O**

Banco Mundial e as Políticas educacionais. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. Ser ou não ser: O debate sobre o Ensino Médio. **Cad. Pesq.** São Paulo, n.80, p.56-61, fev.,1992.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.006)

DESVELAMENTOS CRÍTICOS SOBRE O PROGRAMA ESCOLA 10 EM ALAGOAS

Karla de Oliveira Santos

Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). E-mail: karla.oliveira@uneal.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7995265157981192>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4954-8184>.

RESUMO

O Programa Escola 10 foi implantado em 2018 no estado de Alagoas, através da Lei nº 8.048/2018, na gestão do então governador José Renan Vasconcelos Calheiros Filho (MDB). Tem se consolidado como uma política de governo e oferece um acordo de cooperação a partir da assinatura de um termo de adesão, almejando impulsionar os indicadores educacionais para o alcance de metas. Nesse sentido, este trabalho objetiva trazer uma análise crítica para o desvelamento de questões relacionadas ao currículo e as avaliações externas que perpassam o Programa Escola 10 no estado de Alagoas, sendo estes, definidores para o alcance das metas educacionais. No tocante à metodologia, é uma pesquisa de cunho qualitativo, com revisão bibliográfica e análise documental, a partir de normativas legais que orientam o Programa. Contudo, observamos que esta política tem contribuído para a homogeneização curricular, alinhando o currículo da escola com as avaliações em larga escala, com a imposição de apostilas e testes constantes para treinamento dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Além de exercer um controle sobre as instituições escolares e docentes, retirando a sua autonomia administrativa e pedagógica e valorizando performatividades para uma possível qualidade da educação.

Palavras-chave: Programa Escola 10; Currículo; Avaliação; Qualidade da Educação.

INTRODUÇÃO

O presente texto objetiva trazer uma análise crítica para o desvelamento de questões relacionadas ao currículo e as avaliações externas que perpassam o Programa Escola 10 no estado de Alagoas, sendo definidores para o alcance das metas educacionais.

Há um consenso de que tal política de governo foi responsável por alavancar os escores estabelecidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No entanto, ainda temos lacunas de pesquisas que avaliam esta política educacional, sendo necessário realizarmos algumas problematizações.

O Programa Escola 10 foi lançado no ano de 2017, em um grande evento no Centro de Convenções Ruth Cardoso, na capital Maceió, com a participação de prefeitos e secretários municipais de educação. No entanto, a lei de criação será publicada posteriormente em 2018, através do nº 8.048/2018.

Esse programa foi criado na gestão do então governador José Renan Vasconcelos Calheiros Filho (MDB), atualmente licenciado do cargo, constituindo-se em uma política de seu governo.

Diante dos índices educacionais não satisfatórios no Estado de Alagoas em anos posteriores à sua criação, o programa possui como objetivo a modernização na gestão pública educacional e a superação das desigualdades educacionais e dos indicadores negativos.

O Programa Escola 10 promove acordos de cooperação, através da assinatura de termo de adesão, financiamento, estabelecimento de metas a serem alcançadas através de avaliações oficiais (exames), provocando significativas mudanças no currículo das escolas, retirando a autonomia da instituição escolar na elaboração de sua proposta pedagógica e reforçando uma lógica competitiva, meritocrática e de ranqueamento.

É importante ressaltar que os 102 municípios assinaram o termo de adesão ao Programa. Desta forma, essa política consegue ter uma capilaridade em todas as redes/sistemas de ensino da educação alagoana.

A pesquisa possui abordagem qualitativa, a partir da revisão bibliográfica para dialogar com os nossos desvelamentos e da

análise documental, referente a algumas legislações que norteiam o Programa Escola 10.

COMPREENDENDO O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

As reformas educacionais de caráter neoliberal, iniciadas no final do século XX e início do século XXI, provocaram mudanças significativas na educação brasileira, submetidas à nova ordem internacional e aos processos de globalização mundial, atendendo a uma lógica que visa acolher apenas os interesses econômicos do mercado e produzindo várias formas de exclusão social, propondo políticas educacionais que garantam a inserção e permanência de crianças e jovens no sistema público de ensino, sem uma preocupação real com uma qualidade social e educacional.

Nesse contexto, as mudanças envolvem a organização de referenciais curriculares nacionais, formação de professores, programas de avaliações em larga escala até investimentos financeiros para amplos programas em âmbito nacional e a nível local, destinados a cada escola de cada município do país, buscando uma maior eficiência, eficácia, efetividade, controle de qualidade e descentralização de responsabilidades, pautadas no novo gerencialismo.

Como pontuam Oliveira; Pini; Feldfeber (2011, p.12):

As novas formas de gestão e financiamento da educação constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares. Tais medidas surgem como soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca de adequação e racionalização dos recursos existentes, acompanhadas das ideias de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local.

Esse modelo portanto, vem promovendo mudanças marcadas predominantemente pelos aspectos quantitativos, em detrimento dos qualitativos, que tendem a ignorar os diferentes contextos da realidade educacional, favorecendo o controle social através da competitividade e exposição de *rankings*.

Segundo Peroni (2003, p.59),

A administração pública gerencial tem, como estratégias, a definição precisa de objetivos e a autonomia do administrador para gerir recursos humanos, materiais e financeiros. Mas essa autonomia é cobrada através de resultados, verificando-se se foram ou não atingidos os objetivos propostos no contrato.

Gewirtz e Ball (2011) contribuem com a discussão afirmando que, o discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização, aumentando padrões e desempenhos, conforme mensurados pela avaliação de resultados, nível de frequência e destino dos egressos, articulado a um vocabulário da empresa, com o uso de termos como: excelência, qualidade e eficiência.

Nessa conjuntura, o Estado implementa um planejamento centralizado, institucionalizando novos mecanismos de avaliação e controle. Como afirma Krawczyk (2002,p.64):

Podemos dizer que no lugar de um Estado social, propõe-se um Estado avaliador. É nessa relação entre centralização e descentralização na gestão educacional que faz parecer a reforma liberalizadora e autoritária ao mesmo tempo. Essa reforma por que passa o Estado desde a década de 1990, na maioria dos países latino-americanos é marcada por três elementos fundamentais: a responsabilização e atribuições do Estado, o mercado e a sociedade educacional sob o enfoque de uma descentralização de governo para município, para a escola, para o mercado e por fim, a responsabilização social assumida por todos os agentes do processo.

Nesse sentido, temos nos deparado com a intensificação na formulação e implementação de políticas no campo educacional, objetivando a adequação do sistema educacional brasileiro ao setor produtivo, tomando a educação como um insumo econômico, através da inserção no mercado globalizado e pela aplicação de políticas neoliberais que responsabilizam diretamente as instituições escolares.

Em face dessas mudanças e sob o consenso de uma qualidade da educação, o currículo ganha uma centralidade, provocando alterações nos sistemas de ensino a partir de uma proposta de homogeneização, culminando no estreitamento curricular, já que há uma ênfase em avaliações em larga escala, a partir do discurso de direitos de aprendizagem, que em tese é um rol de competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática prescritivas, que deverá ser seguido por todos os estudantes deste país para atingir os escores estabelecidos pelos indicadores educacionais das políticas nacionais e locais.

Segundo Santos (2018), a avaliação da educação escolar foi base estratégica da reforma educacional iniciada na década de 1990, tendo uma ênfase no discurso da qualidade, fundamentado nos famosos três “E” – eficiência, eficácia e efetividade. Qualidade esta, vinculada ao desempenho dos discentes do ensino fundamental, através de testes que medem suas proficiências, sendo a avaliação um instrumento de controle do trabalho escolar, promovendo um falseamento de uma noção de meritocracia, que invisibiliza as desigualdades existentes.

Oliveira;Pini;Feldfeber (2011,p.29) contribuem com a discussão afirmando que:

Tais avaliações têm servido em muitos casos, como instrumento de avaliação e controle do trabalho docente por meio da premiação aos professores cujos alunos apresentam desempenho satisfatório e o contrário, maior pressão e cobrança daqueles cujos alunos não apresentam bom desempenho.

As avaliações standardizadas são definidoras da qualidade educacional, levando inclusive a punições de escolas, no qual há uma responsabilização forte de professores pelos desempenhos de seus estudantes nos resultados dos testes em âmbito estadual ou nacional, ameaçando a autonomia docente.

A propagação de políticas educacionais amplas, que tentam regular e monitorar, interferem diretamente no planejamento dos sistemas/redes de ensino e das escolas, e conseqüentemente na elaboração dos currículos, que estão diretamente vinculados à avaliações em larga escala e alcance de escores.

Sarmiento (2001, p.24) aponta que:

[...] as pulsões neoliberais propõem-se mudar a escola através da introdução de uma lógica concorrencial de mercado, com a abertura do espaço institucional público a formas privadas de gestão e a uma dinâmica de disputa dos “melhores” resultados, dos “melhores” alunos, pelas “melhores” escolas. Num caso e noutro, são excluídos todos aqueles que se distinguem dos padrões dominantes, gerando-se dessa forma novas e mais flagrantes desigualdades escolares e sociais.

Destarte, o Estado garante um controle à distância e responsabilização individualizada de toda a comunidade educativa, com estratégias definidas centralmente, através de contratos, metas, indicadores, a exemplo do IDEB ; exames e currículos prescritos. (GARCIA,2010).

É necessário entender as relações de poder e saber imbricadas nas políticas curriculares atuais, que tem se configurado a partir de postulados universalizantes e de instrumentalização do conhecimento, com ênfase em disciplinas vinculadas à avaliações em larga escala. Para Bonamino e Sousa (2012), há uma tendência universalista das propostas curriculares, reforçada por um consenso em escala mundial, no qual o currículo de cada país é comparável aos dos outros países.

A compreensão de que o currículo é um produto que possibilita resultados quantificáveis e padronizados implica em um reducionismo do processo educativo enquanto humanizador. (CURY, REIS e ZANARDI, 2018).

Segundo Silva (2013), as narrativas contidas no currículo ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais, legitimando ou ilegitimando conhecimentos e delimitando quais vozes são autorizadas e quais não são, como também, quais grupos podem ou não serem representados.

A partir do contexto apresentado na educação brasileira, é urgente problematizar em nível local, o Programa Escola 10, por se apresentar como uma política de responsabilização educacional, com a centralização, padronização e uniformização curricular, como

também, a focalização em avaliações em larga escala para todas as escolas do estado de Alagoas.

O DESVELAR DO PROGRAMA ESCOLA 10

O Programa Escola 10 foi instituído pela Lei nº 8.048/2018, publicado no diário oficial do estado no dia 26 de novembro de 2018, se consolidando como uma política do Estado de Alagoas. Foi efetivado através de acordos de cooperação entre os municípios a partir da assinatura de termo de adesão, assinado pelos 102 municípios alagoanos, sem nenhuma resistência por parte deles e tendo a Fundação Lemann papel preponderante no assessoramento e na implementação deste programa.

O contexto histórico de lançamento deste Programa, publicado por Silva e Farenzena (2020,p.539) nos diz:

É oportuno registrar que, no período do evento de lançamento do Escola 10, o Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (Sinteal) participava da greve nacional da educação, iniciada em 15 de março daquele ano, e esteve presente na solenidade com faixas, bandeiras e cartazes que foram distribuídos à plateia cobrando do governo “o verdadeiro compromisso com a educação”.

Pontuamos que o referido programa tem fortalecido a relação público-privado, introduzindo o gerencialismo na educação pública e seguindo a agenda dos grandes conglomerados empresariais, através da influência da Fundação Lemann, que tem prestado assessoria para o desenvolvimento desta política em nosso Estado, alcançando uma dimensão macro ao de forma indireta se fazer presente na totalidade dos municípios alagoanos. O que tem colaborado para o engessamento do currículo, testagem de estudantes e a apostilagem dos processos pedagógicos.

De acordo com informações dipostas no sítio eletrônico da Secretaria Estadual de Alagoas (SEDUC), o Programa Escola 10 é um pacto pela educação do estado, integrando as redes estadual e municipais de ensino. Possui como objetivo o fortalecimento do ensino público para aumento do Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (IDEB), assistência técnica e financeira, pactuação de metas e compromisso e alinhamento de ações com os municípios.

Dentre os compromissos pactuados com os municípios alagoanos estão: aumentar o nível de proficiência dos estudantes, garantindo aprendizado adequado em Língua Portuguesa e Matemática (metas individuais), aumentar a taxa de aprovação (mínimo de 95%), aumentar a taxa de participação de estudantes na Prova Brasil (>90%), reduzir a taxa de abandono (<5%), reduzir a taxa de distorção idade x série (<5%), garantir o cumprimento do IDEB proposto pela SEDUC. Ressaltando que esta meta é muito maior do que a estabelecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Em relação às ações do Programa Escola 10, a Lei nº 8.048/2018 destaca em seu artigo 4º o seguinte:

Art. 4º As ações do Programa têm por objetivo:

I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II – reduzir os índices de alfabetização incompleta, letramento insuficiente e diminuir a distorção idade-série na Educação Básica;

III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; e

IV – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na Educação Básica.

Segundo Silva (2022b), essas ações estão correlacionadas a um aumento das responsabilidades burocráticas que são atribuídas aos docentes e demais membros da equipe gestora da escola, que se fundamentam em uma melhoria na “qualidade da educação”, que vem sendo obtida a partir de um único indicador que considera somente os resultados em Matemática e Língua Portuguesa, e também o fluxo escolar.

Destacamos que tais ações têm provocado uma competitividade e responsabilização exacerbada entre as escolas, além de

outras problemáticas como pontua os autores Oliveira; Gomes e Silva (2020, p.61):

Acreditamos que, hoje, existe uma política de culpabilização dos professores que se sentem pressionados no cumprimento das tarefas impostas pela SEDUC, excluindo da escola e reduzindo nos professores a sua autonomia administrativa e pedagógica, o que se caracteriza como uma gestão de cunho gerencial e promotor de tensões no ambiente escolar.”

Observamos que o Programa tem obtido êxito e reconhecimento nacional, devido aos esforços de todos os municípios alagoanos para a elevação dos indicadores educacionais, visto que Alagoas configurava os piores indicadores nacionais antes da criação desta política. Inclusive este programa educacional recebeu o Prêmio Excelência em Competitividade nos anos de 2018 e 2020, na categoria Destaque de Boas Práticas do Centro de Liderança Pública (CLP).

Tal premiação é fruto do processo de responsabilização educacional que já vinha ocorrendo desde 2017, através do Prêmio Ib Gatto Falcão, criado através do Decreto nº 51.237, de 15 de dezembro de 2016, no qual premiava os municípios com experiências exitosas e bom desempenho no IDEB. Além de também destinar recursos financeiros para as escolas que obtivessem indicadores negativos, a fim de criar ações planejadas para alavancar as metas estabelecidas.

Há uma especificidade no Programa Escola 10 que se difere do Prêmio Ib Gatto Falcão, pois este último se preocupava em prestar assistência técnica e financeira para as escolas de menor IDEB nas redes de ensino, enquanto o Programa Escola 10 não desenvolve qualquer tipo de ação em prol destas escolas que não atendem aos escores determinados.

Em substituição ao Prêmio Ib Gatto Falcão é criado o Prêmio Escola 10, através da Lei nº 8.171/2019, que autoriza o poder executivo estadual a premiar os municípios que atingirem as metas estabelecidas pela SEDUC com base no IDEB.

Art. 1º Fica instituída a premiação destinada aos municípios em que as escolas públicas tenham atingido as metas e os requisitos estabelecidos pela

Secretaria de Estado de Educação – SEDUC mediante portaria, levando-se em consideração o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Parágrafo único. Os recursos resultantes da premiação prevista no art. 1º desta Lei são desvinculados para sua alocação pelo gestor. (ALAGOAS, 2019a).

Sendo assim, fica claro que o acesso à premiação será exclusivamente para as escolas que atingirem as metas estabelecidas. Tendo uma descentralização financeira e um controle por parte da SEDUC na forma de gerir os recursos destinados às escolas, com ênfase em resultados quantificáveis que se distanciam de uma educação verdadeiramente democrática e emancipatória.

Sobre os valores, o artigo 4º da Lei nº 8.171/2019 trata sobre o tema:

Art. 4º Fica também autorizado ao Poder Executivo Estadual realizar premiação no valor de R\$ 20.000.000,00 (vinte milhões de reais), destinada aos municípios em que as escolas públicas tenham atingido as metas estabelecidas pela SEDUC, levando-se em consideração o IDEB referente ao ano de 2017.

Parágrafo único. O Poder Executivo terá o prazo máximo de 45 (quarenta e cinco) dias, contados da entrada em vigor desta Lei, para efetuar a distribuição de todos os valores autorizados para serem entregues como premiação aos municípios. (ALAGOAS, 2019a)

No mesmo ano da lei mencionada acima, é criada a Lei de nº 8.224/2019, que trata especificamente sobre a bonificação por resultados. Destacamos aqui, o seu artigo 1º:

Art. 1º Fica instituída, nos termos desta Lei, a Bonificação por Resultados, a ser paga aos servidores lotados e em efetivo exercício na Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, decorrente do alcance de metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB previamente estabelecidas, fixadas em portaria do Secretário de Estado da Educação, visando a estimular a busca pela melhoria contínua da aprendizagem dos estudantes e da gestão das unidades escolares e administrativas no âmbito da SEDUC.

Silva (2022b, p. 111) afirma que essa forma de premiação “parece conferir forte responsabilidade pela melhoria dos resultados das escolas de ensino fundamental ao trabalho docente, fazendo parecer que somente a este profissional caberia essa atribuição”. Há uma figura dentro deste programa que assumirá uma alta responsabilização na efetividade e no alcance das metas, nomeado de articulador de ensino.

O articulador de ensino tem como função organizar e executar planos de formação docente em serviço; colaboração com o coordenador pedagógico na elaboração de estratégias e ações de monitoramento do abandono e reprovação; responsabilidade compartilhada na execução e nas ações do Programa Escola 10. (SILVA, 2022b).

Podemos perceber que há uma falsa ilusão de reconhecimento através do pagamento de bolsas e exposição das performances, que não se caracteriza como valorização profissional, pois não há qualquer tipo de benefícios para a progressão na carreira e futura aposentadoria, conforme aponta a Lei nº 8.224/2019:

Art. 2º § 1º A Bonificação por Resultados não integra nem se incorpora à remuneração do servidor para nenhum efeito e não será considerada para cálculo de qualquer vantagem pecuniária ou benefício, não incidindo sobre a mesma os descontos previdenciários. (ALAGOAS, 2019).

Feitas estas considerações, precisamos problematizar como o currículo e a avaliação se inserem dentro deste Programa, a partir de suas normativas legais.

A Lei nº 8.048/2018 trata sobre o tema ao mencionar a realização de avaliações externas, dentre as ações do Programa. Há um treinamento contínuo para todas as escolas, com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para uma preparação para a Prova SAEB e possivelmente o alcance do IDEB.

Os resultados dessas avaliações servem para que a SEDUC tenha um controle de resultados, do currículo, da formação de professores e das práticas pedagógicas, não observando os resultados para uma possível avaliação institucional.

A avaliação é um dos eixos do Programa , conforme estabelecido em seu artigo 8º da Lei nº 8.048/2018 :

Art. 8º O eixo avaliação caracteriza-se por:

I – avaliação externa universal para os estudantes da educação básica; e

II – avaliações periódicas, aplicadas pelas próprias redes de ensino, a partir de instrumentos padronizados fornecidos pela SEDUC. (ALAGOAS, 2018)

Sendo assim, o que se observa é a afronta ao princípio da gestão democrática, retirando a autonomia pedagógica e administrativa da escola , que agora fica a mercê dos ditames do Programa Escola 10.

De acordo com Schneider e Nardi (2013, p.34):

Na prática, os resultados destas avaliações em larga escala assumem o *status* de tradutores da qualidade, na medida em que a obtenção dos indicadores desejáveis pressupõe a melhoria educacional, sobretudo o nível de escola. Neste nível, em particular, não raro, a avaliação, como categoria intrínseca do processo ensino-aprendizagem e do projeto-político pedagógico da escola, é suplantada pela égide das avaliações centralizadas, através das quais as escolas são levadas a concentrar esforços na produção dos índices projetados externamente.

Para Afonso (2009), existem formas inteligentes de repensar esse modelo, como por exemplo, tomar como base a configuração de uma política democraticamente avançada, tendo em vista valores e princípios democráticos, tais como: a cidadania crítica, participação, *empowerment*, direito à informação, transparência e justiça, dentre outros, mas que são de suma importância em uma avaliação que está relacionada à qualidade da educação, não se baseando somente nos resultados que serão alcançados.

O Programa executa testes padronizados para mensurar desempenhos de estudantes e responsabilizar educadores, gestão, articuladores de ensino e escola. Santos (2022, p.1360), corrobora com a discussão afirmando que:

As avaliações estandardizadas são definidoras da qualidade educacional, principalmente como um dos instrumentos da validação de políticas de *accountability* no cenário nacional, levando inclusive a punições de escolas, no qual há uma responsabilização forte de professores pelos desempenhos de seus estudantes nos resultados dos testes em âmbito estadual ou nacional, ameaçando a autonomia docente.

Não só as avaliações ganham centralidade, como também o currículo. Há um alinhamento entre o currículo e as avaliações estandardizadas. O Programa tem como um dos seus objetivos, garantir que os direitos de aprendizagem, que estão definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - leia-se habilidades e competências - devendo ser aplicados para os estudantes, com foco em Língua Portuguesa e Matemática, reduzindo ou invisibilizando as outras áreas do conhecimento.

As avaliações e os que avaliam tensionam o currículo planejado pelos/as docentes, forçando-os/as a seguir os conhecimentos que caem na prova, tornando-os o currículo oficial imposto às escolas. Por sua vez, o caráter centralizado das avaliações tira dos docentes o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho. A priorização imposta de apenas determinados conteúdos para avaliação reforça hierarquias de conhecimentos e conseqüentemente de coletivos docentes. (SANTOS, 2018)

Nessa direção há a produção de apostilas que chegam até as escolas com atividades prontas, que são impostas para serem executadas, sem a participação dos professores na sua elaboração, retirando a autoria docente e contribuindo para uma concepção utilitarista e pragmática de educação. É urgente problematizar, investigar e pensar o currículo da escola para além da imposição de um currículo descontextualizado.

Podemos observar no artigo 7º da Lei nº 8.048/2018, quando institui entre seus eixos os materiais didáticos:

Art. 7º: O eixo materiais didáticos caracteriza-se pela disponibilização, por meio da SEDUC, para as escolas participantes, de:

I – cadernos pedagógicos complementares aos livros didáticos;

- II – obras de apoio pedagógico aos professores; e
- III – plataforma digital com objetos digitais de aprendizagem.

Segundo Santos (2022), o programa tem investido mais de 30 milhões de reais em premiações, produção de materiais didáticos e pagamento de bolsas para os articuladores do programa. As premiações para as melhores escolas de acordo com as metas estabelecidas por esta política, chegam ao valor de R\$ 10.000,00 para investimentos. No entanto, tais iniciativas geram pressões para a competitividade e performatividade nas avaliações externas, mobilizando discursos e estratégias, que reduzem a qualidade do ensino aos resultados alcançados.

Destarte, ressaltamos que o Programa Escola 10 não é definitivo, por ser uma política pública de governo, sua continuidade dependerá da nova gestão que assumirá o governo em 2023 e que seus resultados ainda são incipientes para que de fato tenhamos uma qualidade social e educacional em Alagoas, marcada historicamente por um projeto de negação do direito à educação para os filhos e filhas dos trabalhadores.

REFLEXÕES FINAIS

As políticas neoliberais e gerencialistas tem focado na regulação do currículo, através do seu engessamento ao estabelecer um rol de competências e habilidades a serem seguidas pelas escolas. Tais interesses estão alinhados às avaliações em larga escala, que tem orientado a centralização curricular ao estabelecer metas quantificáveis em detrimento da valorização também dos aspectos qualitativos, que implicarão em ranqueamentos, competitividade, performatividade, premiações, invisibilizando os condicionantes internos e externos da escola, reduzindo a autonomia administrativa e pedagógica e retirando o protagonismo docente na elaboração dos currículos nas escolas.

Nas últimas três décadas temos nos deparado com reformas educacionais que almejam a adequação do sistema educacional brasileiro ao setor produtivo, tornando a educação pública um

insumo econômico, através da sua inserção no mercado globalizado e pela implementação de políticas neoliberais e gerencialistas.

Neste cenário, o currículo passa a ser o centro de materialização e efetivação da qualidade da educação, alicerçado pelas avaliações em larga escala, que irão validar sua eficácia e eficiência. Contudo, há um movimento de homogeneização curricular, que irá determinar/impor o que cada escola irá ensinar e uma testagem em massa para todos os estudantes.

A capilaridade que o Programa Escola 10 ganhou em todo território alagoano e a concepção gerencialista que norteia as suas ações, nos fazem observar uma centralização, homogeneização e padronização curricular, além do alinhamento com as avaliações em larga escala, sob a forte influência da Fundação Lemann.

Sendo assim, o Programa analisado tem provocado mudanças significativas na educação alagoana, principalmente pelo fato de não haver nenhuma resistência em sua adesão por parte dos 102 municípios, o que demonstra a sua magnitude no cenário educacional local.

Há um controle do currículo, que o enclausura para que atenda ao solicitado nas avaliações estandarizadas e conseqüentemente apresentem desempenhos satisfatórios, padronizando níveis de aprendizagem e uniformizando-o para que todas as escolas tenham o mesmo currículo.

Conforme Santos (2022), tais iniciativas geram pressões para a competitividade e performatividade nas avaliações externas, mobilizando discursos e estratégias, que reduzem a qualidade do ensino aos resultados alcançados.

Destarte, é importante destacar que ainda são escassos os trabalhos que investigam esta política do governo de Alagoas, que está implementada desde 2018, o que denota a nossa inquietação enquanto pesquisadora e demonstra o ineditismo do trabalho, ao reconhecer a problemática do alinhamento entre currículo e avaliações externas no Programa Escola 10 e suas implicações para as escolas, mas principalmente, pensar para além e por uma educação emancipatória e com justiça social e cognitiva.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) pelo apoio no desenvolvimento das pesquisas que estudam o Programa Escola 10 e as Bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), do Curso de Pedagogia do Campus II e de Letras/Português do Campus IV da Universidade Estadual de Alagoas, que se dispuseram em participar e colaborar com os estudos sobre esta política do governo alagoano.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. Revista Lusófona de Educação, 2009, 13, 13-29. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 13 de setembro de 2021.

ALAGOAS, Gabinete do Governador. Lei n.º 8.048, de 23 de novembro de 2018. Institui o Programa Escola 10. Diário Oficial do estado de Alagoas. Maceió, ano 106, n.º 960. 26 nov.2018, p. 1.

ALAGOAS, Lei n.º 8.224, de 19 de dezembro de 2019. Lei n.º 8.224/2019. Dispõe sobre a criação da bonificação por resultados no âmbito da Secretária do Estado da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial do estado de Alagoas. Maceió. 2019 a.

ALAGOAS, Lei n.º 8.171, de 8 de outubro de 2019, Lei n.º 8.171/2019. Dispõe sobre a criação do Prêmio Escola 10 e autoriza o Poder Executivo Estadual premiar os municípios que atingirem as metas estabelecidas pela Secretária de Estado da Educação – SEDUC com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Alagoas. Maceió. 2019 b.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgR-SqJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 09 de setembro de 2021.

CURY, Carlos Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. In: Revista Brasileira de Educação. V. 15, n 45 set./dez. 2010.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do "Bem-Estar-Social" ao "novo gerencialismo": mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p.193-221

KRAWCZYK, N. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Associados, n. 9, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível in: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a04.pdf> Acesso em 12 de março de 2018.

OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra; GOMES, Maria das Graças Correia; SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da. O Programa Escola 10 e os desafios da gestão da educação em Alagoas. In: SANTOS, Javan Sami Araújo dos; TRAJANO JÚNIOR, Salatiel Braga (Orgs.). Políticas e Gestão da Educação Brasileira em cenário alagoano. [Meio eletrônico]. Brasília: Anpae, 2020, p. 51-63.

OLIVEIRA, Dalila A.; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam (org.). Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011

PERONI, Vera. Política educacional e papel do estado: no Brasil nos anos 90. São Paulo: Xamã, 2003.

SANTOS, Karla de Oliveira. A Prova Brasil e a participação da criança cidadã em uma escola pública de São Miguel dos Campos/AL.(Tese de doutorado em educação). Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação, Maceió, 2018.

SANTOS, Karla de Oliveira. Accountability, avaliações em larga escala e suas configurações na educação alagoana: breve análise do Programa Escola 10. In: CASTRO, Paula Almeida de, et al., (Orgs.). Escola em tempos de conexões. [Meio eletrônico].Campina Grande: Realize editora, 2022, p. 1356-1371.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (orgs.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro, DPA editora, 2001, pp 13-28.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Alienígenas na sala de aula. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.185-201.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O potencial do IDEB como estratégia de accountability da educação básica. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan/abr. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/42819/27119>. Acesso em: 15 de jan. 2022.

SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da. História, Política e Educação em Alagoas: caminhos até o Escola 10. 1.ed. [recurso eletrônico] - Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022.

SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da; FARENZENA, Nalú. O Programa Escola 10 no contexto da educação alagoana. Diversitas Journal. ISSN 2525-5215 DOI: 10.17648/viversitas-journal-v5il-900. Volume 5, Número 1 (jan.mar. 2020) pp: 531 – 546. http://periodicos.ifal.edu.br/diversitas_journal/

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.007)

POLÍTICAS PÚBLICAS: INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR

Joelma Santana Reis da Silva

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol - UNADES, joelma.1981@outlook.com;

Maria Aparecida Dantas Bezerra

Orientador. Professora orientadora: Doutora em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, cidaraulinho@hotmail.com; [htt://lattes.cnpq.br/9345912569400432](http://lattes.cnpq.br/9345912569400432).

RESUMO

É notório que as leis constitucionais estão adentrando na conquista dos direitos das pessoas com deficiência, dificuldades neurológicas e transtornos, onde chegam a perpassar na legislação brasileira, a conquista de direitos, para garantir nas políticas públicas educacionais o acesso e permanência de todos estudantes a serem incluso no recinto escola, deixando a inexistência da segregação e integração, elenando ao público do contexto escolar os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em salas regulares. Alinhando-se, a uma reflexão efetiva no processo de inclusão dos estudantes com TEA nas salas regulares, enfatizando-se a importância de que verdadeiramente vem diante das lutas sociais a inclusão e não meramente uma integração em sala de ensino regular. A pesquisa dispõe de contribuições pertinentes de alguns autores, que fomentam o desenvolvimento da construção reflexiva do presente estudo, possibilitando ao campo de pesquisa uma breve entrevista com docentes da educação básica que contribuem mediante indagações, na perspectiva de uma escola inclusiva. Apresenta-se uma temática bastante discutida entre docentes no

contexto educacional, onde torna-se relevante, mesmo sabendo que ainda há uma busca de informações para encontrar as ações e métodos de ensino mediante as suas habilidades.

Palavras – chave: Inclusão, Políticas Públicas, Autismo, Direito a educação.

INTRODUÇÃO

De acordo com a legislação constitucional brasileiro, a educação é direito de todos os indivíduos e, por consequente um dever do estado a oferta qualificada sem distinção de raça, etnia, religião, pessoas com deficiência, dentre outros. E, obviamente o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não é uma exceção de regra geral (BRASIL, 1988).

É preocupante, que o autismo está cada vez mais presente entre as pessoas, estimasse que no Brasil entre os seus habitantes existam cerca de 2 milhões de pessoas com autismo de acordo a (Organização Mundial da Saúde) OMS a qual, reconhece a representatividade deste público a nível mundial (OLIVEIRA, B. D. C. de; *et al.* 2017).

Assim, vem despertando um estudo mais aprofundado no campo de pesquisa, na qual observa-se uma existência de um índice elevado, onde vem comprovado que o índice de pessoas com autismo na sociedade brasileira está crescendo a cada dia. Onde nos leva a perguntar o Por que será que ainda há enormes entraves na acessibilidade de um ensino qualificado nas salas de ensino regular? A assertiva mais plausível a esta indagação é a ausência do conhecimento do transtorno, bem como suas especificidades como mecanismos facilitadores diante do processo de ensino e aprendizagem na escola.

Enfatiza-se que cada pessoa com TEA, possui situações e necessidades específicas, implicando assim afirmar que, a escola, o docente enfim, precisa desenvolver uma metodologia inclusiva e não simplesmente integradora no contexto escolar. Pois, justamente as características básicas atribuídas ao TEA, são dificuldades no desenvolvimento das habilidades de comunicação, linguagem e interação social em diferentes níveis. Em linhas gerais as pessoas com autismo podem apresentar comportamentos repetitivos e restritivos, com certa tendência a isolamento social (BRASIL, 2012).

Nesta perspectiva o presente estudo se objetiva em contribuir reflexivamente no intuito de melhor compreender como acontece de fato a inserção do estudante com autismo no processo de ensino em sala regular, sendo este um trabalho desafiador para o docente

que verdadeiramente visa um ensino inclusivo entre todos no contexto escolar.

METODOLOGIA

O referente estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de campo de cunho quali-quantitativa e bibliográfico, desfrutando de recursos para a argumentação das pesquisas realizadas.

Para Figueiredo, Chiari e Goulart (2013, p. 3) “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes; com um nível de realidade que não pode ser totalmente quantificado”. Inferir este tipo de pesquisa refere-se ao objeto pesquisado atribuindo a esta relevância social, considerando os aspectos humanos, sentimentos, experiências e conhecimento de mundo.

Para atender a demanda de opiniões coletivas sob a análise dos dados do presente estudo, utilizou-se também a metodologia Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), na perspectiva de pesquisa quali-quantitativa onde “O desafio a que o DSC, busca responder é o da autoexpressão do pensamento ou opinião coletiva, respeitando-se a dupla condição qualitativa e quantitativa destes” (FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013, p. 3).

E, sobre o contexto de pesquisa bibliográfica Castilho, Borges e Pereira (2014, p. 19) destacam que:

É baseada na consulta de todas as fontes secundárias relativas ao tema que foi escolhido para realização do trabalho. Abrange todas as bibliografias encontradas em domínio público como: livros, revistas, monografias, teses, artigos de internet, etc. É válido ressaltar, que o que é pesquisado para o levantamento do referencial teórico não fará parte da pesquisa propriamente dita, pois, o mesmo é a forma de comprovação que seu problema tem fundamento científico.

Assim, entende-se que um trabalho de pesquisa necessita ser fomentado sob os escritos de autores relevantes, com ideias que vão de acordo com o objeto pesquisado, evidenciando a singularidade e sustentabilidade da pesquisa científica. Os autores apontam

a importância de uma pesquisa fomentada pela aproximação do pesquisador com seu campo de pesquisa, dando a pesquisa precisão ou pelo menos maior clareza nos resultados almejados

Desse modo, Castilho, Borges e Pereira (2017, p. 20), destacam que a pesquisa de campo busca gerar conhecimentos de acordo com o problema. Têm como base projetos de pesquisa para determinar as hipóteses, os “objetivos e a metodologia utilizada para efetuar as observações controladas, as variáveis a serem observadas e analisadas, a amostragem, a técnica de coleta de dados, a preparação das informações e a análise estatística.” Assim contemplando o apontamento dos autores foram selecionados alguns docentes do ensino regular de escolas públicas do Ensino Fundamental I, para responderem a indagações pertinentes a temática abordada para ancorar as construções reflexivas do presente estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

INCLUSÃO X INTEGRAÇÃO DO ESTUDANTE COM AUTISMO NA SALA REGULAR

É importante ressaltar o processo de inclusão conforme a LBI a Lei Brasileira de Inclusão conforme o Capítulo IV – Do Direito à Educação Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Assim, faz-se necessário a necessidade de dar-se um basta nas barreiras preconceituosas cultivadas em alguns inclusive de forma “inocente” para de fato dispormos de uma sociedade justa, empática e homogênea no que condiz a oferta e garantia de direitos para todo cidadão com ou sem deficiência.

De acordo com Libâneo (2016, p. 40) “os dilemas sobre objetivos e formas de funcionamento da escola são recorrentes na história da educação” por vários motivos, entre eles por que a educação está diretamente ligada “a interesses de grupos e às relações de poder”. Essa reincidência faz com que a discussão entorno desses dilemas se mantenha necessária, observando-se as transformações políticas e econômicas no Brasil e no mundo, sendo assim, um assunto sempre atual.

Neste contexto, ressaltando um pouco da história da pessoa com deficiência e luta constante por uma inclusão nas salas de ensino regular público, este que por muito tempo ficaram a margem da sociedade intitulados inclusive como “incapazes”. Desta forma, não tinham o direito de ir à escola, perdendo até sua própria identidade, identificados apenas pela deficiência que apresentavam. E, portanto, apesar dos constantes entraves correlacionados a prática docente e a oferta do ensino qualificado a pessoa com deficiência adquiriu legalmente o reconhecimento ao direito legítimo e constitucional, a garantia da educação (SARTORETTO, 2011).

Nesta perspectiva, a pessoa com autismo também enfrentou diversos desafios para que esse mesmo direito fosse reconhecido, a acessibilidade a escola. E, somente em 2008 que efetivamente a ONU instituiu o dia 02 de abril, para homenagear a pessoa com TEA (Dia Mundial do Autismo), de fato esta foi uma grande conquista pois, reafirma a importância da empatia para com os autistas e a necessidade de cuidar do outro reconhecendo que cada pessoa humana deficiente ou não, necessita de ser amado e respeitado na sua particularidade (OLIVEIRA, B. D. C. de; *et al.* 2017). Partindo deste entendimento os autores apontam ainda a necessidade de conhecer com eficácia as características efetivas do autismo, pois ainda há controvérsias sobre seu conceito de modo que para Oliveira, B. D. C. de; *et al.* (2017, p. 02)

como o próprio termo “TEA” diz, autismo é um transtorno, não uma deficiência ou uma doença. O autismo engloba um transtorno global do desenvolvimento que se inicia na primeira infância, ressaltando sintomas como dificuldade de comunicação e interação social. Claro que alguns autistas podem possuir deficiências,

mas tratam-se de comorbidades, não de causas ou consequências do TEA.

Os autores ressaltam ainda a importância do diagnóstico logo na primeira infância, pois, quando há um conhecimento prévio o trabalho de desenvolvimento das habilidades básicas, torna-se muito mais construtiva e eficiente. Vale ressaltar que “autismo não tem cura, tem tratamento” e que de fato o amor, a empatia, são ingredientes fundamentais neste processo (OLIVEIRA, B. D. C. de; *et al.* 2017).

Neste contexto, fica explícito a perspectiva de reconhecimento legal e construção do processo de inclusão da pessoa com autismo na sociedade brasileira e conseqüentemente no contexto escolar em 2012, a então presidenta DILMA ROUSSEFF, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. Na qual reconhece no seu Art. 1º que:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Portanto, para os fins legais e constitucionais o Autismo é apontado como uma deficiência e, portanto, a pessoa com autismo dispõe desde então, de todo o aparato legal para ter seu atendimento prioritário e que, seja condizente com a sua necessidade particular em todo contexto social e educacional.

Assim, cabe a escola se adaptar para de fato ofertar uma ambiência inclusiva que forneça ao estudante com TEA satisfação na permanência e conviva-o escolar. E, ao docente fica a incumbência de proporcionar aulas interativas, dinâmicas e acolhedoras para atrair a atenção do autista, pois, como apontado por Brasil (2012) são também características da pessoa com autismo comportamentos repetitivos e restritivos, com certa tendência a isolamento social, desse modo a intervenção interacional docente é primordial para que de fato o discente com TEA se sinta incluso nas atividades diárias vivenciadas na sala regular.

Diante disso, as intervenções realizadas devem ser trabalhadas com jogos, dinâmicas, servindo como estímulo e a aceitação, a empatia, a interação, a memorização, atenção, o trabalho em equipe, a socialização com o grande grupo, podem e devem ser efetivados na prática docente. Pois, a somatória dos resultados será positiva não somente para o discente com autismo, mas, para todo o alunado inserido neste contexto de aprendizagem significativa.

A verdadeira inclusão é um ato de amor e empatia e legalmente um direito garantido pela Constituição Federal de 1988. Portanto o exercício da docência que não atente para esses fins interativos é meramente configurado como uma simples integração na sala regular, a qual altera o sentimento empático que o ser humano deve ter com o seu semelhante e descumprimento da Lei Nº 12.764, que reconhece a pessoa com autismo e seus direitos legítimos.

A inclusão é benéfica para estudantes deficiente e ditos normais, pois, além de desenvolverem o respeito mútuo, eles ainda ganham muito em aprendizagem, pois, de fato irão se comunicar com o diferente, enfim, aprendendo a conviver com o TEA, Libras, Braille e outros. Por isso, entende-se que a educação inclusiva somente gera frutos bons. Enfatizando também, a importância das transformações das escolas, em espaços inclusivos, que para que o atendimento educacional seja melhor ofertado é necessário que

haja também investimentos do poder público. Onde sabe-se que ainda a muito a se fazer para que a inclusão seja uma realidade em todas as escolas do país (SARTORETTO, 2011).

Diante disso, o olhar pedagógico evidentemente deve ser diferenciado, de modo que o professor não deve somente se preocupar em ensinar o conteúdo, mas sim, também as questões de interação social. Ao passo que, um bom projeto de formação continuada deve incluir o estudante com autismo ou qualquer especificidade (deficiência) possa proporcionar espaços de discursão que oportunizem reflexões sobre a importância do reconhecimento das diferenças. E, que estes, ofertem encontros periódicos entre os membros da comunidade escolar para debater iniciativas e melhorias educacionais, visando sempre a inclusão, e não meramente uma simples integração do autista nas atividades curriculares de encontro a vivências dos ditos normais, respeitando é claro as limitações de cada estudante independente de sua condição física, psíquica ou qualquer outra.

O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA

Com base na Lei nº 12.764/2012 a inclusão escolar de estudantes com TEA é de fato um direito assegurado tendo em vista seu regimento legal, todavia ainda há alguns entraves diante do que rege a Lei, e o que de verdade acontece em alguns contextos escolas no que diz respeito a aceitação do estudante com autismo nas salas regulares para que efetivamente o processo de inclusão aconteça (ANDRIGHETTO; GOMES, 2020).

Sabe-se através das políticas de acessibilidade da educação direito de todos e dever do estado e família assim constitucionalmente oferta-lo, então partindo dessa premissa, o autista se adequada a qualquer instituição de ensino. Mas, se no Brasil já tem essas políticas, qual será a justificativa de algumas escolas resistirem por exemplo na oferta de profissionais de apoio capacitados para melhor assessorar este estudante na escola? Ou pior, escola que inclusive chegam a praticar a negativas de matrículas, justificando não haver vagas nas referidas instituições de ensino? Seguramente, para tal indagação não há nada legalmente que

justifique tais atitudes realmente excludentes, pois, ao passo que, a instituição aceita a matrícula do discente com TEA, mas, não lhes fornece subsídios para o seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem na escola, de fato está não é uma escola inclusiva, mas sim, apenas integradora, prática que não condiz com o verdadeiro sentido de inclusão. “A lei determina que nenhum autista pode ter matrícula recusada por qualquer estabelecimento de ensino, público ou privado, em função da sua condição de autista, exceto em casos onde não há disponibilidade de vagas, seja autista ou não” (SOUZA, 2021, p.18).

Fazendo menção a Lei Federal n. 12.764/2012 também conhecida como LEI BERENICE PIANA, fazendo uma justa homenagem a uma grande mulher defensora dos direitos da pessoa com autismo no Brasil, sendo a mesma mãe de autista participou também, da elaboração legítima da Lei de proteção aos autistas no país, além de ser uma grande ativista na luta pela inclusão.

De acordo com a Lei, “a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” desse modo o autista dispõe de todos os direitos legítimos de uma pessoa com deficiência previstos no Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei Federal n. 13.146/2015 (ANDRIGHETTO; GOMES, 2020).

Nesta perspectiva, uma escola inclusiva deve preocupar-se no atendimento especializado para de fato incluir o estudante com TEA no contexto escolar, e, quando comprovado o autismo como rege a Lei, a instituição deve garantir os recursos e profissionais adequados para o atendimento do estudante com autismo como aponta Andrighetto; Gomes, (2020 p.07)

Nos casos de comprovada necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social e auxílio para desenvolvimento das atividades curriculares, a escola deverá disponibilizar acompanhante especializado, atuando em parceria com o professor em todas as atividades escolares, conforme dispõe o artigo 3º, parágrafo único, da Lei Federal n. 12.764/2012.

Além disso, uma escola inclusiva deve atentar-se para um bom planejamento e adaptação curricular de modo que, o autismo possa estar vivenciando todas as atividades em comum com os

demais discentes, eliminando assim todas as barreiras que possam vir a limitar o seu processo de ensino no contexto escolar.

A garantia das matrículas também previstos na Lei Federal n. 12.764/2012 a qual discorre também da Lei maior a Constituição Federal de 1988, a escola deve preocupar-se na oferta de matrículas ao estudante com autismo, pois, a negativa desse direito pode ser entendida como negligência por parte do poder público (as instituições de ensino) ou seja, um descumprimento da Lei e, sendo assim, a escola assumirá uma responsabilização sobre tais ações errôneas (WATAKABE, 2014).

Além disso, Souza, (2021, p.19) destaca que:

Também é dever da escola adaptar o seu espaço físico, de forma a facilitar a locomoção e circulação do portador de TEA, para que tenha mais oportunidades de exercitar a socialização e, assim, desenvolver habilidades de comunicação. Dentre as mudanças estruturais físicas, uma das mais comuns é a criação de salas de recursos, onde o aluno é acompanhado e orientado por um especialista em diversas tarefas com vistas a desenvolver o que possui de habilidades e amenizar nas áreas em que possui algum déficit.

No tocante ao espaço físico da escola como bem aponta o autor, este, se faz necessário efetivamente dispor de uma área propícia para o bom desenvolvimento educacional do estudante com autismo e, de todos. No qual, a escola seja um espaço acolhedor, interativo e prazeroso, de modo que, o acolhimento empático seja a recita diária do contexto escolar.

Ainda nesta perspectiva de escola inclusiva Watakabe, (2014), enfatizando outra garantia da Políticas Públicas de Inclusão é de fato a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas salas de recursos multifuncionais (SRM) especializadas o autista, assim como estudantes com outras deficiências em parceria com a sala regular pode desenvolver ainda mais suas habilidades funcionais para a melhor socialização com o convívio social, tendo assim apoio pedagógico, emocional, dentre outros.

Dessa maneira se pode inferir que, a inclusão do estudante com TEA, bem como, qualquer outra deficiência é acima de tudo um ato de amor, visto que, através da inclusão, da diversidade dos

saberes, é que se descobre o melhor de cada sujeito inserido em um determinado contexto, pois a diversidade é enriquecedora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo revela que ainda há certos entraves no processo de inclusão de estudantes com autismo em salas regulares. Apesar de ser cada vez mais frequente a presença deste público no contexto social bem com o nas escolas e de que, a temática é bastante dialogada tendo em vista como exemplo a homenagem ao 02 de abril – Dia Mundial da Conscientização do Autismo, sendo este, um grande avanço para a aceitação e o despertar empático entre as pessoas enquanto sociedade para o respeito entendendo que todos são iguais em direitos e deveres mesmo que nas suas possíveis diferenças ou limitações.

Diante disso, a pesquisa considerou o apontamento reflexivo de três docentes do Ensino Fundamental I que lecionam turmas de ensino regular da Educação básica, para responderem a questionamentos pertinentes sobre a efetivação do processo de inclusão de estudantes com TEA nas escolas, na tentativa de melhor consolidar as reflexões do presente estudo. Nesta perspectiva, os mesmos foram questionados sobre indagações como: A escola enquanto instituição de ensino está apta a receber estudantes com TEA nas turmas regulares?

Partindo da proposta de Figueiredo, Chiari e Goulart (2013), que praticam o uso do “senso comum coletivo”, os professores mencionam algumas ressalvas, no que se refere a oferta de subsídios para o melhor desenvolvimento dessas crianças em seu processo de ensino aprendizagem ao passo que, 100% dos docentes afirmaram que “sim” seguindo assim os apontamentos demonstrativos dos docentes: “sim, porém nem sempre temos a oferta satisfatória dos profissionais de apoio” (PROFESSOR A); “Sim, porém quando há profissionais de apoio, estes não são qualificados para atuarem na área, o que dificulta um pouco o trabalho” (PROFESSOR B); “Sim, e grande apoio que nossa escola tem é o acompanhamento dos profissionais do AEE, no entanto, a escola necessita de melhorias em sua ambiência física” (PROFESSOR C). Assim, se pode inferir que as

escolas cada vez mais podem e devem melhorar para que de fato a inclusão seja efetivada para todos.

Os docentes foram questionados sobre a oferta de políticas Públicas por parte do poder público, para Formações Continuidas visando o preparo profissional para o acolhimento do autista em sala regular. Partilhando da mesma premissa de Figueiredo, Chiari e Goulart (2013), que praticam o uso do “senso comum coletivo”, os entrevistados foram unânimes em afirmar que as formações e capacitações quando acontecem ainda são insuficientes para que o professor possa ofertar um trabalho verdadeiramente inclusivo. No entanto, como saldo positivo, os docentes revelam que buscam esse crescimento profissional de maneira particular, visando a melhoria na sua prática docente. Seguem as afirmações dos pesquisados: “Sim, porém a oferta acontece esporadicamente, desse modo, preciso buscar cursos e especializações paralelas para melhor desenvolver o trabalho em sala de aula” (PROFESSOR A); “Acontece raramente a oferta de formações docentes, o professor geralmente busca por conta própria sua capacitação profissional” (PROFESSOR B); “Sim, a oferta de formações existe, no entanto ainda é insuficiente” (PROFESSOR C). Desse modo, justifica-se que as formações continuadas é um grande aporte para o professor evoluir em sua metodologia de ensino, sendo necessária a oferta delas por parte do poder público.

Dentre outros questionamentos, os docentes também foram indagados considerando suas opiniões pessoais a respeito do fato de algumas escolas ainda resistirem na aceitação de matrículas de estudantes com TEA, e, respondendo em “senso comum coletivo” (FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013) os pesquisados apontam a falta de conhecimento da deficiência como sendo o carro chefe para a negativa por parte das escolas. Seguem então as considerações docentes para tal questionamento “Acredito ser por falta de conhecimento, de como lidar com a deficiência” (PROFESSOR A); “Penso que a negação das matrículas possa estar atribuída a falta de informação, de como lidar com o autismo” (PROFESSOR B); “Certamente a resistência na aceitação esteja atrelada ao desconhecimento ou receio de como trabalhar com discentes com TEA (PROFESSOR C). Diante das afirmativas dos entrevistados, verifica-se o quanto é importante conhecer para melhor acolher e, verdadeiramente

colocar em prática ações inclusivas. Neste viés reflexivo a empatia para com o autismo ou qualquer outra deficiência é fundamental para que a escola de fato seja um espaço inclusivo.

Portanto, estes são alguns dos pontos pertinentes para a consolidação reflexiva da pesquisa ao passo que, os docentes indagados contribuíram efetivamente a construção reflexiva do presente estudo, e, diante dos apontamentos assim dispostos é possível inferir que a discussão de práticas inovadoras e inclusivas são cada vez mais necessárias em todo contexto escolar, partindo da compreensão de que não existe conhecimento pronto ou finalizado. E que, de fato os docentes reafirmam a importância das ações primordiais e prioritárias das políticas públicas de inclusão, de modo que esta, para efetivamente acontecer, deve estar pautada em um ato de amor ao próximo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange as ações das políticas públicas educacionais sobre a garantia de direitos da pessoa com autismo está de fato incluso nas turmas regulares e não meramente integrado, como direito constitucional e legítimo este deve ser cumprido e portanto, obviamente uma escola que por ventura venha a praticar a negativa de matrículas ou, a não aceitação deste estudante no espaço escolar está de verdade sendo omissa a legislação, bem como também, deixando de praticar a afetividade, empatia enfim o amor para com o próximo.

Como dito por especialistas “autismo não tem cura, tem tratamento” e, o primeiro tratamento a pessoa com TEA é sem medo de errar o amor, o cuidar do outro ofertando-lhe oportunidades de crescer respeitando o seu tempo, espaço ou limitações.

Pontua-se que, neste trabalho contínuo como autismo ou qualquer outra deficiência o apoio por parte das políticas públicas é fundamental em ações ou intervenções como formações continuadas, apoio do AEE, recursos pedagógicos, profissionais de apoio, enfim toda contribuição é positiva no processo de inclusão.

E, portanto, somente assim o estudante com TEA ou qualquer outra deficiência estará não somente integrado nas salas regulares, mas sim, incluso.

REFERÊNCIAS

ANDRIGHETTO, A.; GOMES, F. R.; Direitos do Portador de Transtorno do Espectro Autista: políticas públicas de inclusão escolar sob a ótica da Lei Federal n. 12.764/2012 **Rev. Fac. Dir.** | Uberlândia, MG | v. 48 | n. 1 | pp. 339-365 | jan. / jul. 2020 | ISSN 2178-0498 DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/RFADIR-v48n1a2020-52277>

BRASIL, **LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12764.htm acesso em: 26 mai. 2022.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência) CASTILHO, A. P.; BORGES, N. R. M.; PEREIRA, V. T. (Org.). Manual de metodologia científica do ILES 3. ed.153 f. Itumbiara: **Iles/Ulbra**, 2017.

FIGUEIREDO, M. Z. A.; CHIARI, B. M.; GOULART, B. N. G. de. Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa qualitativa **Distúrb Comum**, São Paulo, 25(1): 129-136, abril, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escola. **Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

OLIVEIRA, B. D. C. de; FELDMAN, C.; COUTO, M. C. V.; LIMA, R. C.; Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 27 [3]: 707-726, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/physis/a/BnZ6sVKbWM8j55qnQWskNmd/?format=pdf&lang=pt> acesso em 26 mai. 2022.

SARTORETTO, M. L. **Os fundamentos da educação inclusiva**. 2011. Disponível em

https://scholar.google.com.br/scholar?q=related:jkQBSLQVo2AJ:scholar.google.com/&scioq=SARTORETTO,+M.+L.+Os+fundamentos+da+educa%C3%A7%C3%A3o+inclusiva.+2011.&hl=pt-BR&as_sdt=0,5
acesso em 22 maio. 2022.

SOUZA, E. V. de J.; **LEI BERENICE PIANA: o direito dos autistas à educação, análise das opiniões de usuários sobre a efetividade da legislação e principais desafios.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Direito Departamento de Direito Privado e Processo Civil. Porto Alegre – RS 2021.

WATAKABE, Thais. As barreiras sociais para inclusão escolar. **Revista Espaço Acadêmico** - Nº162 – novembro/2014 – mensal. ISSN 1519-6186

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.008)

EDUCAÇÃO, ESTADO E TRABALHO

Joice da Silva Cheles

Mestranda do Curso de Pós Graduação da Universidade Federal de São Paulo UNIFESP, joice.cheles@unifesp.br;

Luiz Carlos Novaes

Dr. Luiz Carlos Novaes professor titular do Curso de pós graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, luiz.novaes@unifesp.br;

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender como a Educação Pública no Brasil tornou-se o foco de ataques e refletir sobre qual o seu papel diante desse cenário. Pretendemos historicizar como as políticas educacionais se desenvolveram partindo da articulação entre os conceitos de Educação, Estado, e Trabalho.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Educação, Estado e Trabalho.

INTRODUÇÃO

Iniciaremos nossas reflexões abordando o papel do Estado no processo de implementação das políticas públicas no Brasil, suas implicações no mundo do Trabalho, e conseqüentemente os impactos dessas na Educação.

Acreditamos que a Educação precisa também ser compreendida por meio de aspectos macros; entendidas junto às metamorfoses políticas, econômicas e sociais, portanto, nossa metodologia será a do materialismo histórico dialético.

A partir de um dos grandes marcos da economia mundial, suas mutações geradas pelas crises do capital, suas saídas e respostas, pontuamos como se formou uma hegemonia do pensamento liberal na sociedade. Assimilar estes movimentos permitirá que avancemos nas discussões educacionais; ascendendo o entendimento do leitor sobre a atual conjuntura.

E por fim, compreender que a educação pública tem seus limites e desafios, mas também tem um papel importante nesse contexto carregado de interesses. Assim, esperamos trazer elementos e conceitos fundamentais para a compreensão do que hoje temos como sistema de ensino no Brasil.

O CONCEITO DE ESTADO E SEU PAPEL FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS

Compreender quais são os atores envolvidos e seus interesses frente à tomada de decisões de ordem governamental é fator fundamental para que possamos compreender como e porque algumas ações, ou ainda, muitas ações vão de encontro ao interesse da sociedade, ou não, é o caso da implementação de políticas públicas no Brasil.

O conceito de sociedade, assim como o de Estado, é bem complexo e está diretamente relacionado com o período histórico a qual nos reportamos para fins de análises. Corroborando com tal argumentação, Giddens (1994) assinala que as sociedades são “órgãos” ou sistemas e, por tal, são heterogêneas. E, tais sistemas revelam a multiplicidade de modos culturais, de valores, de hábitos, costumes e todo um arcabouço de vicitudes próprias de cada sociedade em

determinado período de sua história. Logo, toda essa variedade ocasiona muitos conflitos de interesses. Nas palavras do autor:

[...] o conflito de interesses nunca se torna qualquer coisa mais do que uma colisão entre os propósitos dos atores individuais e os interesses da coletividade. Sob tal perspectiva, o poder não pode ser tratado como uma componente problemática de grupos de interesses divergentes incorporados na ação social, já que o emaranhado de interesses é tratado em primeiro lugar, e acima de tudo, com uma questão da relação entre o indivíduo e a sociedade. (GIDDENS, 1994, p. 115).

Diante do exposto pelo autor podemos destacar os diversos interesses de diversos grupos sociais que compõe as relações entre o indivíduo e a sociedade. E, essas relações se dão de múltiplas maneiras e as relações de poder devem levar em conta o bom convívio social e coletivo. Não obstante, dois conceitos importantes devem ser mencionados para compreender de forma mais assertiva a relação entre homem e o mundo que o cerca, assim temos: o Estado e a Política. A noção de Estado está imbrincada de elementos emocionais, físicos ou situacionais. E esses elementos se desdobram em outras compreensões. Para fins do presente trabalho, ao se pensar o Estado, é importante compreendê-lo como concepção social. O conceito de Estado, desta forma, implica mais do que a organização de vários segmentos da sociedade, como: regras, leis, serviços, instituições dentre outros estabelecidos num espaço/tempo.

Assim, o conceito de Estado como território no qual acontece a amalgama entre pessoas e instituições – como a escola, como a igreja, as forças armadas – busca a balança entre anseios e demandas, ocorre que dentro deste espaço territorial as ações devem ocorrer à luz da ideia de soberania, na qual, há finalidade que une todos seus agentes.

A política norteia as relações de uma sociedade. É ela quem delimita a atuação das vontades pessoais em detrimento da coletividade, as pessoas não podem fazer o que quiserem a seu bel prazer se para isso ultrapassar o limite do outro. Evidentemente que a partir da relação entre indivíduo e sociedade surge um debate

importante e isso é assunto tratado por séculos, filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles em seus escritos já traziam à toa tais debates e reflexões. Assim, compreender o conceito de política pública permite compreender nuances das ações do Estado. Como salienta Oliveira e Spengler:

[...] a institucional, denominada de polity, ordenada pelo sistema político e delineada pelo sistema jurídico; a processual, politics, que se dá pela dinâmica da política e da competição do poder; e a material, policy, que envolve o conteúdo concreto dita como o “Estado em ação”. Salienta-se que as três esferas são permanentes e se influenciam reciprocamente. (OLIVEIRA; SPENGLER, 2012, p.136)

Neste interim discutiremos a implementação das políticas públicas no Brasil a ser difundida a partir do modelo de Estado *Welfare-State* e sua difusão no mundo, esta ideia de um Estado intervencionista permitiu abranger as discussões a respeito de um Estado protetor e regulador.

Entretanto, no Brasil essas não seguiram de fato as ideias Keynesianas, o investimento que ocorreu no Brasil foi o oposto, não se pensou no Bem Estar Social, o Estado promoveu o crescimento econômico do país por meio de ações centralizadoras, ou seja; passou-se a investir exclusivamente na industrialização; incentivando e potencializando o setor privado que passou a ter retornos financeiros em curto prazo, enquanto o Estado avançava com investimentos em projetos onerosos, assumindo propostas dispendiosas, nesse mesmo período, os anos 30, muitos países também investiram nos avanços tecnológicos industriais, mas esse processo de crescimento levou anos para se concretizar já no Brasil, esse se fez em 50 anos, mudando o seu perfil da economia do país que deixou de ser rural e passou a ser uma potência industrial, sendo o 8º PIB industrial do mundo.

Dentro desse contexto, o Estado consolidou a industrialização no país, facilitando a acumulação privada na esfera produtiva sem se preocupar com as relações de propriedade por exemplo, o que ampliou ainda mais a desigualdade social, pois não agiu como um Estado protetor e não oportunizou o bem estar social, na verdade.

O Estado se posicionava em favor da sociedade de maneira articulada com os interesses da agenda econômica do país, ou seja; em um grau menor, o Estado se fazia presente, quando era indeclinável para efetivar seus projetos, a exemplo, a crescente vertente dos direitos dos trabalhadores, as mudanças na relação entre trabalho e trabalhador com o processo de industrialização levou a classe trabalhadora a criar mecanismos para organizar sua luta a fim de garantir direitos, a partir de conflitos entre empregado e empregador o Estado interviu para que os “avanços” econômicos não retrocedessem no país; o Estado se fez regulador, “mediou” sobre a discussão dos direitos trabalhistas porque era imprescindível à consolidação da industrialização no país.

Assim, podemos afirmar que o Estado teve uma atuação vinculada com a economia, ou seja; com a forma de produção capitalista.

Ao analisarmos o papel do Estado em uma perspectiva Marxista podemos afirmar que o Estado não foi construído para representar toda a sociedade, mas para ser instrumento de uma classe dominante, e foi o que vivenciamos nas implementações das políticas públicas no Brasil.

A gênese do Estado é a de que este foi criado a partir de um contrato social, estabelecendo regras e leis a fim de solucionar conflitos que foram gerados diante do surgimento da propriedade privada. Historicamente o Estado foi criado como uma estrutura jurídica para garantir a civilidade, a convivência entre os sujeitos por meio da legalidade, para garantir o direito de posse.

Essas leis foram acordadas de alguma forma entre todos em comum acordo, a exemplo de que todos somos iguais perante a lei, porém; quando as analisamos-as em uma perspectiva da sociedade capitalista da qual estamos inseridos, notamos que criou-se a ideia de que o Estado é isento, não está vinculado a nenhuma classe e seus interesses, tendo autonomia entre as classes sociais para gerir a sociedade em função do bem comum, entretanto, em uma sociedade dividida em classes, não há como encontrar um interesse comum a todos.

Logo na tradição Marxista podemos concluir que o Estado é um Estado de classes, e a classe dominante organiza a estrutura do Estado e não o contrário, entretanto, para identificar o Estado que temos e como este vem agindo precisamos ampliar nossa

discussão, e para tanto vamos abranger o nosso entendimento acerca do conceito de Estado em Gramsci, que não rompe com a ideia do Estado de classes, mas traz elementos que nos permite compreender o Estado em sua complexidade.

O conceito de Estado Integral em Gramsci vai além das instituições como o Governo, o Judiciário, o Legislativo e as Forças Armadas, o que ele chama de sociedade política, mas quando observamos a atuação do Estado seja na elaboração, ou na execução de políticas públicas que estruturam as bases das relações entre os indivíduos, tudo que regulamenta como cada cidadão deve se comportar em relação aos seus direitos e deveres, não são gerenciadas e nem mesmo promovidas estritamente pelo Estado, ou seja; por aqueles que foram eleitos para fazer a gestão do Estado, essas decisões estão permeadas por um conjunto de instituições que não são Estado no seu sentido restrito, mas que devemos considerá-las pois elas participam da definição e na tomada de decisões.

No pensamento Gramsciano esse conjunto de instituições é chamado de sociedade civil, que são os sindicatos, as universidades, as empresas, os bancos, as igrejas, as escolas, a imprensa, o agronegócio, e etc; estes compõem o Estado Integral e estão atuando ainda que indiretamente, mas como forte poder de decisão nas eleições e nas definições das políticas; nesse sentido o termo sociedade civil é o espaço entre o Estado restrito e economia.

Posto isso, o Estado se apóia nessas instituições da sociedade civil para garantir um equilíbrio entre coerção e persuasão para governar com base no convencimento, para ter a hegemonia da população. Portanto, o Estado Integral se mantém e se reproduz como instrumento de uma classe, com o consenso da sociedade, ou seja, o Estado tudo envolve, composto pela sociedade civil e sociedade política.

O MUNDO DO TRABALHO SOBRE OS IMPACTOS DAS NOVAS TENDÊNCIAS DA ECONOMIA MUNDIAL

A sociedade vem sofrendo diversas transformações principalmente em relação à sociabilidade humana. Uma das dimensões da mutabilidade na sociedade é o trabalho.

Entende-se o trabalho sob a luz da teoria marxista que constitui que o trabalho é característica fundamental do homem. A relação consciente do homem com a natureza explica o ser humano enquanto ser histórico e social. A concepção de trabalho ontológico sofreu profundas mudanças em seu entendimento dadas a exploração da força de trabalho.

No Brasil após o grande *boom* da revolução industrial, o capitalismo entra em crise e o movimento de reestruturação produtiva associado aos avanços científicos e tecnológicos passa a ser à saída da crise capitalista industrial e o modo de produzir modifica-se mais uma vez.

A produção em larga escala e o consumo de massa que permitia uma produção inflexível passou por alterações. É importante apontar que esse novo modelo de produção, reduziu consideravelmente os números de postos de trabalho e requereu um novo perfil de trabalhador, pois essa produção exigiu uma mão de obra “qualificada”, gerando uma nova discussão ao redor da educação. Essas novas técnicas produtivas e suas inovações contínuas reivindicaram a produção de conhecimento e assim as políticas educacionais passaram a ser afetadas.

Surgiu a partir daí o ensino tecnicista, a informação e o conhecimento começam a compor a força produtiva, desse modo, a reforma do sistema educativo passa a ter “sentido”, já que as exigências das organizações capitalistas tornaram-se prioridade. O argumento foi que novos tempos pleiteiam uma nova educação, o que provocou mudanças na organização das escolas até na formação dos educadores.

Outra tendência da economia mundial que também repercutiu nas políticas públicas brasileiras foi a globalização, que permitiu a internacionalização do capital, provocou a desregulação do mercado nacional, reduziu o controle do Estado restrito sobre as políticas monetárias, influenciou todo o sistema produtivo, não só no Brasil, mas no mundo.

Assim, alguns pouquíssimos agentes econômicos tinham condições para competir no cenário econômico, consolidou-se o capitalismo monopolista, abalando países como o Brasil.

A globalização submeteu todo o mercado global a uma racionalidade de autorregulação, o livre mercado excludente permitiu o

desemprego estrutural, a produção flexível, no campo das ideias, a globalização também promoveu e ascendeu o pensamento neoliberal.

Com a herança de um Estado Integral que se preocupou desde os primórdios com o desenvolvimento econômico privado, entrelaçada a hegemonia do pensamento liberal, a sociedade passa a ter o seus princípios e valores baseados na ideia de quanto menos Estado e mais mercado, melhor, acreditando que apenas o mercado é capaz de resolver as mazelas sociais, enquanto na verdade; ele consolidava e ampliava ainda mais a precarização do trabalho.

Assim, concluímos que as relações entre os direitos sociais de acordo com a Constituição Federal de 1988 passam a ser encaradas como privilégios, ou ainda, como ideologias de esquerda, e não como direitos de todos e todas.

OS ATAQUES A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Compreender o conceito de política pública em educação permite compreender aspectos de ações do Estado nesse campo, bem como, segundo Gohn (2012), identificar razões de batalhas para o reconhecimento dos ideais dos movimentos sociais na Educação, a exemplos das conquistas de grupos referentes à Educação Especial e à Educação étnico-racial.

O processo de democratização da sociedade brasileira tem se constituído em um desafio contínuo, uma vez que nossa história política, social e cultural é marcada por relações autoritárias, patrimonialistas e clientelistas (Faoro, 1989; Carvalho, 1997), opostas à democracia, definida por Toro (1999), como uma cosmovisão, isto é, uma maneira de ver o mundo e a vida e de construir relações que perpassam as instituições sociais, tais como o Estado, a família e a escola.

Uma das reivindicações democráticas dos anos de 1970 e 1980 consistia na descentralização das políticas públicas, pois durante o regime militar a concentração de tomadas de decisões e tributos financeiros eram apenas alocados e controlados pela esfera “federal”- ditatorial, a exemplo, governadores e prefeitos não tinham

autonomia política; suas “eleições” eram selecionados pela cúpula militar.

Em relação ao campo educacional Fernando Henrique Cardoso manteve e continuou com o Plano Decenal¹, entretanto, focou em algumas metas bem específicas, como a descentralização das verbas federais, avaliação nacional das unidades escolares, produção de um currículo básico nacional, educação à distância, padrões de qualidade do livro didático, incentivo à formação dos professores, entre outras. O mesmo governo também elaborou e promulgou a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996.

Essas medidas a princípio parecem favoráveis à educação, porém as mesmas devem ser analisadas a longo prazo, quais foram os impactos de determinadas ações? O que desencadearam ao longo dos anos?

É importante ressaltar que essas decisões não estão explícitas de seus verdadeiros interesses, o neoliberalismo tal como é executado não se impõe pela força, ou como uma cartilha rígida a ser seguida, e menos ainda com uma ideologia, na verdade, o discurso é que as instituições estão preocupadas com a qualidade, o desempenho, a igualdade de educação para todos, e não há na sociedade, quem discorde desse discurso.

Para exemplificar os desdobramentos dessas políticas educacionais sob o comando das políticas neoliberais, vamos abordar aqui, a relação entre o papel do Estado e o Ensino Médio.

Ao longo da história a etapa do ensino básico- o ensino médio- confirmou que o seu acesso era limitado, este foi à última etapa a ser popularizado em 1990, ou seja; o ensino médio era considerado uma etapa reservada para os privilegiados, que assumiram os melhores postos e posições de trabalho, o que sintetizou por muitos anos a relação entre sociedade e educação como podemos reconhecer em Corti

Uma das lições importantes em sociologia para compreender a educação é que esta possui uma relação “orgânica” com a estrutura social à qual pertence,

1 O Plano Decenal é um conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica.

uma vez que é parte desta totalidade e é por ela engendrada. Para conhecer a educação de um país é necessário, portanto, conhecer os interesses dominantes que organizam suas relações econômicas, políticas, e culturais. Dito isto, a grande questão é perceber como esse postulado produz realidades históricas, nunca previsíveis, mas erguidas em meio às contradições que marcam as políticas e práticas educacionais. (CORTI, 2019 P. 47).

Quando a classe dos trabalhadores conseguiu ter acesso a etapa do Ensino Médio, ela já havia passado por enormes transformações. Esse acesso deu-se pela ampliação das vagas em escolas públicas estaduais, e até 2007 com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, esta não tinha recursos financeiros para ser gerida.

Sem planejamento da União e menos ainda dos estados, estes no que lhe diz respeito, representantes da classe burguesa, nunca se interessaram em qualificar a educação oferecida aos filhos da classe trabalhadora, assim; os recursos do Ensino Fundamental passaram a fazer parte também do Ensino Médio defasado ainda mais a educação básica pública.

Mesmo com a imensa procura do ensino médio, devido o grande número de concluintes do fundamental e a vinda de estudantes da rede privada para a pública—pressionados pela hiperinflação já não tinham mais condições financeiras para pagar as mensalidades voláteis, a demanda dessa etapa inflamou, mas só passou a ser foco das políticas educacionais, ou seja, entrou para a agenda nacional de educação no governo do Fernando Henrique Cardoso em meados de 1995.

Nesse mesmo período a descentralização do ensino fundamental foi à saída que a esfera federal encontrou para solucionar a demanda do ensino médio, para “desafogar” o gerenciamento dos Estados, uma das centrais medidas foi a do estímulo à municipalização do ensino fundamental, dessa forma os estados seriam encarregados prioritariamente pela oferta do Ensino Médio, impactando em uma reorganização nas escolas das redes públicas de ensino, separaram-se as escolas do ensino fundamental das de ensino médio, o que aconteceu em São Paulo em 1995.

Outra política educacional nacional que ocorreu em 1998 era a reforma de prédios escolares, ou seja; reformas das estruturas físicas de escolas e também a formação de professores.

Para tanto, o governo de FHC tomou um empréstimo do Banco Mundial, o resultado foi o de saldo insuficiente, e assim, os problemas anteriores permaneciam- pouquíssimos espaços adequados nas escolas, como laboratórios, equipamentos e materiais didáticos, políticas de carreira, salário dos educadores, e outros de ordem estrutural:

Tratou-se, sobretudo, de uma reforma curricular, que mesmo promovendo mudanças no jargão educacional, não afetou o funcionamento estrutural das redes escolares.

Um dos obstáculos centrais era o padrão de financiamento educacional criado por FHC em 1996 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério (Fundef) que focalizava os recursos no ensino fundamental e excluía o ensino médio das prioridades nacionais (CORTI, 2019 P. 49).

De fato, a reforma que realmente aconteceu em 1998 em relação ao ensino médio, foi a de variação do currículo, a ideia de formar um trabalhador multifacetado, para ir ao encontro da reestruturação produtiva desse período:

O governo de Fernando Henrique Cardoso aprovou em 1998 uma reforma do ensino médio, trazendo para o currículo a ideia de diversificação, flexibilização laboral e desenvolvimento de competências, termos que marcavam os processos de reestruturação produtiva do período, provenientes do ambiente corporativo. Era necessário formar um trabalhador polivalente, com competências gerais que possibilitaram uma abertura permanente aos novos contextos produtivos. O mais importante é que os jovens aprendessem a aprender”. A partir dessa racionalidade curricular, foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs. (CORTI, 2019 P. 49).

O foco desse currículo não era o de formar sujeitos críticos, autônomos; conhecedores dos saberes acumulados pelo Homem,

produtores de cultura e saberes, mas sim; um currículo neoliberal, em prol de manter as estruturas sociais como já estão postas, na contramão de uma educação para emancipação.

Em relação ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva a Educação, este teve que enfrentar alguns desafios quanto ao Ensino Médio- a exemplo, a rearticulação do Ensino Médio e a educação profissionalizante, pois foram separados no governo FHC e incluir o Ensino Médio no financiamento educacional.

A rearticulação do Ensino Médio defendida por muitos estudiosos do universo educacional, foi atendido em partes com o Decreto nº 5.154/2004, oferecendo ensino médio e técnico de maneira integrada, principalmente pela rede federal, entretanto; sua oferta não cresceu como conjecturado, é importante ressaltar que FHC enquanto presidente do país em 2001 vetou os 7% do PIB previstos para gastos voltados à educação o que dificultou o cumprimento das metas, e Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito na eleição seguinte e não derrubou o veto em questão.

Em 2006 o ensino médio passou a constituir o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica- Fundeb; entretanto, a procura pelo ensino médio nesse período já mostrava quedas, as matrículas já eram baixas.

Parece-nos que houve disposição para implementar um ensino médio de qualidade, porém, mais uma vez, a hegemonia da agenda educacional foram tomadas pelos institutos e fundações empresariais, que passaram a listar as políticas educacionais de acordo com as políticas neoliberais mesmo em governos considerados mais progressistas, como é o caso do governo Lula.

Desde então o ensino médio passou por diversos ataques e em 2017 foi aprovada a Lei nº 13.145 que consolidou a reforma do Ensino Médio, reduzindo o currículo, reduzindo a carga horária, permitiu também o oferecimento dessa etapa a distância, e até a contratação de profissionais sem licenciatura abrindo caminho para a privatização, e recentemente temos a radicalidade do pensamento neoliberal concretizada com a reforma da BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

O Estado enquanto instituição eleita pela sociedade, deveria pautar ações governamentais a favor da educação representando os indivíduos e interesses coletivos, regulando e protegendo- os,

este por sua vez, age como instrumento representativo das classes dominantes, em benefício dos setores privados, consolidando a desigualdade social.

Emerge daí uma constatação, temos atuações de políticas educacionais que insinuem a “valorização” da educação em seus diversos segmentos com a descentralização das gestões, reorganização do sistema, reforma de currículos e etc; mas que na verdade, são medidas veladas, que acabam por usurpar o direito à educação pública de qualidade.

Em um conceito geral, podemos afirmar que é a partir da aproximação da agenda econômica, ou ainda, da sobreposição desta sob as políticas educacionais, surge a mercantilização da educação brasileira.

O OBJETIVO DA EDUCAÇÃO FRENTE À CONJUNTURA ATUAL

No contexto contemporâneo, a educação pública permeia por muitos e complexos objetivos adquirindo cada vez mais a pretensiosas finalidades, educar para salvar o planeta, educar para manter os valores da sociedade, educar para o trabalho, educar para adequar-se a economia, educar para a competitividade, educar para mudar a sociedade, educar para desenvolver determinadas competências e habilidades e etc.

Pensemos, qual é a finalidade da educação? Quem determina sua finalidade? Quais são as instituições envolvidas no processo de educação? Quem determina o que deve ser ensinado? Qual a formação dada aos educadores? Quais são as instituições que oferecem a formação para formar educadores? Quem são os educadores?

As respostas para essas perguntas são muitas e possuem diversas defesas, mas há em todas elas, fatores emaranhados que perpassam por uma disputa de classes.

Pensarmos em educação, sem considerarmos o antagonismo de classes não nos faz compreender de fato a realidade, e ainda, perde-se o potencial de transformação da mesma. Podemos assim considerar, que a educação faz parte da superestrutura já que estamos em uma sociedade capitalista, e ela é que controla os meios de

produção, e nas instituições educacionais transmite-se, reproduz-se a ideologia dominante, formando uma falsa ideologia, mantendo assim, o domínio sobre a classe trabalhadora.

É importante que a classe trabalhadora compreenda a forma capitalista de organização da qual está inserida, superestrutura e estrutura, pois é, por meio da consciência de classes, que poderá haver uma transformação da sociedade.

Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* aponta que a educação deve ser concebida como um ato político, libertando os indivíduos, levando-os para uma “consciência crítica”, uma educação transformadora e libertadora. Fazer o educando apropriar-se da liberdade para que ele consiga perceber o contexto a sua volta de maneira crítica é o que a educação tem como objetivo, como:

Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar consciência crítica da opressão, na práxis desta busca. (FREIRE, 2012 P. 51 e 52).

Portanto, ficam claro que a realidade opressora imerge os indivíduos que nela estão, esta doméstica as consciências. E para libertar-se dessa condição é necessário sair, dar a volta sobre ela, e só por meio da verdadeira práxis é que será possível emergir da relação opressor-oprimido. A práxis é a ação-reflexão dos sujeitos sobre seus contextos para enfim transformá-los, ou seja, reconhecer-se como oprimido não retira os oprimidos de suas condições, mas a superação se dá, quando os sujeitos atuam sobre ela - inserção crítica.

A educação não transformará a realidade e nem mesmo o sistema opressor, mas quanto mais as massas populares compreendem sua realidade sobre a qual devem concernir sua prática transformadora, mais se inserem nela criticamente “Na verdade, o que pretendem os opressores, “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, isto para que, melhor

adaptando-os a esta situação, melhor os dominem". (FREIRE, 2012, P. 84).

E para isto, a educação bancária citada por Freire é indispensável. A educação humanista, revolucionária não há de libertar os oprimidos, pois é certo que a educação reflete a estrutura do poder, mas o que é fundamental a ser feito enquanto no campo educacional é que se dialogue sobre esta.

O que concluímos é que a educação pública tem interesses explícitos e é de comum acordo entre os sujeitos da sociedade, todos têm direito a educação de qualidade, educação para o pleno desenvolvimento humano, para a apropriação, criação e reinvenção das culturas e saberes acumulados pelo Homem. O grande impasse é que as políticas educacionais seguem a lógica neoliberal em um sistema de classes. O papel da educação é o de combater a alienação, portanto é importante entender como se desenvolve a hegemonia da classe dominante, contestá-la a fim de formar sujeitos integrais para transformá-la.

METODOLOGIA

Para tratar de forma minuciosa e rigorosa o objeto de estudo tratado neste artigo, foram tomadas como premissas os seguintes percursos metodológicos: verificação da legislação vigente como a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 - Regulamenta artigos da LDB - Educação Profissional); leitura e análise de autores, como Antunes, Freire, Giddens, Gramsci, entre outros, visando sustentar teoricamente a análise das políticas públicas em Educação e, por fim, temos a convicção de que a Educação precisa também ser compreendida por meio de aspectos macros, entendidas junto às metamorfoses políticas, econômicas e sociais, portanto, nossa metodologia também se debruçará sobre o materialismo histórico dialético.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões abordadas no presente artigo do papel do Estado no processo de implementação das políticas públicas no

Brasil, suas implicações no mundo do Trabalho, e consequentemente os impactos dessas na Educação estão inseridas em um contexto macro que vislumbra a importância da compreensão do que são políticas públicas e também, quiçá tão mais importante para presente proposta, o que são políticas públicas em educação e o que seus reflexos impactam na realidade do cotidiano escolar, neste interim podemos evidenciar também todas as mazelas e os obstáculos para a superação de questões tenues para melhoria da educação com qualidade social.

Podemos inferir com o exposto que as políticas públicas em educação são necessárias, e estão amalgamadas nas relações da vida social cotidiana, tudo que diz respeito à cidadania perpassa construções políticas, quer queira, quer não, percebendo-as ou não ela atinge de forma direta ou indireta a todos. Assim, as políticas públicas e principalmente as que tratam da educação precisam atentarse a qualidade da educação para que os resultados de proficiência dos estudantes se elevem e quiçá com isso, há médio ou longo prazo, melhorem e nível socioeconômico também. E, o financiamento de políticas em educação é decisivo para alcançar um melhor nível qualitativo, proporcionando ao educando ferramentas para a consolidação dos objetivos ansiados.

E por fim, compreender que a educação pública tem seus limites e desafios, mas também tem um papel importante nesse contexto carregado de interesses. Assim, esperamos trazer elementos e conceitos fundamentais para a compreensão do que hoje temos como sistema de ensino no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões e reflexões sobre o papel do Estado no processo de implementação das políticas públicas no Brasil, suas implicações no mundo do Trabalho, e consequentemente os impactos dessas na Educação se tornaram essenciais nas pautas políticas daquelas que desejam uma educação de qualidade social para todos. Todavia, compreendemos que os programas e reformas de nível macro, propostas pelas políticas públicas em educação, não podem deixar de considerar a escola, pois, é nesta que a concretude de todas as ações devem se revelar.

Os grandes marcos da economia mundial, suas metamorfoses e também não podemos deixar de considerar as crises do capital, suas saídas e respostas, todo esse arcaboço de entendimento nos permitiu nesse artigo contribuir com reflexões a cercado discussões educacionais; ascendendo o entendimento do leitor sobre a atual conjuntura.

À vista disso, compreender que a educação pública possui seus limites e grandes desafios no contexto contemporâneo, mas também tem um papel fundamental nesse contexto carregado de diversos e incessantes interesses. Não obstante, é preciso salientar que as 13 políticas em educação no Brasil obtiveram grandes conquistas nas últimas décadas, todavia é preciso expor também, que os seus maiores objetivos não foram alcançados. Assim, fica a todos o direito e dever de lutar por um ensino de qualidade, que possibilite a melhoria do nível de desenvolvimento do nosso país. Por tudo isso, esperamos ter contribuído com elementos e conceitos fundamentais para a compreensão do que hoje temos como sistema de ensino no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Senado Federal, 1988.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 - Regulamenta artigos da LDB - Educação Profissional

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

CORTI, Ana Paula. "Ensino Médio: entre a deriva e o naufrago". Educação Contra Barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Cássio Fernando (Org.) Editora Boitempo, São Paulo, 2019.

Faoro, R. (1989). Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. Belém/PA: Globo.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro/RJ. Editora Paz e Terra, 2015.

GIDDENS, Anthony. Novas Regras do Método Sociológico: uma crítica positiva às sociologias interpretativas. Lisboa: Gradiva, 2 ed. 1994.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, volumes 1 e 3. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013 e 2012.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público, Editora Boitempo, São Paulo/ SP, 2019.

MARX, Karl. Prefácio à "Contribuição à Crítica da Economia Política". BRESSER-Pereira, Luiz Carlos. Crescimento e Desenvolvimento Econômico. Notas, FGV, jun/2008.

OLIVEIRA, Luthyana Demarchi.; SPENGLER, Fabiana Marion. Mediação como política pública de fortalecimento da democracia participativa. Revista Brasileira de Políticas Públicas, Brasília, v.2, n.2, p. 131-140, jul/dez. 2012.

Toro, J. B. (1999) Educación para la democracia. Recuperado em 17 de março, 2017 de https://scholar.google.com/scholar?cluster=6190629558671922318&hl=ptBR&as_sdt=2005&scioldt=0,5

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.009)

A GESTÃO DA INFRAESTRUTURA FÍSICA COMO SUBSÍDIO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES ACADÊMICAS DENTRO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA MULTICAMPI

[Karoliny de Angellis Mendes Silva](#)

Mestranda do Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia - Ba, kangellis@hotmail.com;

[Caroline Tourinho Matos](#)

Mestra do Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia - Ba, carolineturiso@gmail.com;

[Lídia Boaventura Pimenta](#)

Doutora do Programa em Educação pela Universidade Federal da Bahia- Ba, lpimenta@uneb.br;

RESUMO

Este trabalho aborda a relação entre a gestão da infraestrutura física e a implementação de Projeto Pedagógico de Curso (PPC) na instituição universitária, buscando enfatizar, no contexto do planejamento e da lei do Sinaes, a importância dessa relação para gestão universitária de uma Instituição de Ensino Superior (IES). Nesta linha, estabeleceu-se como objetivo do presente trabalho a discussão da relação entre a gestão da infraestrutura física e a implementação de PPC na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Empregou-se como percurso metodológico a natureza descritiva, apoiado na abordagem qualitativa, utilizando-se da instrumentalização das pesquisas bibliográfica e documental. Os resultados qualitativos demonstraram, a partir da análise do PPC do curso de Agroecologia - Campus XII-UNEB, na cidade de Guanambi/Ba, que o detalhamento da infraestrutura física constante no referido

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.009)

A GESTÃO DA INFRAESTRUTURA FÍSICA COMO SUBSÍDIO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES ACADÊMICAS DENTRO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA MULTICAMPI

projeto, subsidia as respostas de maneira eficaz e atende às exigências impostas pelos instrumentos de avaliação de cursos de graduação contidas na lei do Sinaes. E demonstrou que o processo de gestão da infraestrutura e sua relação com a implantação do PPC, revela-se um elo imprescindível para a equipe gestora, já que mobiliza a comunidade universitária em torno da questão pedagógica, e a sua desconexão, certamente, resultará em ambientes desordenados e improvisados no que tange a infraestrutura física, sem a qualidade almejada, com custos elevados e em dissonância com os pilares de ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Gestão da Infraestrutura Física, Projeto Pedagógico do Curso, Planejamento, Sinaes.

INTRODUÇÃO

As Instituições de Educação Superior (IES) são organizações que possuem caráter sistêmico, caracterizado pela existência de diversos processos institucionais complexos, predispostos para atender às funções do ensino, pesquisa, extensão. As universidades, notadamente as públicas, como é o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), qualificada pela multicampia, devem satisfazer a demanda dos territórios de identidade, nos quais encontra-se inserida, no intuito de atender à sua missão e a função social. Em razão dessa complexidade dos processos, apresenta como maior desafio, o gerenciamento das suas atribuições num cenário de escassez de recursos financeiros, por exemplo, o que conduz os gestores à necessidade da prática de um planejamento efetivo, além de controle e avaliação dos resultados das ações e atividades desenvolvidas.

A UNEB, fundada em 1983, através da Lei delegada nº. 66 de 01 de junho do mesmo ano, uma autarquia de regime especial, vinculada à Secretaria da Educação do Estado da Bahia é organizada sob o sistema *multicampi* de educação superior. A UNEB é multiregional e por isso está presente em 19 Territórios de Identidade do Estado, possuindo 30 Departamentos, distribuídos em 24 campi, em 24 municípios baianos. Conta ainda com 02 *campi* avançados, a saber: Canudos e Lauro de Freitas. Por ser a maior universidade pública *multicampi* do estado e atender à diversas localidades, em realidades distintas, a responsabilidade da universidade é pujante e seu papel social sobretudo relevante.

Nesse contexto no qual a gestão de uma Universidade é complexa visto que diversos processos, atividades, demandas coexistem e devem ser executados concomitantemente nas perspectivas do ensino, pesquisa e extensão, somada às diversas mudanças no viés da gestão pública, principalmente no que se refere à adoção de um pensamento gerencial, direcionado para a incorporação de conceitos como: busca contínua pelo planejamento efetivo, eficácia e eficiência das ações e resultados institucionais. Sendo este último, expresso na Constituição Federal de 1988, faz emergir uma nova tendência na administração pública, qual seja: a busca por soluções de maneira eficiente que atendam a demanda e direcionem para o

alcance do objetivo institucional de forma a dar resultados para questões concretas, dentro do contexto legal, mas que tragam efetividade à prestação do serviço público.

Nessa perspectiva, a gestão da infraestrutura física deve ocorrer de forma que haja a integração entre o planejamento e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Dado que possivelmente, essa relação contribuirá para qualidade do ensino, pois assim o espaço acadêmico será adequado às especificidades de cada atividade e cursos.

Para desenvolver as ações de ensino, pesquisa e extensão, as Universidades investem em infraestrutura física, tecnológica e de gestão de pessoas. Este estudo aborda a questão da infraestrutura física, em especial na UNEB, sob a ótica da relação entre a implementação do PPC e o eixo nº 5 previsto na Lei Federal nº 10.861/2004, mais conhecida como Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Assim, considerando a motivação das autoras em discutir a citada relação, é trazida a seguinte questão problema: como a gestão da infraestrutura física se relaciona com a implementação de PPC na instituição universitária? Nesta linha, estabelece-se como objetivo desse artigo: discutir a relação entre a gestão da infraestrutura física e a implementação de PPC na UNEB.

Nesse viés, o PPC se caracteriza por ser um instrumento de planejamento que apresenta a descrição dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) delineando o desenvolvimento das atividades pedagógicas à luz do Ministério da Educação (MEC) e dos Conselhos Estaduais de Educação. Os seus fundamentos encontram-se nas diretrizes curriculares oriundas do Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo avaliados periodicamente conforme a Lei de Sinaes e Decreto Federal Nº 9.235/ 2017.

Segundo Gracioso (1996), planejar não apenas é possível, mas cada vez mais necessário. Nesse contexto, no que se refere às universidades não é diferente, pois é o PPC que norteará questões como as diretrizes metodológicas e pedagógicas que o curso deve assumir, como: estrutura curricular, a carga horária, estrutura física necessária, dentre outros elementos, funcionando como uma espécie de manual de curso. Posto que organiza os princípios e a prática a ser desenvolvida em articulação com as atividades de pesquisa, ensino e extensão com objetivo de formar o profissional.

Segundo Altounian (2016), a dimensão da infraestrutura física, caracterizada pelas obras públicas, destaca-se no grupo de investimentos realizados no âmbito da Administração Pública, em virtude da concretude, visibilidade e pela própria importância social da infraestrutura construída e seu impacto na formação do patrimônio público. No que se refere à universidade não é diferente, pois a estrutura física representa a expressão de sua estrutura organizacional, acadêmica e administrativa, requerendo que seja planejada de forma estratégica, a fim de suprir as necessidades básicas de suas atividades fins.

Nesse diapasão, com o intuito de apurar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, mediante análise das instituições, cursos e desempenho dos estudantes, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) traz no seu bojo como um dos 5 eixos avaliativos, a aferição quanto à eficiência da infraestrutura física universitária (BRASIL, 2004). Nesse contexto, ressalta-se que ela deve ser ofertada de maneira eficiente, gerando socialização e aprendizagem para a comunidade acadêmica e deve ser desenvolvida em conformidade com o planejamento estratégico e documentos institucionais.

METODOLOGIA

O percurso metodológico possui natureza exploratória e descritiva, apoiado na abordagem qualitativa, a qual traz a complementaridade para a análise e discussões finais (MINAYO, 1997). A pesquisa descritiva possui como principal objetivo, descrever as características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de correlações entre as variáveis de determinada realidade, permitindo confrontá-las para obter as respostas e então, analisá-las (GIL, 2007).

Conforme Minayo(1997), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Para André (2004, p.17) a abordagem qualitativa se caracteriza por ser um “[...] estudo do fenômeno em seu acontecer natural”, levando em conta todos os componentes de uma situação.

É rica em dados descritivos, com um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada.

Paralelo a isso, a fim de melhor atender o objetivo proposto realizou-se um estudo por meio de uma pesquisa de cunho documental e bibliográfico, baseada na análise do PPC do curso de Agroecologia - Campus XII-UNEB, na cidade de Guanambi/Ba, associada à lei do Sinaes, no intuito de aprofundar as reflexões e criar os espaços de diálogos e inovar por meio dos resultados encontrados (GIL, 2007).

De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de referências teóricas publicadas com o objetivo de obter informações ou conhecimentos prévios, sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. Um trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Tendo como primeiro passo, a exploração das fontes documentais, nesse estudo, os documentos, que se configuram como dados primários, pois não receberam nenhum tipo de trabalho analítico (GIL, 2007).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao abordamos a gestão de uma IES, se faz oportuno considerar a forma na qual seus procedimentos e processos são desenvolvidos e articulados. Já que essas organizações interagem com os ambientes interno e externo, fundamentalmente com o objetivo de entender e atender às necessidades, oportunidades, a expansão quantitativa e qualitativa e aliá-las aos recursos disponíveis e à realização das atividades institucionais. Por ambiente das organizações, para esse estudo, considerou-se que são instituições ou forças que têm o potencial de afetar nas decisões e desempenho da universidade. (DA SILVA OLIVEIRA, 2018).

Essa seção busca trazer alguns conceitos, autores e exemplos acerca do tema estudado, a fim de que o leitor possa compreender de forma mais aprofundada a temática abordada. Assim, inicialmente, as autoras trazem a vertente da cultura do planejar que está cada vez mais presente na execução das atividades da Instituição de Ensino Superior. Visto que, segundo Luck (2003), planejar significa ter que considerar o envolvimento de um elevado número de interessados que precisam ser compreendidos, contemplados e

envolvidos para articular diversos recursos da mesma instituição em torno da integração das variadas atividades, dentre elas, a gestão da infraestrutura física, cerne da nossa questão problema.

Para viabilizar o processo do ensino e aprendizagem é pertinente compreender a demanda referente à estrutura física, bem como o planejamento adequado que aliado ao estabelecimento de uma comunicação eficiente entre áreas administrativa e acadêmica concorrem para a melhoria da qualidade do ensino. Isto é, proporciona a construção de ambientes adequados, seja para discentes, servidores e comunidade externa, favorece a adequada programação de desembolso financeiro e permite que a universidade atinja sua missão e função social.

Sobre a construção do projeto pedagógico do curso, Veiga (2012) enfatiza que a falta de clareza na ideia do PPC tem como efeito uma implantação de forma burocrática e segmentada, direcionada para cumprir determinações provenientes do poder central e da legislação. Argumenta ainda, que o PPC procura unicidade entre teoria e prática, fazendo emergir o desafio de realizar e executar o planejamento, de forma que a estrutura física da universidade esteja adequada para o pleno desenvolvimento das atividades acadêmicas e especificidades de cada curso.

A ideia básica do PPC é planejar todo o curso de forma orgânica, objetivando a sistematização de sua identidade e a definição do profissional a ser formado. O PPC delinea intencionalidades e perfis profissionais, demonstra a organização curricular (objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisa as condições de trabalho, otimiza recursos humanos, físicos e financeiros, estabelece e administra tempo para o desenvolvimento de atividades e coordena os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros (VEIGA, 2012).

Ressalta-se que após a aprovação do curso, inicia-se o seu processo de reconhecimento, a partir do qual a IES poderá emitir diplomas aos graduados e para tanto a comissão avaliadora utiliza como ferramenta de análise, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) que traz no seu bojo três dimensões a serem verificadas, quais sejam: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura, todos constantes no Projeto Pedagógico do Curso.

Nessa perspectiva, o PPC deve ser um documento dinâmico por sofrer influências de fatores externos e internos que demandam atualizações, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e institucionais: normas do Ministério da Educação (MEC) e da UNEB, por exemplo: diretrizes para extensão na educação superior; Implementação dos “Planos de Ações” e “Planos de Melhorias” elaborados pelo curso e por suas comissões, assim como Melhorias identificadas para o curso, a partir dos processos de avaliação externa e interna, por exemplo: resultados em relatórios do MEC ou do Conselho Estadual de Educação – Bahia, considerando que a UNEB é uma instituição estadual (a partir de avaliações in loco), além de outros constantes na lei de Sinaes.

Diante dessa panorama, é possível identificar o PPC interconectado ao processo formativo, como um elemento que sintetiza os diversos componentes das políticas educacionais para o ensino superior, ao passo que se relaciona com a práxis da sala de aula, incluindo aqui, a infraestrutura física, abordada pelas pesquisadoras.

A infraestrutura física reflete a imagem acadêmica-construtiva da universidade em virtude de ser composta por pavilhões administrativos, salas de aula, laboratórios nas diversas áreas do conhecimento, residências e restaurantes universitários, creches, clínicas, farmácia-escola, dentre outras. Tudo isso, faz parte da complexa gestão universitária, a qual requer que os gestores lidem com a expansão dos cursos ofertados, que associada à inovação tecnológica, demandam novas necessidades em termos de edificações e equipamentos.

Nesse contexto, Marques *et al* (2010) assevera que a formação dos profissionais nas IES é influenciada também, pelas condições proporcionadas pela infraestrutura física. Sendo assim, as condições neste aspecto, determinantes para o desenvolvimento satisfatório do discente universitário. E quando se fala de IES públicas, a infraestrutura abordada nesse texto, acaba tendo um destaque, em razão das diversas limitações provocadas pela escassez de recursos orçamentários e financeiros, o que pode vir a comprometer o funcionamento eficiente das atividades acadêmicas.

A infraestrutura discutida, especificamente, tem como escopo a análise de questões relacionadas às atividades de ensino,

pesquisa e extensão, na perspectiva das políticas institucionais, tais como: conservação, atualização, segurança, recursos de informação e comunicação, estímulo à utilização dos meios em função dos fins e sua aplicação no desenvolvimento de práticas pedagógicas. A avaliação da infraestrutura física da instituição contribui para a prática do ensino, subsidiando o cumprimento da missão e objetivos institucionais.

Na obra *Urbanismo y Participación* de Christopher Alexander (1976 *apud* Battaus, 2015), as universidades necessitam ordenar seu crescimento urbanístico para transformá-lo em um campus universitário organizado do ponto de vista construtivo atentando para o princípio da participação, onde as decisões sobre o que e como se deve construir, assim como a sua avaliação perpassam pela participação da comunidade acadêmica que deve estar atenta ao Projeto Pedagógico dos Cursos ofertados em cada um dos *campi*.

Nesse prisma, a UNEB caracterizada pelo modelo *multicampi* está estruturada a partir de uma Administração Central localizada em Salvador, onde ainda conta com *campi* nos bairros Cabula, Pelourinho e Jequitáia, bem assim os 24 *campi* situados em municípios de médio e grande porte, com significativa influência em suas regiões. Apresenta uma inserção em 19 Territórios de Identidade do estado da Bahia, responsável pela oferta de mais de 150 cursos de graduação de oferta contínua, em média 46 cursos em programas especiais de formação e 29 programas de pós-graduação *stricto sensu*, representados no mapa a seguir:

Figura 1 - Mapa de localização dos Campi da UNEB



Fonte: Planejamento Estratégico da UNEB (UNEB, 2013)

O gerenciamento da dimensão física unebiana é de responsabilidade da Pró-reitoria de Infraestrutura (Proinfra) que tem sua atuação fortalecida a partir da publicação da Resolução nº 1.050/2014 pelo Conselho Universitário, que dispõe sobre os critérios para criação e autorização de funcionamento dos Cursos de Graduação presencial, procedimentos para elaboração de projetos e tramitação dos respectivos processos, posto que prevê análise e parecer da Proinfra quanto ao planejamento financeiro e orçamentário com vistas a atender a demanda de espaços físicos, por pelo menos a conclusão da primeira turma do curso que se pretende aprovar, conforme art. 4º, inciso III da citada resolução.

Assim, a integração entre o planejamento elaborado pela Proinfra e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) se consolida como aspecto relevante, pois subsidiam o efetivo desenvolvimento do curso pretendido, além de contribuir para a redução dos custos das construções, que impactam sensivelmente, o orçamento universitário.

A elaboração do PPC sem um planejamento integrado, principalmente no que tange à infraestrutura física poderá comprometer o processo ensino-aprendizagem e formação dos futuros profissionais, na medida em que a proposta delineada no PPC e necessária para a concepção das diversas atividades que envolvem um curso poderão ser deixadas de ser atendidas, por exemplo.

Apesar da vantagem trazida pela multicampia, em razão da UNEB alcançar os mais diversos territórios de identidade do estado, atendendo às suas demandas sócio educacionais, simultaneamente, aquela se apresenta como desvantagem, na medida em que essa dispersão geográfica de unidades institucionais, cria dificuldades de natureza administrativa e de gestão acadêmica, Fialho (2005), como: a falta de unicidade e padronização dos processos e atividades da universidade em razão das realidades distintas de cada um dos *campi*.

A práxis do planejamento como conexão das necessidades relacionadas à infraestrutura física e às próprias práticas pedagógicas numa IES representa o compromisso ético com a concretização do perfil profissional de conclusão do curso previsto no PPC.

Nesse esteio, configura-se imprescindível o alinhamento entre as políticas organizacionais e as estratégias gerenciais, tanto na área administrativa, como na acadêmica da IES. Com intuito que o investimento em infraestrutura física, tecnológica e de gestão de pessoas seja efetivo e eficaz. E para subsidiar esse alinhamento, conforme Tofik e Colombo (2013), os instrumentos de planejamento da organização curricular, como: Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o PPC caracterizam-se como macroprocessos que norteiam a gestão acadêmica.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que é um documento orientador da ação educativa do curso de graduação, explicitando os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa, e as ações a serem adotadas na condução do processo de ensino-aprendizagem da graduação, como já dito. Nesse viés, Ristoff e Giolo (2006) informam que o PPC fornece aos docentes, técnicos e discentes, a estrutura e organização de um curso a partir dos fundamentos filosóficos e legais do PPI e PDI da instituição.

O Decreto Federal nº 9235/2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições

de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, preconiza nos artigos 20 e 21, a necessidade do PDI para pedido de credenciamento da IES junto ao MEC, assim como traz os elementos mínimos que devem constar no referido plano, dentre eles a infraestrutura física para o ensino presencial e para a educação a distância.

Nesse contexto, as pesquisadoras utilizaram como PPC norteador para a análise do planejamento da infraestrutura física, o referente ao curso de Agroecologia/2021, pleiteado para ser implantando no *campus* XII – Guanambi, atende ao disposto na Resolução Conselho Universitário (CONSU) nº1050/2014 e que no item 18 – Infraestrutura do Departamento de Educação (DEDC), págs. 143 à 146, descreve todos os equipamentos existentes, indicando as efetivas possibilidades de contínuo e articulado aproveitamento para o curso em tela, em conformidade com os princípios da interdisciplinaridade, contextualização e integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem.

O item 18 supracitado enuncia: a infraestrutura física, detalhando o quantitativo e metragem de pavilhões e prédios anexos, salas de aulas, instalações administrativas, sala de docentes, laboratórios, biblioteca, o almoxarifado, o arquivo permanente, cantina e a residência universitária com capacidade para 40 estudantes.

Enuncia ainda, a robustez da aparelhagem esportiva, a saber: piscina semiolímpica, quadra poliesportiva coberta, quadra de areia, campo de futebol, academia de ginástica e outros. Cita também, espaços físicos destinados às atividades de grupo de pesquisa e atividades de projetos de extensão, além de contar com salas para os Diretórios Acadêmicos dos cursos, da Empresa Júnior e de atendimento psicológico. Destacando que o projeto de construção do campus priorizou a valorização da acessibilidade e dos espaços verdes, por meio da iluminação natural em sala de aula, laboratórios, por exemplo e de reformas para facilitar o acesso às pessoas com deficiência (PcD) às dependências do campus. Foram acostadas plantas arquitetônicas para melhor compreensão e visualização do espaço do referido campus.

Após análise do projeto do curso pelas instâncias participantes do processo, âmbito interno, as Pró-reitorias em conformidade com a Resolução nº1050/2014, já mencionada, emitiram pareceres

que atestaram a viabilidade da implantação do curso, em razão do PPC está em consonância com o planejamento da unidade, *campus* Guanambi, apresentar infraestrutura física adequada às demandas do curso, atender às diretrizes constantes no PDI (2017-2022), no Programa de Gestão (Progest 2018-2021) e no PPI, que são documentos institucionais que balizam e referenciam ações e metas de investimentos estratégicos para a manutenção da UNEB, enquanto instituição universitária, e na sua missão referente ao Plano de Expansão e Interiorização dos cursos de graduação no estado da Bahia.

Diante desse cenário de conformidade com as resoluções internas (UNEB) e externas (MEC), tal documento poderá ser submetido à verificação e avaliação *in loco* pela Comissão de Reconhecimento designada pelo Conselho Estadual de Educação, em virtude da UNEB integrar o sistema estadual de ensino, para embasar suas decisões regulatórias quanto ao deferimento do ato autorizativo e reconhecimento do curso.

O PPC enquanto instrumento de gestão acadêmica, subsidia a avaliação da instituição através da Lei do Sinaes, que segundo Polidori, Marinho-Araújo, Barreyro (2006), surgiu como proposta de ser um sistema integrador, garantindo informações e análises da totalidade da educação superior. Assentindo, dessa forma, que as políticas educacionais fossem implantadas tanto em nível nacional pelos órgãos pertinentes quanto em âmbito institucional, articuladas pelas IES.

A referida lei prevê 5 eixos avaliativos e 10 dimensões de avaliação contemplando a avaliação da IES como um todo, e dentre os eixos, encontra-se a infraestrutura física, onde são verificadas as condições que a IES apresenta para o desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão (BRASIL, 2014). Avaliar a infraestrutura física da instituição significa verificar o local das atividades e de convívio da comunidade acadêmica. A seguir, as autoras trazem o quadro com eixos e dimensões do Sinaes, conforme Fig.2 abaixo:

Figura 2 - Eixos e Dimensões de Avaliação - Sinaes

EIXOS E DIMENSÕES DE AVALIAÇÃO SEGUNDO O SINAES

Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional
Dimensão 8: Planejamento e Avaliação

Eixo 2: Desenvolvimento Institucional
Dimensão 1: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional
Dimensão 3: Responsabilidade Social da Instituição

Eixo 3: Políticas Acadêmicas
Dimensão 2: Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão
Dimensão 4: Comunicação com a Sociedade
Dimensão 9: Política de Atendimento aos Discentes

Eixo 4: Políticas de Gestão
Dimensão 5: Políticas de Pessoal
Dimensão 6: Organização e Gestão da Instituição
Dimensão 10: Sustentabilidade Financeira

Eixo 5: Infraestrutura Física
Dimensão 7: Infraestrutura Física

Fonte: Elaborado pelas autoras deste estudo (2022).

Conforme orientações gerais de autoavaliação do SINAES, no que tange ao Eixo 5 - Infraestrutura Física, ordena-se em três categorias: núcleo básico e comum, núcleo de temas optativos e núcleo de documentação, dados e indicadores, conforme Fig.3 a seguir:

Figura 3 - Roteiro de autoavaliação do SINAES para o eixo 5 - Infraestrutura

INFRAESTRUTURA FÍSICA, ESPECIALMENTE A DE ENSINO E DE PESQUISA, BIBLIOTECA, RECURSOS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

1 - NÚCLEO BÁSICO E COMUM

- Adequação da infraestrutura da instituição (salas de aula, biblioteca, laboratórios, áreas de lazer, transporte, hospitais, equipamentos de informática, rede de informações e outros) em função das atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- Políticas institucionais de conservação, atualização, segurança e de estímulo à utilização dos meios em função dos fins;
- Utilização da infraestrutura no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

2 - NÚCLEO DE TEMAS OPTATIVOS

- A quantidade de laboratórios é adequada para as necessidades da instituição em relação aos cursos e à quantidade dos estudantes?

INFRAESTRUTURA FÍSICA, ESPECIALMENTE A DE ENSINO E DE PESQUISA, BIBLIOTECA, RECURSOS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

- O espaço é suficiente para que os estudantes desempenhem as atividades programadas?
- Qual é o nível de funcionalidade dos laboratórios, bibliotecas, oficinas, espaços experimentais?
- Qual é o estado de conservação dos laboratórios e bibliotecas? Quais são as carências mais relevantes?
- Os equipamentos dos laboratórios são adequados em quantidade e qualidade? Justifique.
- Quais são as características dos laboratórios e bibliotecas quanto à iluminação, refrigeração, acústica, ventilação, mobiliário e limpeza?
- A quantidade de postos na biblioteca e salas de leitura é adequada às necessidades dos usuários? Justifique.
- Os horários e calendário da biblioteca respondem às necessidades dos estudantes nos turnos oferecidos pela IES (diurnos e noturnos)? Justifique.
- Os equipamentos da biblioteca têm a quantidade e qualidade necessárias? Justifique.
- A organização dos materiais e o volume de consultas e empréstimos são adequados? Justifique. São informatizados?
- Qual é a disponibilidade dos materiais em relação à demanda?
- Qual é a disponibilidade da bibliografia obrigatória ou recomendada em relação à demanda?
- Qual é o grau de satisfação dos usuários com relação ao sistema de acesso aos materiais e à sua consulta? Justifique.
- Qual é o grau de satisfação dos usuários com a quantidade, qualidade e acessibilidade da bibliografia? Justifique.
- Qual é o grau de satisfação dos estudantes com os laboratórios e as bibliotecas da IES? Justifique.
- Existem procedimentos claros para adquirir, manter, revisar e atualizar as instalações e recursos necessários?
- São suficientes a infraestrutura, as instalações e os recursos educativos? Justifique.
- A instituição possui, em seu quadro de pessoal, os profissionais técnico-administrativos necessários para o uso e manutenção das instalações/infraestrutura? Justifique.
- As instalações são adequadas e adaptadas para os estudantes com necessidades especiais? Justifique.
- Há locais de convívio disponíveis aos discentes, docentes e funcionários técnico administrativos? Descreva-os.
- Há coerência entre as bibliotecas, laboratórios, equipamentos de informática e as práticas pedagógicas dos docentes? Justifique

3 - DOCUMENTAÇÃO, DADOS E INDICADORES

- N^o de salas de aula;
- N^o de instalações administrativas;
- N^o e condições das salas de docentes;

INFRAESTRUTURA FÍSICA, ESPECIALMENTE A DE ENSINO E DE PESQUISA, BIBLIOTECA, RECURSOS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

- Nº e condições das salas de reuniões;
- Nº e condições dos gabinetes de trabalho;
- Nº e condições das salas de conferência/auditórios;
- Nº e condições das instalações sanitárias; existência de áreas de convivência; acessos para portadores de necessidades especiais;
- Nº de equipamentos (informática, laboratórios, apoio administrativo);
- Nº de bibliotecas (central e setoriais); acesso a bases de dados e bibliotecas virtuais;
- Nº de livros, periódicos e títulos em geral;
- Nº e condições de laboratórios de informática;
- Nº de equipamentos informáticos, condições de uso e acesso pelos estudantes;
- Nº e condições de laboratórios específicos;
- Descrição do plano de segurança, proteção de riscos e proteção ambiental;
- Questionários de satisfação dos usuários sobre as instalações em geral e especialmente sobre a biblioteca, laboratórios e equipamentos informáticos;

Fonte: Elaborado pelas autoras deste estudo (2022).

Diante desses quadros e do detalhamento da infraestrutura física apresentado no PPC do curso de Agroecologia- campus XII- Guanambi acima citados, observa-se que o projeto do curso, na dimensão em tela, subsidia as respostas de maneira eficaz e atende às exigências impostas pelos instrumentos de avaliação de cursos de graduação podendo ser passível de aprovação e reconhecimento do curso.

Ressalta-se que os cursos de graduação devem ter autorização para iniciar suas atividades, para depois obter o reconhecimento do curso, que possibilitará à IES emitir diplomas aos graduados (INEP, 2017). E posteriormente, de acordo com a legislação pertinente, as instituições se submetem a processo avaliativo periódico para obter a renovação do reconhecimento, necessário para a continuidade da oferta do curso.

De acordo com o entendimento de Santos (2018), o eixo de infraestrutura é o mais visível à toda comunidade acadêmica pela própria importância social da infraestrutura construída, como já dito anteriormente e portanto, sendo um dos aspectos mais observados e avaliados pelos usuários. Assim, os dados obtidos acerca dessa

dimensão poderão ser utilizados como subsídios para diagnóstico e aprimoramento institucional, tal como auxiliar nas decisões e na prestação de contas à comunidade acadêmica e à sociedade.

Reforçando essa compreensão, Araújo *et al* (2016) afirma que os dados de infraestrutura contribuem para a formulação de políticas institucionais, possibilitando a articulação do planejamento e avaliação, e, conseqüentemente, a melhoria do desenvolvimento institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou discutir a relação entre a gestão da infraestrutura física e a implementação do Projeto Pedagógico de Curso na Universidade do Estado da Bahia, especificamente no curso de Agroecologia, campus Guanambi, utilizando-se pesquisa de natureza descritiva e abordagem qualitativa, instrumentalizada pelas pesquisas bibliográfica e documental.

A UNEB, ao preocupar-se com alinhamento da comunicação entre a área administrativa e acadêmica, ou seja, entre planejamento por meio da gestão da infraestrutura e a implementação de um curso, corrobora para o alcance dos objetivos da instituição de forma eficaz e eficiente, na medida em que proporciona um planejamento de ações e a execução física, orçamentária e financeira, qualificadas e em tempo real. Contribuindo para que o PPC, de fato, seja um valioso instrumento de gestão acadêmica. Posto que subsidia o processo de aprovação, reconhecimento e sua renovação que culminará na completa viabilidade da implantação do curso requerido.

A qualidade do ensino ofertado nas universidades está intimamente relacionada à identificação e atenção aos fatores que demonstrem a organização administrativa, a didático-pedagógica e infraestrutura. Deste modo, o PPC constitui-se um sustentáculo da atividade universitária direcionado para o tripé ensino pesquisa e extensão, integrado tanto no PPI como no PDI institucional.

Acredita-se que este estudo alcançou o objetivo estabelecido, uma vez que tornou possível estudar o processo de gestão da infraestrutura e sua relação com a implantação do PPC, demonstrando que esse elo é imprescindível, já que mobiliza a comunidade

universitária em torno da questão pedagógica e sua desconexão, certamente, resultará em ambientes desordenados, improvisados, sem a qualidade almejada e com custos elevados. O PPC deve ser visto para além da concepção de um instrumento rígido, deve, pois, ser um referencial indicativo dos rumos que viabiliza a análise dos resultados decorrentes da interconexão entre as atividades universitárias, e assim, exercendo seu papel de instrumento da gestão universitária.

REFERÊNCIAS

ALTOUNIAN, C. S. **Obras públicas**: licitação, contratação, fiscalização e utilização – 5.ed. Belo Horizonte: Fórum, 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP, 2004, p.17.

ARAÚJO, B. L.T. de et al. Recredenciamento das IES junto ao SINAES: uma análise do conceito obtido nas dimensões pela Universidade Federal de Rondônia no último processo. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, 16., 2016, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...] Florianópolis: UFSC, 2016.** Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/171056/OK%20-%20101_00565.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 jun. 2022.

BATTAUS, DANILA MARTINS DE ALENCAR. O New Urbanism e a linguagem de padrões de Christopher Alexander. **Oculum Ensaios**, v. 12, n. 1, p. 111-126, 2015. Disponível em file:///C:/Users/Karol%20de%20Angellis/Downloads/351733757009.pdf Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 15 out. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. Decreto Federal Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das

instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]** Brasília, DF, 18 dez. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 02 jul. 2022.

BRASIL. MEC/INEP/CONAES/SINAES. **Roteiro de autoavaliação institucional: orientações gerais**. Brasília: INEP, 2004.

BRASIL. MEC/INEP/DAES. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância: Reconhecimento, Renovação de Reconhecimento**. Brasília: INEP, 2017.

DA SILVA OLIVEIRA, Ronniel et al. O desempenho organizacional de uma instituição de ensino superior: uma análise da capacidade de absorção do potencial e da inovação. **BASE-Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos (ISSN: 1984-8196)**, v. 15, n. 4, pág. 292-306, 2018. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/base/article/view/base.2018.154.04/60746641>. Acesso em: 10 jul. 2022.

FIALHO, N. H. **Universidade Multicampi**. Brasília: Autores Associados: Plano Editora, 2005.

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

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007, p.44; p.52.

GRACIOSO, Francisco. **Planejamento Estratégico Orientado para o Mercado: Como planejar o crescimento da empresa conciliando recursos e "cultura" com as oportunidades do ambiente externo**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LÜCK, H. **Metodologia de Projetos**. 3. ed. p.13. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MARQUES, Carolina Sampaio; PEREIRA, Breno Augusto Diniz; ALVES, Juliano Nunes. Identificação dos Principais Fatores Relacionados à Infraestrutura Universitária: uma análise em uma IES pública. **Revista Sociais e Humanas**, v. 23, n. 1, p. 91-103, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Karol%20de%20Angellis/Downloads/sheilakocourek,+ART+7.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2022.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 14, n. 53, p. 425-436, 2006. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfendmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Fensaio%2Fa%-2FmrycNktVzr36Nn5njkjSZv%2F%3Fformat%3Dpdf%26lang%3Dpt&clen=147239&chunk=true>. Acesso em: 01 mai. 2022.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O SINAES como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 6, 2006. Disponível em <file:///C:/Users/Karol%20de%20Angellis/Downloads/106-Texto%20do%20artigo-210-1-10-20110404.pdf> Acesso em: 25 mai. 2022.

SANTOS, A. O. **Análise do grau de maturidade do eixo de infraestrutura física com base no modelo MMGP/PRADO**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, Florianópolis, 2018.

TOFIK, Denise Sawaia; COLOMBO, Sonia S. **A gestão acadêmica nas instituições de ensino superior**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt--BR&lr=&id=2X5eAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=P104A&dq=conforme+Tofik+(2013),&ots=qtg7OfoYIS&sig=tW7ipBvZznL_0wiAomVQif3Me9Q#v=onepage&q&f=false> . Acesso em: 02 mai. 2022.

UNEB. Resolução do Conselho Universitário (CONSU) nº 1.050, de 26 de março de 2022, que dispõe sobre os critérios para criação e autorização de funcionamento dos Cursos de Graduação presencial, procedimentos para elaboração de projetos e tramitação dos respectivos processos. Disponível em: <http://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2021/05/1050-consu-Res.-Critérios-para-criacao-e-funcionamento-Cursos-de-graduacao.pdf> Acesso em: 11 mai. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto Pedagógico** do Curso de Licenciatura em Agroecologia. Guanambi, 2021.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.010)

A HEGEMONIA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA E SUAS FORMAS DE GESTÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE ANTONIO GRAMSCI

Fernando Silva de Jesus

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - Unifesp, (campus Guarulhos), fernando.jesus@unifesp.com;

Grazielle Miranda Silva

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, grazimiranda3@gmail.com;

Janete Palú

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, janete.palu@ufpr.br;

Lais de Leiros Medeiros

Mestra do Curso de Educação da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - Unesp, (campus Marília), laisdeleiros@gmail.com;

RESUMO

O artigo apresenta uma análise da constituição e da difusão da hegemonia neoliberal no âmbito do Estado, sobretudo na educação pública e em suas formas de gestão. Para tanto, recorreremos à pesquisa bibliográfica (Gil, 2008) realizada a partir das contribuições teóricas de Antonio Gramsci (2001, 2007, 2020) e das categorias Estado, Estado integral, hegemonia, aparelhos privados de hegemonia e intelectuais orgânicos, elaboradas pelo autor, em diálogo com seus intérpretes e interlocutores (Liguori, 2017; Coutinho 2010, 2017), com destaque para os pesquisadores do campo da política educacional (Casimiro, 2018; Fontes 2018a, 2018b; Jacomini, 2020; Jacomini e Moraes, 2018; Mendonça, 2014) e autores contemporâneos que abordam a temática

do neoliberalismo (Anderson, 1995; Dardot e Laval, 2016; Harvey, 2014), a educação e suas formas de gestão (Adrião, 2018; Hypolito, 2011; Garcia, 2019; Peroni, 2013; Shiroma, 2011, 2019; Shiroma e Evangelista, 2014, Souza, 2016). Concluímos que a contribuição teórica de Gramsci e as categorias por ele elaboradas se constituem em ferramentas teórico-metodológicas potentes para a compreensão da problemática, uma vez que o neoliberalismo se fortaleceu a partir dos anos 1970, quando, por meio de seus intelectuais orgânicos individuais e coletivos e dos aparelhos privados de hegemonia, produziu e educou o consenso em torno da ideia de que a racionalidade neoliberal é a única e a melhor solução a ser implementada nos diferentes países; ao adentrar o Estado, o neoliberalismo utilizou a sociedade política e seus aparelhos para amparar o capitalismo em sua fase atual, uma vez que a educação e suas formas de gestão se constituem em espaços estratégicos para a produção e difusão da racionalidade neoliberal e seus propósitos. No Brasil, esses ideais chegaram por volta dos anos 1990, quando a gestão democrática passou a ser resignificada diante do avanço do gerencialismo e dos modelos de gestão importados do setor privado propostos pelos neoliberais.

Palavras-chave: Estado Integral, Hegemonia, Neoliberalismo, Educação, Formas de gestão.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo analisar a constituição e difusão da hegemonia neoliberal na educação e em suas formas de gestão. Para subsidiar essa discussão, recorreremos à pesquisa bibliográfica (Gil, 2008), realizada a partir das contribuições de Antonio Gramsci (1891-1937) e de seus intérpretes e interlocutores, em especial, pesquisadores do campo da política educacional, em diálogo com autores contemporâneos que investiram a temática.

Buscamos analisar os conceitos de Estado, Estado integral, hegemonia, aparelhos privados de hegemonia e intelectuais orgânicos, elaborados por Gramsci, buscando elementos para, a partir deles, compreender a constituição e difusão da lógica neoliberal e como ela tem conformado a educação e suas formas de gestão, tornando-se uma racionalidade hegemônica, materializada nas políticas educacionais contemporâneas.

Ressaltamos que esse texto foi escrito por pesquisadores de diferentes regiões do Brasil, os quais, nas suas investigações, abordam a temática do neoliberalismo e de sua relação com a educação, além de atuarem na rede pública de ensino. Essa experiência, portanto, possibilitou-nos perceber que os tentáculos neoliberais alcançam as diferentes redes de ensino (municipais, estaduais e federais), sobretudo as suas formas de gestão. Dessa forma, entender esses processos é um dos objetivos deste artigo. O texto também é resultado de leituras, debates e estudos realizados na disciplina Leituras gramscianas e educação¹.

Pretendemos, ao longo do texto, analisar a constituição da hegemonia neoliberal a partir do referencial teórico e das categorias elaboradas por Gramsci; identificar as implicações da hegemonia neoliberal para educação pública brasileira e suas formas de gestão; explicitar a proposta de uma outra (nova) educação e de formas de

1 A disciplina Leituras gramscianas e educação integra o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). O componente curricular foi ministrado pela Professora Doutora Márcia Aparecida Jacomini, no segundo semestre de 2021, de forma remota, devido à pandemia de Covid-19. Essa condição permitiu que a disciplina fosse ofertada a alunos de diferentes programas de pós-graduação do país, o que possibilitou a produção conjunta deste artigo.

gestão que podem ser construídas a partir do pensamento gramsciano. Para iniciar a discussão, apresentamos as contribuições do filósofo italiano e do contexto por ele vivenciado para interpretar o tempo presente.

CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI PARA A COMPREENSÃO DA CONSTITUIÇÃO E DIFUSÃO DA HEGEMONIA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO E SUAS FORMAS DE GESTÃO

Para a análise da constituição e da difusão da hegemonia neoliberal na educação e em suas formas de gestão, recorreremos às categorias de Estado ampliado² ou Estado integral, hegemonia, aparelhos privados de hegemonia e intelectuais orgânicos, elaboradas por Gramsci. Não pretendemos esgotar esses conceitos, mas utilizá-los como lentes analíticas que possibilitam aprofundar os conhecimentos em relação ao avanço neoliberal no campo educacional, analisando as implicações desse processo para a gestão da educação pública, uma vez que as categorias gramscianas se constituem chaves analíticas potentes para a interpretação dessa problemática.

Souza (2016, p. 84), a partir de um amplo levantamento realizado sobre os objetos de estudo que abarcam o campo das políticas educacionais, infere que se pode entender “[...] como objeto do campo de pesquisa [...] a relação entre demanda social por educação e o posicionamento do Estado diante desta demanda”. Partindo dessa concepção, entendemos que é importante, primeiramente, analisar a relação entre Estado capitalista e a educação. Ademais, como enfatizou Mainardes (2016), o campo da política educacional é recente e está em construção no Brasil, demandando o aprofundamento de questões teóricas, epistemológicas e metodológicas.

2 Embora Gramsci, nos Cadernos do cárcere e demais escritos nunca tenha utilizado a expressão estado ampliado, ela se tornou usual e objeto de consenso na literatura que trata da concepção de estado a partir do autor. O termo passou a ser utilizado, sobretudo no âmbito acadêmico após a publicação do livro Gramsci e o Estado de autoria de Christinne Buci-Glucksmann (1980), sendo que na obra, a autora assim denomina a definição de Estado segundo o pensamento de Gramsci. (JACOMINI, 2020).

Conforme Jacomini e Moraes (2018, p. 226), “A presença do pensamento de

Gramsci em pesquisas de mestrado e doutorado sobre/em políticas educacionais indica a vitalidade e atualidade do autor para a compreensão das questões educacionais de nossa época”, ou seja, as contribuições de Gramsci, as categorias, por ele elaboradas, podem ajudar a elucidar as relações entre o Estado, a educação e suas formas de gestão no tempo presente.

Diante desse contexto, analisamos, de forma breve, a origem do Estado e, por conseguinte, apontamos como a concepção de Estado a partir de Gramsci pode contribuir na busca de elementos que possibilitem analisar a relação entre o Estado, a educação e suas formas de gestão forjadas em um contexto de hegemonia neoliberal.

O Estado moderno nasceu no ocidente, nos primórdios da Idade Moderna (BOBBIO, 2017) e, ao longo de sua trajetória, o Estado assumiu diferentes formas, dentre as quais se destacam: absolutista, liberal, totalitário, bem-estar social (*welfare state*) e neoliberal (HOBSBAWM, 2017). Ao caracterizar o Estado absolutista e o Estado liberal, que vigorou até o século XVIII, Behring (2006, p. 4) afirma que “[...] o Estado foi até aquele momento uma criação dos ricos para preservar a desigualdade e a propriedade, e não o bem-comum”.

Conforme Peroni (2013, p. 236), “O Estado como parte da estrutura sociometabólica do capital foi chamado historicamente a tentar controlar ou regular as contradições do capital e a relação capital/trabalho”. Portanto, o Estado foi se modificando e também foi modificado para atender aos interesses do capitalismo e das classes dominantes diante das crises cíclicas vivenciadas pelo capitalismo ao longo da sua história.

Gramsci parte do conceito de Estado que advém dos referenciais marxistas, todavia, avança na sua compreensão, aprofunda e amplia esse conceito. É importante destacar que muitos conceitos apresentados pelo autor dialogam e se entrecruzam ao longo de seus escritos, e o conceito de Estado é um deles. Jacomini (2020, p. 5) destaca que “O conceito de Estado no pensamento gramsciano está mais diretamente vinculado aos conceitos de hegemonia e de intelectual”. Assim sendo, embora pretendamos apresentar de

forma breve esses conceitos e as suas contribuições para a compreensão da hegemonia neoliberal, em muitos momentos, eles estarão interligados.

Em relação à concepção de Estado Integral, esse corresponde ao conceito mais concreto formulado por Gramsci (COUTINHO, 2017, p. 174). Gramsci (2007, p. 244) afirma que “[...] se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção)” e complementa essa formulação ao destacar “[...] que por ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil” (GRAMSCI, 2007, p. 254-255). Conforme Casimiro (2018), as duas categorias, sociedade civil e sociedade política, articulam-se e se complementam, dando origem ao Estado Integral ou Estado Ampliado, concepção elaborada por Gramsci, “[...] na qual a sociedade civil é o espaço onde a dominação de classe encontra seu sustentáculo fundamental” (CASIMIRO, 2018, p. 20).

Mendonça (2014) alerta para as análises reducionistas da formulação de Gramsci que limitam o Estado à sua função coercitiva, uma vez que, para o autor sardo, o Estado também representa o espaço do consenso. Para tanto, faz-se necessário compreender o que Gramsci toma por sociedade política e sociedade civil. A sociedade política se refere ao Estado no seu sentido restrito, compreendendo “[...] os aparelhos governamentais incumbidos da administração, da organização dos grupos em confronto, bem como do exercício da coerção sobre aqueles que não consentem, sendo por ele também denominado de ‘Estado político’ ou ‘Estado-governo’” (MENDONÇA, 2014, p. 35). Já a sociedade civil, “[...] implica no conjunto dos organismos chamados de ‘privados’ ou ‘aparelhos privados de hegemonia’, no sentido da adesão voluntária de seus membros” (MENDONÇA, 2014, p. 35). Dentre esses aparelhos, estão os sindicatos, as igrejas, associações privadas, imprensa, partidos e as escolas. Percebe-se, assim, que Gramsci compreende o Estado para além da sociedade política e de suas instituições no sentido mais restrito, abarcando tanto a sociedade política como a sociedade civil, que se interligam e se diferenciam.

Conforme Fontes (2018b, p. 220), a partir da sua elaboração, Gramsci conseguiu apreender a complexidade para explicar a dominação capitalista “[...] considerando não apenas o predomínio econômico, mas também o domínio político e ideológico, pensados em sua correlação com as lutas de classes, abertas ou moleculares”. A autora afirma que “Para Gramsci, o Estado não está apenas numa ‘cúpula’, ainda que assim procure se apresentar.” (FONTES, 2018b, p. 221). Nele estão presentes tanto elementos da classe dominante quanto os que são associados aos grupos subalternos, por isso se constitui em uma arena de disputas.

Partindo da concepção de Estado Integral de Gramsci, Liguori (2017, p. 398) afirma que esse é um espaço de luta pela hegemonia, uma vez que “[...] a classe subalterna luta para manter a própria autonomia e, às vezes, para construir uma própria hegemonia, alternativa àquela dominante [...]”. Depreende-se, assim, que um conjunto de organizações que compõem os chamados aparelhos privados de hegemonia são utilizados pela classe dominante capitalista para que ela mantenha sua hegemonia, por conseguinte, é possível afirmar que a concepção de Estado integral de Gramsci nos ajuda a entender as lutas e as disputas que ocorrem no âmbito do Estado no século XXI, pois o capitalismo na sua forma neoliberal tem utilizado esse conjunto de organizações, os aparelhos privados de hegemonia, para construir e educar para o consenso, convencendo, assim, a opinião pública da necessidade de reformas no âmbito do Estado, as quais são reverberadas para a educação e para as suas formas de gestão, considerado um espaço estratégico para a difusão da racionalidade neoliberal e de atuação político ideológica.

Coutinho (2010, p. 35) afirma que a ideia progressista de reforma foi utilizada e cooptada pelos neoliberais para implementar medidas que se distanciam dessa concepção “[...] o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc., significa agora cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle”. Ademais, o Estado no sentido restrito também se utiliza da coerção quando não consegue produzir o consenso em torno do ideário neoliberal. O conjunto de reformas visa atender aos interesses neoliberais e propõe medidas duras contra as políticas sociais, as quais precisam ser desmanteladas. Essas medidas podem causar resistência das

classes subalternas que precisa ser combatida tanto pelo consenso, e quando necessário, pela coerção. Ou seja, o Estado novamente é convocado a amparar o capitalismo, agora na sua versão neoliberal.

Conforme Behring (2006), os neoliberais criaram uma espécie de fórmula que possibilitaria a superação da crise que se inicia em 1973, a qual pode ser resumida nas seguintes proposições:

- 1) um Estado forte para romper o poder dos sindicatos e controlar a moeda; 2) um Estado parco para os gastos sociais e regulamentações econômicas; 3) a busca da estabilidade monetária como meta suprema; 4) uma forte disciplina orçamentária, diga-se, contenção dos gastos sociais e restauração de uma taxa natural de desemprego; 5) uma reforma fiscal, diminuindo os impostos sobre os rendimentos mais altos; e 6) o desmonte dos direitos sociais, implicando na quebra da vinculação entre política social e esses direitos, que compunha o pacto político do período anterior. (BEHRING, 2006, p. 12-13).

Para tanto, fazia-se necessário convencer a opinião pública, criar o consenso, edificando, no senso comum, a concepção de que o Estado do bem-estar social era o verdadeiro culpado pela crise, afinal, havia gastado muito com as políticas sociais, que precisavam ser reconfiguradas para que o capital fosse amparado pelo Estado, ultrapassando a crise atual. Essas medidas podem ser compreendidas a partir de Gramsci, uma vez que, na sua concepção de Estado, o autor mantém os elementos coercitivos “[...] mas agrega o consenso, para indicar que a hegemonia que uma classe exerce sobre toda a sociedade, por meio do Estado, não resulta apenas do poder coercitivo, mas também da persuasão” (JACOMINI, 2020, p. 05).

Para a construção da hegemonia neoliberal, são utilizados os chamados aparelhos privados, os quais integram a sociedade civil. Conforme Casimiro (2018, p. 21), eles podem ser considerados como “[...] organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política, porém articulados a esta, dialeticamente, no sentido da edificação da dominação”. É por meio dos aparelhos privados de hegemonia que a classe capitalista neoliberal vai construir e educar o consenso necessário para dismantelar o Estado do bem-estar social e de suas políticas, que,

na racionalidade proposta pelo neoliberalismo, deveriam ser transferidas para o setor privado ou o terceiro setor. Portanto, é possível observar que o final dos anos 1970 e 1980 são marcados por uma crise hegemônica, momento importante para a construção de uma nova hegemonia, oportunidade, essa, que os defensores do neoliberalismo não deixaram escapar, apresentando o neoliberalismo e as suas proposições como a única e a melhor solução a ser implementada nos diferentes países.

Behring (2006, p. 22) afirma que os ataques neoliberais ao Estado do bem-estar social e as suas políticas estão relacionadas ao avanço do mercado e à submissão do Estado aos seus interesses: “Quando a regulação estatal cede aos interesses do trabalho, interferindo em alguma medida nas demais ações reguladoras em benefício do capital, multiplicam-se as reclamações do empresariado”. Para entender esses processos, faz-se necessário compreender as lutas e as disputas que ocorrem no âmbito do Estado, que se constitui em um “[...] – espaço contraditório, mas com hegemonia do capital – requer clareza sobre as múltiplas determinações que integram o processo de definição das políticas sociais, o que pressupõe qualificação teórica, ético-política e técnica” (BEHRING, 2006, p. 24).

No dicionário gramsciano, Cospito (2017, p. 551) ao descrever o verbete hegemonia, afirma que, em Gramsci, desde o início do Caderno 1, seu significado “[...] oscila entre um sentido mais restrito de ‘direção’ em oposição a ‘domínio’, e um mais amplo e compreensivo de ambos (direção mais domínio)”. A construção da hegemonia perpassa o domínio dos aparelhos privados de hegemonia, dentre eles, as escolas, cuja principal função “[...] seria construir o consenso das grandes massas pouco organizadas, de modo a obter sua adesão aos projetos articulados pelos grupos dominantes” (MENDONÇA, 2014, p. 35).

Conforme Coutinho (2010, p. 30), “Independentemente de basear-se ou não numa ideologia orgânica, uma relação de hegemonia é estabelecida quando um conjunto de crenças e valores se enraíza no senso comum”. Casimiro (2018) afirma que a construção da hegemonia é um processo dinâmico, que precisa de atualização e de garantia constante, de modo que o Estado é um instrumento fundamental para a construção da hegemonia.

No viés desse pensamento, o neoliberalismo, hoje, pode ser entendido como uma nova racionalidade (DARDOT; LAVAL, 2016), a qual se tornou hegemônica. Denota-se, assim, que “[...] o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7). A educação e as suas formas de gestão também foram alteradas por essa nova racionalidade, para tanto, é importante entender como esse processo foi conformado.

Nesse sentido, é importante destacar o papel dos intelectuais, analisado a partir das contribuições gramscianas. O autor afirma que “Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 15), cuja função é legitimar a racionalidade do grupo de que são integrantes, edificando o consenso no interior desse grupo e disseminando seus valores para a sociedade como um todo. Gramsci analisou o papel dos intelectuais, sobretudo na sociedade italiana na primeira metade do século XX. Ele destaca que “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 2001, p. 19). Em relação à formação dos intelectuais, ele ressalta que “[...] a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos” (GRAMSCI, 2001, p. 19).

É importante destacar que, para Gramsci, a concepção de intelectual vai muito além de um acadêmico ou estudioso de determinado assunto, o próprio autor reconhece, em seu texto, (Gramsci, 2001) que os intelectuais têm uma função organizativa vinculada à classe a que estão relacionados e que essa concepção ultrapassa enormemente o conceito até então vigente.

Partindo desse conceito, observamos que a emergência e a ascensão do neoliberalismo está relacionada com o papel e com a atuação de intelectuais individuais e coletivos nos termos gramscianos. Embora a origem do pensamento neoliberal possa ser identificada nos anos 1930, no chamado ordoliberalismo alemão (DARDOT; LAVAL, 2016), essa concepção começa a ganhar força

a partir da publicação em 1944, da obra *O Caminho da Servidão*, na qual Friedrich Hayek (1899-1992) atacava o Estado do bem-estar-social (ANDERSON, 1995). Podemos identificar Hayek como um intelectual orgânico do neoliberalismo, recrutando outros intelectuais, dentre eles, Milton Friedman (1912-2006), os quais fundam uma sociedade chamada *Mont Pèlerin*, a qual visa a difusão e fortalecimento desses ideais (ANDERSON, 1995).

A partir de 1973, uma crise se instala no mundo inteiro, o que o torna, então, um terreno fértil para a ascensão do neoliberalismo, que, há muito, buscava espaço e se articulava por meio de intelectuais individuais e coletivos e de seus aparelhos privados de hegemonia. Gramsci (2007) nos ajuda a entender a ascensão de determinadas ideologias, como o neoliberalismo. Nesse contexto, os neoliberais começam a ganhar terreno, culpabilizando o Estado do bem-estar social, os sindicatos e o movimento operário pela situação vivenciada. Conforme Harvey (2014, p. 31), “A teoria neoliberal obteve respeitabilidade acadêmica quando Hayek em 1974 e Friedman em 1976 ganharam o prêmio Nobel de economia”. Todavia, sua consolidação se dá no campo político com a adesão dos governos de Margaret Thatcher (1925-2013), na Grã-Bretanha, e de Ronald Reagan (1911-2014), nos Estados Unidos, aos preceitos neoliberais. Dessa forma, os preceitos neoliberais se tornaram hegemônicos, conquistaram o apoio financeiro e político, a simpatia de novos intelectuais orgânicos e, finalmente, adentraram o Estado, afinal, “[...] o aparato do Estado pôde usar seus poderes de persuasão, cooptação, chantagem e ameaça para manter o clima de consentimento necessário à perpetuação [...]” (Harvey, 2014, p. 50) do ideário neoliberal.

Harvey (2014) analisa a expansão neoliberal a partir da reorganização mundial após a queda da União Soviética e, sobretudo, sua relação com os intelectuais e com os aparelhos privados de hegemonia forjados e utilizados pelo neoliberalismo nesse processo, conforme o autor:

[...] os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de idéias”), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e

instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais. Em suma, o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo. (HARVEY, 2014, p. 13).

No processo de expansão neoliberal, os organismos internacionais tiveram um papel central. Eles podem ser caracterizados como os responsáveis pela construção e pela difusão da hegemonia neoliberal. Em vista disso, esses aparelhos privados de hegemonia “[...] formulam o projeto de poder para a expansão do capitalismo no seu formato mais brutal e direto, buscando desqualificar qualquer forma de contestação” (FONTES, 2018a, p. 14). Essas entidades difundiram e realizaram recomendações de reformas no âmbito do Estado e de suas instituições. Shiroma (2019) analisou a influência dos organismos internacionais, dos intelectuais a eles relacionados e de seus papéis na reconfiguração do Estado. Segundo a autora: “Incrementou-se, notadamente, a participação de organizações da sociedade civil que integram redes sociais internacionais, regionais e nacionais impactando o ciclo de políticas e a disputa de hegemonia para governar” (SHIROMA, 2019, p. 16). Conforme Fontes (2018a, p. 14), apesar de muitos serem caracterizados apenas como *think tanks* (tanques de pensamento), “[...] tais entidades podem também agir pela violência e pela truculência, seja diretamente, seja financiando setores específicos para tal atuação”. Observa-se que esses organismos vinculados ao capitalismo em sua forma neoliberal atuam em rede, articulando agentes internacionais, nacionais e locais, o que pode ser identificado como formas atuais de construção da hegemonia, que se atualizam e se renovam no estágio atual do capitalismo.

No campo educacional, a atuação dos intelectuais orgânicos do neoliberalismo atrelados aos organismos internacionais também pode ser observada:

Seus intelectuais são formadores de opinião, influenciam os tomadores de decisão, fazem consultoria para UNDIME, CONSED, estão articulados a organismos multilaterais e prestam assessoria para formação de professores e gestores em vários estados do Brasil, exercendo um papel fundamental para que as recomendações internacionais, por diversos caminhos, cheguem até os professores. (SHIROMA, 2011, p. 35).

Em relação às formas de gestão pública propostas pelos neoliberais, Shiroma e Evangelista (2014, p. 26) afirmam que: “Os intelectuais neoliberais contrapunham a ineficiência da burocracia do Estado à eficaz, ágil, flexível e produtiva gestão das empresas privadas. A governança corporativa foi tomada como exemplo de gestão bem-sucedida a ser aprendida pelo setor público”. Ou seja, a governança corporativa, oriunda do mercado, passa a ser o modelo utilizado no âmbito do Estado e essas práticas são reverberadas para a educação e para as suas formas de gestão. Conforme Fontes (2018a, p. 15), os aparelhos privados de hegemonia promovem “[...] o permanente ataque à gestão pública, a cada vez que ela se apresenta como uma gestão pública de direitos universais”. Por isso, o neoliberalismo por meio dos aparelhos privados de hegemonia propõe o modelo de gestão privada com base em valores mercadológicos, uma vez que pretende converter os direitos sociais, dentre eles, a educação em mercadorias ou serviços, a serem ofertados pelo setor privado ou terceiro setor.

Não obstante, esses organismos, a exemplo da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio de suas publicações e recomendações, criam e educam o consenso de que o problema não é a falta de investimento em educação, mas, sim, a gestão desses recursos e da educação em si, como pode ser observado no documento *Invertir mejor, para invertir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y Caribe* (CEPAL; UNESCO, 2005). Nesse sentido, Hypolito (2011) enfatiza que os neoliberais propõem e impõem o gerencialismo como o modo de gestão mais eficiente para o Estado e para as suas instituições, dentre elas, as que se ocupam da educação. Essa concepção:

[...] segue critérios da produtividade, orientação para o cliente, modelos descentralizados, eficiência dos serviços, introdução de mecanismos de mercado na administração pública e programas de responsabilização – accountability – e avaliação, além das parcerias público-privado e do quase-mercado. A lógica neoliberal e gerencialista interpela os sujeitos, as escolas, os professores e as professoras, no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são muito produtivos para um desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo mercadológico e gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares. (HYPOLITO, 2011, p. 1).

No que se refere ao Estado brasileiro, ele se apresenta, desde os anos de 1990, após a eleição de Fernando Henrique Cardoso como presidente, em um contexto de mudanças na elaboração das políticas públicas, materializado no Plano Diretor na Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) – aprovado em 1995 e idealizado pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira³ em sintonia com outros intelectuais da época. A forma como esses sujeitos conseguiram sistematizar e propagar a ideia de crise fiscal do Estado exemplifica a ação dos intelectuais orgânicos na construção de uma hegemonia, como discutimos anteriormente. Com a reforma, foi fortalecido o ideário de ajuste fiscal do Aparelho do Estado, reconfigurando sua função, outrora de Estado-providência (AFONSO, 2010), para que esse pudesse atuar como agente regulador da sociedade civil.

Essa reforma se caracteriza como uma das várias estratégias de superação da crise vivida pelo capitalismo desde os anos de 1970. Como mencionado anteriormente, a reformulação das funções do Estado se constitui em um tipo de mecanismo que possibilita, por meio do neoliberalismo, a reforma do capital, tendo em vista a crise mundial pela qual esse sistema está passando e, também, seus esforços para se manter crescente e dominante. Nessa perspectiva,

3 Além de político e de atuar como intelectual orgânico na sociedade civil, Luiz Carlos Bresser Pereira também ocupa o lugar de intelectual acadêmico e utiliza a produção *Reconstruindo um novo Estado na América Latina* (1998) para propagar a defesa do que chama de “social-liberalismo” e da reforma do Estado como garantia do bem-estar social.

com intuito de gerar convencimento das massas, defende-se a retórica de falência dos fundos públicos, devido a gastos elevados com as demandas sociais, de modo que os sintomas desse processo são: o aumento do desemprego, a falta de qualidade nas escolas públicas, o sucateamento do sistema de saúde, dentre outras expressões da crise do capital que é veiculada convenientemente como uma crise de Estado.

Nesse cenário, o setor privado passa a ocupar um espaço maior junto ao setor público, influenciando a formulação da agenda política do país. Essa atuação do setor privado se soma à ideologia neoliberal, articulando o discurso de reformulação do papel do Estado ao de melhoria da qualidade dos serviços públicos pelas mãos do setor privado. Essa união provocou novos contornos nas relações público-privada.

Com a reforma do Estado é importante observar não apenas o protagonismo privado na esfera pública, mas a natureza da atuação dos organismos privados e o tipo de ideologia fomentada e arraigada nas paredes dos sistemas educativos públicos. Autoras como Peroni (2013), Adrião (2018) e Garcia (2019), dentre outros, que buscam compreender o contexto político educacional da sociedade brasileira de maneira crítica, constatam que, com a concessão dada à sociedade civil organizada, principalmente às empresas, institutos, filantropos e demais entes privados com e sem fins lucrativos, para intervir na oferta e manutenção de políticas sociais, provocou um processo massivo de privatizações no âmbito educacional, gerando impactos em suas configurações.

De acordo com Peroni *et al.* (2009), diante dessas privatizações, notamos a mudança no modelo de administração pública, que deixa de ser burocrática e passa a ser gerencial, obedecendo os critérios de eficiência e de eficácia do mercado, demarcando o que ficou conhecido, a partir do PDRAE, como Nova Gestão Pública (NGP). Esse movimento configura uma nova forma de regulação das políticas: descentraliza o setor público e transfere ao privado a responsabilidade da manutenção e da oferta, utilizando a base do mercado de competitividade, eficácia e eficiência.

De acordo com Adrião (2018) e Garcia (2019), o novo modelo de gestão da educação pública deriva de mudanças ocorridas na Emenda Constitucional (EC) nº 19 de 1998 e, por meio delas,

podemos perceber os impactos que os processos de privatização têm provocado no sistema educacional brasileiro. De acordo com Adrião (2018, p. 17), “[...] instituições privadas associam-se a governos por meio de diferentes mecanismos como contrato de gestão; termos de parceria, acordo de colaboração e de fomento e as parcerias público privadas propriamente ditas”. Esses mecanismos se articulam e exercem o papel de regular as relações público-privadas e de redirecionar as funções dos setores envolvidos (público, mercado e não estatal), com o objetivo de garantir as metas e o desempenho educacional.

Nesse contexto, a nova administração pública afeta as formas de gestão do sistema educacional, segundo Adrião (2018, p. 12), “[...] os processos decisórios sobre a política educativa de uma rede ou de um sistema público de ensino são delegados ou passam a subordinar-se a instituições privadas lucrativas ou a estas associadas”. Dessa forma, a educação se torna uma ferramenta de geração de lucro e de manutenção da ordem capitalista. Como afirmam Peroni *et al.* (2009):

Tal dispositivo de gestão engendra os ditames do projeto hegemônico, quando coloca outra concepção de participação da sociedade civil, pautada no controle social, com vistas à construção de uma pedagogia da hegemonia (Neves, 2006), que busca o consenso e a conciliação entre as classes sociais. (PERONI *et al.*, 2009, p. 774).

Essa forma de compreender a gestão da educação coloca o sistema educacional como uma ferramenta a serviço da hegemonia burguesa, auxiliando o Estado capitalista a “[...] conformar técnica e eticamente as massas populares às sociabilidades burguesas” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 26), educando para o consenso e facilitando os processos de dominação. A partir desse entendimento, percebemos a necessidade de uma articulação cada vez mais consistente da classe trabalhadora, para que possamos combater esses processos hegemônicos associados ao neoliberalismo e reverter o cenário social a nosso favor, trabalhando na construção de formas de garantia dos direitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), participando ativamente dos

processos de reformas e buscando a contemplação das necessidades da população em condição de subalternidade.

POR UMA OUTRA HEGEMONIA: A EDUCAÇÃO E SUAS FORMAS DE GESTÃO A PARTIR DO PENSAMENTO GRAMSCIANO

A gestão democrática da escola foi associada à democratização da educação, do seu conteúdo, de métodos e de formas de gestão e representou uma dimensão central no processo de democratização política (LIMA, 2014). O estudo dessa temática esteve presente no Brasil nas últimas décadas, sob a ótica da presença de interesses empresariais nos anos de 1990. “Essa tendência é marcada pela razão empresarial de gestão das escolas, sustentada pelas noções de empreendedorismo, empregabilidade, produtividade, eficiência, flexibilização, responsabilidade social, dentre outras” (MOREIRA, 2021, p. 6).

O consenso de Washington, ocorrido em 1989, fortaleceu a ideologia administrativa neoliberal, tendo como elemento central o gerencialismo. Dentro de seu viés gerencialista empresarial, a gestão das escolas não se realiza e sofre um refluxo “[...] mitigado por uma pseudodemocratização” (MOREIRA, 2021, p. 6).

O princípio da gestão democrática foi impresso na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96, (BRASIL, 1996). Embora a democratização da gestão escolar represente uma conquista dos movimentos sociais, sua reconfiguração promovida pela racionalidade neoliberal demanda um aumento das exigências para os docentes. Além disso, a LDB (BRASIL, 1996), nos artigos 12, 13, 14, reforça a tendência de que o trabalho do docente não se restringe à sala de aula.

A LDB n. 9.394/96, nos seus artigos 12, 13 e 14, dispõe sobre as competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes e, ainda, sobre a gestão democrática, reforçando tais tendências e demonstrando que no plano legal o trabalho docente não se restringe à sala de aula, mas que ele contempla ainda as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções. Assim, podemos

considerar que houve uma dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 352).

A gestão democrática influenciada por orientações gerencialistas, conforme “Os conceitos de eficiência que são predominantemente assumidos por tal concepção evidenciam uma origem econômica e gestonária, de tipo racionalista e técnico-instrumental” (LIMA, 2014, p. 1076) é criticada por gerar um acúmulo de trabalho para o professor, pois, além do trabalho em sala de aula, é necessário participar de uma série de outras atividades, o que gera uma burocratização do processo de trabalho docente (PARO, 2016).

Para que haja, de fato, uma gestão democrática radical, com a superação da ordem do capital, é necessário ocupar a escola em todos os âmbitos e não apenas no burocrático (MOREIRA, 2021). O propósito transformador da escola é articular os objetivos da classe trabalhadora com outras esferas da sociedade civil. Para Manacorda (1990), que analisa o pensamento de Gramsci:

A tarefa de “envolver todas as gerações” e de conformá-las homogeneamente, superando as distinções de classe em uma formação unitária, não pode ser deixada à iniciativa privada de grupos corporativos, associações, etc., que perpetuam inevitavelmente as desigualdades sociais por meio de itinerários educacionais parciais e desiguais, sendo necessária, ao invés disso, a iniciativa de todo o Estado em seu conjunto. (MANACORDA, p. 238, 1990).

De acordo com Mészáros (2006, p. 25), é preciso expandir, e não reformar, a mudança na educação não deve se limitar às estruturas já existentes, de modo que seja possível “[...] romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Dessa forma, seria possível criar uma outra hegemonia.

Para a construção dessa mudança e, portanto, de uma outra (nova) hegemonia, a sociedade civil é fundamental, uma vez que ela é concebida, por Gramsci, como “[...] a arena da luta de classes e da afirmação de projetos em disputa, derivados de aparelhos de

hegemonia distintos, ainda que, em muitos casos, pertençam a uma mesma classe ou fração dela” (MENDONÇA, 2014, p. 35).

A constituição de uma outra hegemonia é guiada pela busca de uma radical democratização “[...] acumulando forças políticas para o enfrentamento coletivo de questões singulares e, sobretudo, daquelas mais bem relacionadas às lutas gerais voltadas ao alcance de um nível superior de democracia” (MOREIRA, 2021, p. 10), contrariando, assim, a hegemonia vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto nos permitiu apresentar um panorama da importância e da atualidade das contribuições teóricas de Gramsci para analisar fenômenos da contemporaneidade. Como vimos, o combate ao fascismo e a proposição de uma outra hegemonia são questões que podem ser utilizadas na análise de fenômenos atuais existentes no mundo e, em especial, no Brasil, no qual impera a hegemonia da lógica neoliberal no âmbito do Estado e de suas políticas, bem como na educação e em suas formas de gestão. Mais recentemente, a ascensão do neofascismo no contexto brasileiro, materializado no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), também nos coloca em alerta.

Observamos que, as categorias gramscianas, em especial, Estado integral, hegemonia, aparelhos privados de hegemonia e intelectuais orgânicos, constituem-se em lentes teórico-metodológicas importantes e atuais para a compreensão da ascensão neoliberal, de sua difusão e da hegemonia. Os neoliberais formaram e educaram para o consenso da necessidade de reformas no âmbito do Estado, as quais visam amparar o capitalismo na versão neoliberal. Esse conjunto de reformas, ainda em curso, foram reverberadas para a educação e para suas formas de gestão com o objetivo de submeter esse direito social, a exemplo dos demais, aos interesses neoliberais mercadológicos e transformá-lo em mercadoria. Para tanto, a gestão educacional se constitui em um espaço estratégico de conformação e difusão da racionalidade neoliberal, o qual, além de seguir o modelo empresarial, passa a ser direcionado por agentes privados de forma direta e indireta que atuam

política e ideologicamente, atendendo, assim, aos interesses da classe burguesa.

No Brasil, evidenciamos que a hegemonia neoliberal, personificada na Reforma do Estado, utiliza mecanismos de regulação das relações público-privado na gestão educacional, acirrando as disputas no interior da sociedade civil. Os atores privados objetivam o controle das políticas educacionais, que se constituem em formas renovadas de possibilidade de lucros, bem como de direcionamento do espaço de formação da classe trabalhadora.

Consideramos que a gestão democrática ressignificada pelo ideário neoliberal não representa uma democratização radical da educação, de seus conteúdos, de métodos e de formas de gestão. No Brasil, as reformas neoliberais associadas à burocratização são marcadas por noções empresariais, como empreendedorismo, produtividade, eficiência, etc., fortalecendo a hegemonia existente. Para a construção de uma nova hegemonia, a sociedade civil e a educação são imprescindíveis, afinal, como destacou Mészáros (2006, p. 73), nenhuma transformação social no sentido emancipatório “[...] é concebível sem a intervenção mais ativa da educação, entendida em sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá para além dos limites do capital”.

Portanto, não podemos ficar indiferentes ao neoliberalismo e às perversidades legitimadas por essa racionalidade, uma vez que, como nos ensinou Gramsci (2020, p. 32), “Os destinos de uma época são manipulados segundo visões restritas, interesses imediatos, ambições e paixões pessoais de pequenos grupos ativos, e a massa dos homens ignora pois não se preocupa”. Desvelar esses processos é uma das tarefas dos pesquisadores, sobretudo daqueles que se ocupam das pesquisas no campo da educação. A resistência se faz necessária mesmo em tempos contraditórios.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

AFONSO, Almerindo Janela. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces públicos/privado em educação. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out./dez. 2010.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, mai./ago. 2009.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: EMIR, Sader; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

BEHRING, Elaine Rossetti. Fundamentos de Política Social. Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional. **OPAS/ABEPSS**, jul. 2006. Disponível em: http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto1-1.pdf. Acesso em: 21 dez. 2021.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade: fragmentos de um dicionário político**. 20. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BOITO JR., Armando. Por que caracterizar o bolsonarismo como neo-fascismo. **Crítica Marxista** [online], n. 50, p. 111-119, 2020. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2020_05_26_14_12_19.pdf. Acesso em 12 fev. 2021.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CEPAL/UNESCO. **Invertir mejor, para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe**. Santiago, Chile, 2005.

COSPITO, Giuseppe. Verbetes: hegemonia. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). **Dicionário Gramsciano**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 551-555.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia na pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (org.). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 29-43.

COUTINHO, Carlos Nelson. Verbetes: Ciência Política. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). **Dicionário Gramsciano**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 173-177.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. Título original: *La nouvelle raison du monde: essai sur la société néolibérale*.

FONTES, Virgínia. In: CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018a. p. 7-16.

FONTES, Virgínia. Gramsci e a sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes? **Revista Outubro**, n. 31, 2018b. p. 219-232. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/01/09_Virginia-Fontes.pdf. Acesso em 03 jan. 2022.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. Contratualização de resultados na gestão educacional escolar em redes estaduais de ensino. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 35, n. 1, p. 077-098, maio 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/89873/52794>. Acesso em: 6 jan. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. 2ed. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 3. 3. ed. Maquiavel: Notas Sobre o Estado e a Política. Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Odeio os indiferentes**: escritos de 1917. São Paulo: Boitempo, 2020.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HYPOLITO, Álvaro. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação**: teoria e prática, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38, p. 59-78, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265/4147>. Acesso em 03 jan. 2022.

HOBBSAWM, Eric John. **A era dos extremos**: o breve século XX. 1941-1991. Tradução de: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2017 (1995). Título original: *Age of extremes: the short twentieth century*: 1914/1991.

JACOMINI, Márcia Aparecida; MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Os escritos de Antonio Gramsci e obras de intérpretes em teses e dissertações sobre políticas educacionais (2000-2010). **Educar em Revista**, v. 34, n. 72, p. 209-230, dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59345>. Acesso em: 21 dez. 2021.

JACOMINI, Márcia Aparecida. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Educação e Pesquisa** [online], v. 46, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214645>. Acesso em 21 dez. 2021.

LIGUORI, Guido. Verbete: estado. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). **Dicionário Gramsciano**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 390-399.

LIMA, Licínio Carlos. A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade** [online], v. 35, n. 129, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/smG9JRgD8PjyNyMyZMRXf7H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 jan. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Prefácio. In: SILVA, Antonia Almeida; JACOMINI, Márcia Aparecida (org.). **Pesquisa em políticas educacionais: características e tendências**. Feira de Santana, BA, UEFS, 2016. p. 10-12.

MANACORDA, Mario. Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006 (Mundo do Trabalho).

MENDONÇA, Sonia Regina de. O Estado Ampliado como ferramenta metodológica. **Marx e o Marxismo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 27-43, jan./ jul. 2014.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. O debate sobre a democratização da educação pública e a tese da gestão democrática radical da escola. **Educação e Pesquisa** [online], v. 47, p. 1-18, 2021.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo. Xamã, 2005. p. 19-39.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. In: PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 13-19.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Reconstruindo um novo Estado na América Latina**. Brasília: ENAP, 1998.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal *et al.* Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. *In*: AZEVEDO, Mario Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros (org.). **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá, PR: EDUEM, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1-22, 5 dez. 2019. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14425>. Acesso em 03 jan. 2022.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, mai/ago. 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 26 dez. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 75- 89, jan./jun. 2016. Disponível em: http://www.jornadasrelepe.com.br/img_editor/Resumo%20Angelo.pdf. Acesso em: 7 dez. 2021.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.011)

ESCOLA E DESIGUALDADE SOCIAL: CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS TEÓRICOS

Francisca Bruna Pereira Farias

Mestranda do Curso de Psicologia e Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará - UFC, brunafariaspsicologa@gmail.com;

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir como a relação escola e desigualdades sociais tem sido percebida e considerada nos estudos e teorias que se dedicam a compreender esses fenômenos. Para isso, foi desenvolvido uma revisão teórico/bibliográfica de textos, artigos, livros, teses e dissertações, já públicos, que discutem essa questão. A referida pesquisa tem como norteadores teóricos estudioso como, Pierre Bourdieu (1997), *bell hooks* (2013), Dayrrel (2007), Jessé de Sousa (2009), entre outros pesquisadores que se dedicarem em analisar as políticas de ensino e suas interfaces com as desigualdades. Os autores citados, apontam que a desigualdade social é um fenômeno presente na estrutura e organização social do Brasil. Esta, envolve aspectos econômicos, sociais, políticos e raciais, afetando de forma direta e indireta os modos de vida dos sujeitos, estando presente nas diversas organizações e instituições do país, inclusive nos estabelecimentos de ensino. Que por sua vez, são colocados como espaços potentes de transformação social e de superação das desigualdades sociais e da pobreza. Nesse cenário, a educação, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 é considerada uma política prioritária, fundamental para o processo de desenvolvimento do país e para melhoria das vulnerabilidades sociais. Apesar desta inegável importância, alguns dados apontam, que nem sempre

a escola consegue cumprir de modo eficaz esse papel, tornando-se, muitas vezes, mais uma das instituições reprodutoras das desigualdades existentes. Desse modo, este estudo traz apontamentos teóricos, conceitos e considerações importantes para se pensar tais questões.

Palavras-chave: Educação, Escola, Desigualdade social, Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Como aponta a evolução histórica da educação no Brasil, a expansão do ensino público no país se dá a partir de meados do século XX, mas somente após a Constituição Federal de 1988 que a educação é posta como um direito social fundamental. A partir de então a educação é apresentada como uma ferramenta universal e democrática, promotora de cidadania e uma política pública comprometida com a garantia de direitos e a superação das desigualdades sociais. A educação vem sendo apontada como mobilizadora da diminuição das vulnerabilidades, da violência e da pobreza. (DUARTE, 2012, p.61).

Esse reconhecimento da educação como estratégia para a superação das desigualdades e da pobreza está presente nas leis e nas diretrizes que regulam e orientam a educação básica brasileira. Garcia e Hillesheim (2017) ao analisarem a relação entre desigualdade, pobreza e educação nos Planos de Educação, Planos Plurianuais (PPAs), nas Diretrizes Curriculares, nas três esferas de governo, perceberam que a educação é colocada como política fundamental por ser essencial no enfrentamento dos problemas sociais.

Apesar do destaque que a educação recebe como ferramenta de superação das desigualdades sociais, existe na literatura uma contradição a respeito desse papel, não havendo um consenso entre os autores no que tange à eficácia do sistema de ensino frente a esses problemas sociais, pois "ora se espera tudo da educação, ora se coloca a educação como a fonte da eterna reprodução da mesma sociedade desigual" (YANNOULAS, 2013, p. 17).

Segundo o autor, a universalidade, a obrigatoriedade e como se estrutura o sistema de ensino do País, não permite que a escola exerça de forma eficiente o combate às desigualdades, pois o processo de ensino impõe aos indivíduos um mínimo de conhecimentos obrigatórios para que a aprendizagem aconteça, o que envolve condições econômicas, sociais e políticas, que como se sabe, não são as mesmas para todos os brasileiros. Nesse sentido, existe um modelo social que é privilegiado pela forma que se estrutura a educação no país (YANNOULAS, 2013, p. 28)

Diante dessa dicotomia de opiniões sobre o papel da escola frente às desigualdades, é importante entender como essa relação vem sendo discutida e apontada nas produções teóricas que versam sobre esse fenômeno. Nesse sentido, o presente estudo busca apresentar, a partir de uma revisão bibliográfica, apontamentos teóricos relevantes para a compreensão dessa temática, buscando compreender como essa relação tem se apresentado no cenário educacional e como os estudiosos têm discutido essa problemática.

Ao resgatar as discussões sobre a temática estudada, é possível considerar que em meio a contextos permeados de desigualdades sociais, que são muitos os desafios que esse fenômeno coloca para as políticas educacionais. A Desigualdade social constitui-se como marcador da sociedade brasileira e vem se intensificando ao longo do tempo. Apesar da educação pública ser um direito garantido a todos os cidadãos brasileiros, devendo o Estado oferecer o ensino gratuito, universal e democrático para as crianças e jovens, isso não garante que educação formal contemple a todos de forma igualitária, principalmente quando se trata dos grupos menos favorecidos (ARAÚJO, 2014, p. 127).

Tais indicadores são fundamentais ao se pensar as políticas públicas de educação. Por tanto, espera-se que esse estudo configure-se como um material de suporte teórico para outras pesquisas e estudos, e que produza reflexões importantes que instiguem ações e práticas para melhorias e transformações nas políticas educacionais.

METODOLOGIA

O presente trabalho é uma pesquisa de cunho qualitativo, configura-se como um estudo teórico/bibliográfico, construído a partir de fontes bibliográficas, como pesquisas, artigos, livros, dissertações e teses já publicadas, que buscaram discutir as temáticas estudadas e que se apresentaram como estudos relevantes para as questões discutidas.

Segundo Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica se constitui a partir de um levantamento minucioso e

cuidados de dados já discutidos e publicados, e da análise crítica dessas informações. Tem o intuito de provocar reflexões, desenvolver conhecimento, subsidiar e buscar nas obras soluções das problemáticas através do estudo do tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A desigualdade social é comumente evidenciada por dimensões econômicas e objetivas e estudada a partir das disparidades na distribuição de renda. Isso se justifica, pois, o Brasil ainda apresenta um dos maiores índices de desigualdade no que tange à repartição dos rendimentos, onde a maior renda está concentrada nas mãos de uma pequena minoria.

Existe uma grande disparidade na distribuição de renda no país (POCHMANN, 2013; SOARES, 2011; IBGE, 2012), que pode ser observada nos índices quantitativos. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE (2020), de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios – PNAD, em 2020, os 10% da população com os maiores rendimentos detinham 42,9% da massa de rendimentos do país, enquanto a parcela dos 10% com os menores rendimentos detinha 0,8 % desta massa. Com base no mesmo estudo, esses índices apresentavam ainda maior disparidade se levado em consideração marcadores como cor, sexo e escolaridade e região do país, sendo a população negra e parda, as mulheres, as pessoas sem nenhum ou com baixo nível de escolaridade, e as regiões norte e nordeste as mais afetadas pela desigualdade de renda e pela pobreza.

Esses índices revelam de modo objetivo como a desigualdade social permeia a vida dos brasileiros, entretanto, esses fenômenos também incluem dimensões subjetivas, que manifesta-se de diferentes maneiras, seja na desigualdade de oportunidades, de renda, de mercado de trabalho e até mesmo nos níveis simbólicos, no caso da sensação de pertencimento ao local em que reside, no acesso a bens e serviços, na participação social, na autoestima e na construção das identidades.

Assim, o viés econômico não consegue abranger a compreensão dos processos de constituição das classes sociais. Porque a

classe é constituída também por aparatos éticos, morais, educacionais, enfim, ideológicos.

Santos *et al* (2013, p. 702), afirmam que “O histórico acesso diferenciado a recursos, tanto de ordem material como simbólica, caracteriza o contexto no qual as pessoas se desenvolvem e constroem suas subjetividades”. Por isso, ao se estudar as juventudes não se pode negligenciar que as desigualdades presentes nos locais que esses jovens estão inseridos influenciam diretamente em como vão experimentar essa condição e afeta suas relações com as diversas instituições de que fazem parte, como o trabalho, a escola e a comunidade, influenciando também na forma como esses jovens percebem a si mesmos e às instituições.

Apesar de serem muitas vezes naturalizadas, por estar tão presente na nossa realidade e na estrutura social do país, é preciso deixar claro que a desigualdade e a pobreza não são fatos naturais e sim socialmente construídos. É essa naturalização, que, segundo Jessé de Souza (2006), sustenta a estrutura das desigualdades e a torna opaca, formando uma falsa sensação de que essa não seja um fenômeno produzido e sustentado pelo nosso sistema social.

Nessa perspectiva, é importante destacar alguns conceitos pautados por Jessé de Souza acerca da desigualdade social no Brasil. Para o autor, existem no país mecanismos que mantêm a desigualdade social e que tal fenômeno é permeado por processos que acabam naturalizando-o. O autor discorda das teorias que explicam a desigualdade a partir de noções personalistas, patrimonialistas e pré-modernas.

Souza (2004) entende que a desigualdade social e a consequente produção da subcidadania é um fenômeno moderno e característico de países periféricos como o Brasil, que se constitui no efetivo processo de modernização iniciado no país a partir do século XIX (SOUZA, 2004, p. 80).

Segundo o mesmo autor, por se tratar de um fenômeno moderno, a desigualdade se torna muitas vezes imperceptível na vida cotidiana das pessoas. É naturalizada por estar vinculada à impessoalidade típica dos valores das instituições modernas, o que a torna pouco acessível à consciência, permanecendo invisível. Assim, “a existência de pessoas pobres e miseráveis é obscurecida por um arsenal de justificativas que normalizam as condições precárias de

existência, por exemplo, as ideias de meritocracia e de trajetórias pessoais fracassadas” (SANTOS *et al*, 2013, p. 704).

Souza (2003), ao elucidar o conceito de subcidadania aponta que esse refere-se a um fenômeno de massas, típico de países periféricos como o Brasil, que pode ser compreendido como uma hierarquia valorativa entre as pessoas, que ocorre de forma invisível e classifica os sujeitos em cidadãos e não cidadãos, definido o acesso dos sujeitos a recursos materiais e simbólicos.

Para embasar sua teoria, Souza recorre a concepções de outros autores, como as ideias de Charles Taylor (1989) acerca das fontes do *self* moderno e a ideia de *habitus* de Pierre Bourdieu (1984). Souza (2004) incorpora em sua teoria a ideia de *habitus* de Bourdieu, que expressa “todo o conjunto de disposições culturais e institucionais que se inscrevem no corpo e que se expressam na linguagem corporal de cada indivíduo, transformando, por assim dizer, as escolhas valorativas culturais e institucionais em carne e osso” (SOUZA, 2004, p. 85).

Apesar do conceito de *habitus* de Bourdieu ser essencial na teoria de Jessé de Souza, o autor amplia esse conceito, para dar conta de explicar os fenômenos que envolvem a desigualdade em sociedades periféricas como o Brasil. Por isso, o autor propõe três tipos de *habitus*: primário, precário e secundário.

O *habitus* primário pode ser entendido como aquele que nesse sistema valorativo, concede o sentido de dignidade e o reconhecimento social, e que permite a condução de direitos dentro da categoria de cidadão. O *habitus* precário diz respeito aquele que não permite o reconhecimento social e condiciona os sujeitos a vidas precárias. Já o terceiro, o que autor denomina de *habitus* secundário, “tem a ver com uma fonte de reconhecimento e respeito social, que pressupõe, no sentido forte do termo, a generalização do *habitus* primário para amplas camadas da população de uma dada sociedade”. (SOUZA, 2003, p. 167).

Dessa forma, é possível perceber os variados aspectos que compõem as desigualdades e que se dissolvem, marcando os contextos de sujeitos pertencentes a classes sociais diferentes. De acordo com Souza (2009), na sociedade brasileira, as classes sociais são marcadas não só pela renda e poder econômico, mas, principalmente, pela capacidade dos sujeitos no acesso a recursos

materiais e simbólicos, que acaba por retroalimentar a desigualdade no país (SOUZA, 2009).

Podemos perceber que o fenômeno das desigualdades está intimamente relacionado à organização das classes sociais. Desse modo, em sua teoria, Marx aponta as relações desiguais que permeiam as classes sociais. O autor não apresenta uma definição fechada de classes sociais, mas a descreve como fruto do desenvolvimento histórico e social, portanto, não são naturais e nem eternas. Para ele, o desenvolvimento do capitalismo e sua complexa organização centraliza-se sobre a oposição entre capital e trabalho, nesse sentido, outro aspecto central na definição das classes na teoria marxista é que as classes sociais se constituem umas em oposição às outras. “Uma oposição entre classes antagônicas com interesses opostos e irreconciliáveis, impelidas à luta em defesa de seus interesses, luta essa que está na base das transformações históricas” (CAMPOS e CASSIN, 2018, p. 131).

Marx apresenta o conceito de classes ligado não somente a um critério, como por exemplo, os lugares que ocupam dentro do sistema produtivo, embora sejam esses lugares que melhor delimitam a divisão de classes, mas atenta-se para as multideterminações desse fenômeno, que engloba os aspectos culturais, os modos de vida, os interesses de cada classe, são essas oposições que formam as classes sociais:

Milhões de famílias existindo sob as mesmas condições econômicas que separam o seu modo de vida, os seus interesses e a sua cultura do modo de vida, dos interesses e da cultura das demais classes, contrapondo-se a elas como inimigas, formam uma classe. Mas na medida em que existe um vínculo apenas local entre os parceiros, na medida em que a identidade dos seus interesses não gera entre eles nenhum fator comum, nenhuma união nacional e nenhuma organização política, eles não constituem classe nenhuma (MARX, 2011, p. 142-3).

Bauman (2005), em sua obra “Vidas Desperdiçadas”, nos impele a pensar sobre essas questões, fazendo refletir sobre a exclusão a que milhares de pessoas são expostas por não possuírem o requisito valorizado na sociedade de consumo em que vivemos:

a produtividade. Fazendo alusão aos mecanismos de poluição, o autor aponta que não existem espaços sociais para o que o autor chama de “párias da modernidade”, os inadaptados, os expulsos, os marginalizados dos meios produtivos, enfim, o refugo humano que foi produzido pela sociedade do consumo precisa ser descartado. Isso sustenta o sistema de exclusão presentes no país. (BAUMAN, 2005, p. 22)

A partir destas referências podemos compreender que a desigualdade social é um produto complexo que se consolida através das concepções capitalistas ditadas pelo Estado e pelo mercado, que classifica, estratifica e até mesmo exclui os sujeitos, definindo não só o acesso diferenciado ao capital, mas marcando os modos de vida e de sociabilidade das pessoas. Compreender isso é essencial para se pensar como se estruturam as políticas públicas educacionais em nosso país, já que o acesso à escola, os modos como se dá esse acesso, as relações que se constituem nos espaços escolares, podem ou não retratar e reproduzir essas desigualdades.

COMO AS DESIGUALDADES SE APRESENTAM NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O Brasil, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 passou a reconhecer oficialmente a importância da educação no cenário nacional, considerando-o como pauta fundamental na agenda de políticas públicas do país. Com isso, passaram a ser garantidos uma série de direitos no que tange ao ensino básico e público. A educação, como pontua a própria Constituição, é um dever do Estado e direito de todos os cidadãos, devendo garantir o desenvolvimento pleno dos sujeitos e preparar para o desenvolvimento da cidadania e para o mundo do trabalho (BRASIL, 1988).

Apesar da enorme expansão e notoriedade que a educação ganhou nos últimos anos, é importante ressaltar que esse reconhecimento é um processo recente, com um pouco mais de trinta anos. Mesmo a educação sendo um elemento presente desde a colonização, foi somente a partir de 1930, com a intensificação do processo de urbanização e industrialização no país que houve uma evolução no que se refere à escolarização. Entretanto, esse desenvolvimento se deu em uma proporção insuficiente para abarcar as necessidades

da população, ficando restrita a um seleto grupo, composto, sobretudo, por homens de classe média alta. Nessa época, não havia investimentos federais consideráveis, portanto, a educação pública era praticamente inexistente (SAVIANI, 2008, p. 11).

A Constituição Federal representa um marco na garantia da educação básica pública. Ancora-se, sobretudo, na universalização do acesso à escola, ficando a cargo do Governo, em suas três instâncias, Federal, estadual e Municipal, assegurar o financiamento, gerir os processos educativos em todos os níveis de ensino e garantir o acesso, a qualidade e a gratuidade dos serviços.

Para efetivação desses direitos, foram criadas políticas, leis e programas educacionais fundamentais tanto para a organização quanto para o financiamento da educação no Brasil, valendo aqui destacar, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que define e regulamenta sistema educacional Brasileiro com base no que prega a Constituição. A LDB é considerada um marco e uma conquista no cenário educacional do país, entre outras coisas, por ter estabelecido a obrigatoriedade do ensino médio como dever do Estado.

Seguindo esse fluxo, em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), outro importante marco na evolução das políticas de educação do Brasil. Trata-se de uma lei ordinária prevista na constituição Federal Brasileira, vigente desde junho de 2014, que estabelece um conjunto de metas para a educação a serem alcançadas em 10 anos, até 2024. O documento destaca como sendo seus objetivos e diretrizes a erradicação do analfabetismo, universalização e superação das desigualdades educacionais, com foco em erradicar toda e qualquer forma de discriminação. Também se prevê melhorar a qualidade da formação, inclusive a profissional, a promoção da cultura, a tecnologia e a ciência nacional, mas levando em conta o respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade e à diversidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Sob pretexto de alcançar tais metas, o governo brasileiro implementou, através da Medida Provisória nº 748/2016, a Reforma do Ensino Médio, que prevê, entre outras coisas, a implantação do ensino integral e a flexibilização da formação, através da escolha, por parte dos jovens, de itinerários formativos. Para guiar as escolas na adequação de seus currículos ao novo modelo, foi promulgada,

em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja implantação está em curso tanto nas escolas de ensino fundamental, como de ensino do país.

Com base nessas políticas, fica claro que a educação no país está firmada na universalização e na obrigatoriedade do ensino. Ao longo dos anos foi perceptível a evolução que a educação teve no que tange a esses aspectos. A escola, de fato, se tornou um lugar acessível aos brasileiros de diferentes estratos sociais, tais constatações podem ser vistas nos números de crianças e jovens com matrículas regulares no sistema de ensino. Entretanto, o acesso à escola não garante o sucesso das políticas educacionais, pois, como aponta García e Yannoulas (2017), a universalidade e a obrigatoriedade não podem ser analisadas desvinculadas de outros parâmetros como a qualidade de ensino ofertado, o desempenho escolar dos estudantes, a permanência deles na escola, a estrutura física das instituições, a formação dos profissionais.

Por tanto, qualquer estudo que vise discutir o sistema de educação do país, tem que considerar não só a evolução na elaboração dessas políticas públicas, mas, sobretudo, sua efetividade na prática, ou seja, como essas ações têm chegado à população. Por isso, vale apresentar a seguir alguns indicadores que descrevem como está estruturado o cenário educacional brasileiro, dando foco em como o fenômeno das desigualdades sociais se apresentam dentro das escolas.

Como salienta Haddad (2007), as melhorias e os avanços na ampliação da oferta do ensino público para os brasileiros não alteraram os quadros de desigualdades na educação, pois as estratégias não conseguiram abarcar soluções práticas que garantissem a permanência da população na escola e a qualidade no ensino ofertado, ou seja, as desigualdades de acesso foram substituídas pelas disparidades evidenciadas no que tange ao sucesso escolar.

Segundo Esteban (2009), os estudantes da rede pública de ensino pertencentes a classes sociais baixas, permanecem na condição de experienciar o fracasso escolar, tanto eles quanto suas famílias parecem estar conformadas com o histórico de pouco ou nenhum sucesso escolar (ESTEBAN, 2009, p. 123).

Os índices organizados e apresentados pelo IBGE (2020) caracterizam essa nova configuração das desigualdades presentes

no sistema de ensino Brasileiro. Segundo o Instituto, os dados da última pesquisa revelam que entre os anos de 2016 e 2019 houve uma expansão no número de crianças e jovens que frequentam a rede de ensino. Entretanto, o retrato da educação mostra que em algumas regiões como o Norte e o Nordeste esses resultados foram mais baixos em relação a outros estados. Além disso, as taxas também se mostraram discrepantes para três variáveis, sendo elas: a situação a domicílio (urbano ou rural), por cor ou raça e por rendimento domiciliar *per capita*, sendo que:

Na faixa de 18 a 24 anos, um jovem de cor ou raça branca tem, aproximadamente, duas vezes mais chances de frequentar ou já ter concluído o ensino superior que um jovem de cor ou raça preta ou parda – 35,7% contra 18,9%. Um jovem morador de um domicílio urbano tinha, em 2019, cerca de três vezes mais chances de estar frequentando ou já ter concluído o ensino superior que um jovem morador de um domicílio rural – 28,1% contra 9,2%. A maior desigualdade se verifica na desagregação por renda. Apenas 7,6% dos jovens pertencentes ao quinto da população de menor rendimento domiciliar *per capita* frequentavam ou já haviam completado o nível superior, em 2019, uma proporção oito vezes inferior à verificada entre os jovens do quinto da população de maior renda (61,5%) (IBGE, 2020, p. 90-91).

Com relação à pobreza e ao público estudantil, a pesquisa de Duarte (2012) aponta que 44% da população escolar no ensino fundamental público no Brasil estava em situação de pobreza em 2009. A autora utilizou como critério para considerar como estudante em situação de pobreza os alunos beneficiários do Programa Bolsa Família. Em relação à região Nordeste 67% dos alunos apresentava-se em condições de vulnerabilidade social. Esses índices apontam para o fato de que alunos pobres não são minorias nas escolas públicas, trata-se de uma maioria, que precisa ser olhada.

Ainda segundo a mesma autora, analisando os índices entre juventude e escolaridade, são grandes as disparidades. Enquanto, na faixa etária de 19 anos, 76% dos alunos dos 25% mais ricos tinham concluído o ensino médio, dos 25% mais pobres essa taxa caía para 16%. Em relação aos jovens entre 15 e 17 anos que frequentam o

ensino médio, o índice é de 81% entre os mais ricos e 30% entre os mais pobres.

Em relação à juventude, os índices do PNAD (2020), mostram que, apesar do aumento nos indicadores da população juvenil que frequentam a escola, ainda há uma grande parcela de jovens que não estudam mesmo ainda não tendo concluído o ensino superior, cerca de 50,7% encontram-se nessa situação, ou seja, mais da metade da população jovem do nosso país não está inserido no ensino superior. Em 2019, 23,8 milhões de jovens, de 15 a 29 anos de idade, não frequentavam a escola, pré-vestibular ou curso da educação profissional (IBGE, 2020, p. 102). Além disso:

A proporção de jovens que não estudavam e não haviam concluído o ensino superior era maior entre os homens de cor ou raça preta ou parda (57,6%). As mulheres do mesmo grupo apareciam em seguida (53,2%), em desvantagem com relação aos homens de cor ou raça branca (47,4%), mesmo as mulheres sendo mais escolarizadas em geral. As mulheres de cor ou raça branca apresentaram o menor percentual para esse indicador (39,5%). O perfil das mulheres de cor ou raça preta ou parda que não estudavam e não tinham concluído o ensino superior, em 2019, distinguia-se dos demais grupos, pois entre elas a maioria não estava ocupada, enquanto nos outros prevalecia quem tinha ocupação. (IBGE, 2020, p. 102)

Além dos índices acima apresentados, outros fatores também estão associados a disparidades existentes na escola, como, por exemplo, a distorção idade-série, a qualidade do ensino ofertado e a evasão escolar. Além do mais, segundo Duarte (2012), está acontecendo no sistema de ensino uma “interiorização da exclusão”, onde o não acesso à escola, a repetência e evasão escolar, deram lugar a aspectos subjetivos de exclusão, como “auto exclusão, exclusão entre ciclos, trilhas de progressão diferenciada”, mas que mantém a estrutura seletiva e desigual da escola (DUARTE, 2012, p. 70).

Com esses dados é possível concluir que as desigualdades dentro do sistema de ensino no Brasil têm raça, cor, gênero, religião e classe social. Esses indicativos não podem ser desconsiderados pelas políticas públicas de educação, pois não retratam só o perfil dos alunos, da educação, das escolas, eles escancaram e

refletem as desigualdades presentes em nossa sociedade que, nesses tempos de pandemia, ficaram muito mais patentes, pois, além dos aspectos já elencados aqui, a necessidade de implantação do ensino remoto trouxe à tona a exclusão digital de boa parte das crianças e jovens das escolas públicas do País. Por isso, ao se pensar e estruturar ações voltadas às políticas educacionais no país é importante que estas se formem em uma perspectiva interseccional, que não analisem esses indicadores separados, pois eles não apenas coexistem no ambiente escolar, mas são mutuamente construídos e reforçados.

O PAPEL DA ESCOLA FRENTE ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS

*hooks*¹ (2013) ao discutir a relação entre classes sociais e a escola, aponta que em sua experiência foi fácil perceber que as questões de classes não estavam ligadas meramente a questões materiais, não é só uma questão de dinheiro, já que a divisão de classes pauta as relações sociais estabelecidas no sistema de ensino, os valores, as atitudes, até mesmo a forma como acontece a transmissão dos conhecimentos. Nesse cenário, as camadas sociais mais favorecidas eram sempre privilegiadas, e os alunos pertencentes sobretudo as classes trabalhadoras eram envolvidas em verdadeiro sistema de silenciamento, onde, não questionavam essas relações, e o pior tinham suas identidades anuladas, tendo que moldar suas atitudes, comportamentos e falas a essa ordem vigente. (*hooks*, 2013, p. 120)

Bourdieu e Passeron (2014), ao discorrerem sobre o sistema de ensino e sua relação com as classes sociais, apontam que a visão da escola como ferramenta de democratização e promotora da mobilidade social é uma narrativa fantasiosa. Ressaltam que os sistemas de ensino reproduzem as desigualdades sociais, que

1 O nome de *bell hooks* é escrito com letras minúscula por uma escolha da autora, que criou esse nome em homenagem à sua avó e o emprega em letra minúscula como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa. O presente texto respeita a escolha da autora.

podem ser percebidas na distribuição desigual das chances escolares, segundo a origem e a classe social.

Para Bourdieu *et al* (2001) as desigualdades presentes na educação são sentidas tanto na dificuldade de acesso à escola pelos filhos das famílias mais pobres, como pela forma que esse acesso se dá, pois, com a “democratização” do sistema de ensino, esses sujeitos conseguem acessar esses espaços, mas não demoram a perceber que o acesso não é suficiente para a garantia de sucesso e superação das condições sociais. Essas desigualdades passaram a ser sentidas de outros modos, como, por exemplo, a atribuição do fracasso escolar ao mérito pessoal.

Com os avanços das concepções pedagógicas e sociais acerca da educação, o fracasso escolar não poderia mais ser atribuído somente a déficits pessoais, sem se considerar aspectos socioculturais e as deficiências do sistema de ensino que o produz, então, as desigualdades na educação passaram a se apresentar atreladas a outros aspectos como o valor econômico e simbólico dos diplomas (BOURDIEU *et al* , 2001, p. 483).

Desse modo, esse sistema é voltado para o que os autores chamam de os “herdeiros”, termo usado por Bourdieu e Passeron para se referir aos jovens pertencentes a camadas altas da sociedade, que teriam vantagens educacionais que viriam antes mesmo do seu ingresso na escola, advindas do seu entorno familiar, que lhes garantiria acesso a fatores culturais e sociais valorizados e exigidos pelo sistema de ensino, como visitas a bibliotecas, museus, entre outros elementos do “capital cultural” da “classe culta” (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p.10)

O fato é que a escola, de diferentes formas, acaba por reproduzir um sistema complexo de desigualdades sociais, o que ocorre muitas vezes de modo sutil, tornando-as imperceptíveis para todos os envolvidos nesse sistema, “tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são suas vítimas (BOURDIEU *et al* , 2001, p. 483).

Dayrell (2007), ao discorrer sobre a relação dos jovens pertencentes às camadas sociais mais baixas e as instituições escolares, aponta que até recentemente as escolas públicas no Brasil, sobretudo as de ensino médio eram destinadas aos “herdeiros”, termo que ele incorpora da teoria de Bourdieu, ou seja, para jovens de camadas médias e altas da sociedade, que possuíam uma certa

homogeneidade de habilidades, conhecimentos e projetos de futuro” (p. 1116).

A partir dos anos de 1990 o cenário educacional no país começou a se transformar, principalmente com a expansão do ensino público, que passou a ser frequentado pelas juventudes pertencentes às classes menos favorecidas, e pela obrigatoriedade do ensino médio. Durante esse processo, foram feitas diversas modificações no que tange à estrutura e à organização do ensino. Entretanto, não houve transformações suficientes nos espaços escolares que pudessem garantir um diálogo promissor com os jovens enquanto sujeitos e suas realidades sociais (DAYRELL, 2007, p.1117).

Nessa perspectiva, afirma Dayrell (2001) que a escola não tem conseguido sozinha dar conta de superar as desigualdades sociais como se propõe nas políticas educacionais. Ao contrário disso, parece que os espaços escolares se tornaram reprodutores dos problemas sociais que buscam combater.

Apesar de entender que as desigualdades sociais permeiam a educação de diversos modos, seja pelo acesso de alunos pobres à escola, seja pelas disparidades entre a educação de pobres e ricos, como apontam os estudos até aqui citados, estudiosos como Paulo Freire, lançam sobre a educação um olhar positivo.

O autor considera que nem sempre o sistema educativo atende e consegue atender as demandas reais dos alunos, sobretudo os alunos que ele chama de menos favorecidos. Mas, ainda assim, para ele, a educação pode ser um ato libertador, capaz de romper as cadeias dos determinismos que estão postos, despertando para que se reconheça que as histórias de cada sujeito são tempos de possibilidades. “[...] A história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos”. (FREIRE, 1996, p. 54)

Para que a educação supere os determinismos e rompa com os fios invisíveis que sustentam as desigualdades presentes nas escolas, e consiga desconstruir o sistema de ensino bancário é necessário fortalecer uma pedagogia crítica, que seja realmente comprometida com a educação como prática libertadora. (FREIRE, 1996, p. 56).

Para a construção de uma pedagogia crítica hooks (2013, p. 18) aponta a necessidade de se repensar algumas posturas e

relações existentes na escola. No que tange ao papel do professor, a autora ressalta a necessidade desses profissionais reconhecerem a importância de cada um que está na sala de aula na construção de conhecimento. É preciso desconstruir um pouco o papel tradicional do professor de ser o único responsável pela dinâmica da sala. Além disso, é importante despertar nos alunos o entusiasmo para aprender. Todo o conteúdo repassado deve fazer sentido para os estudantes, o professor deve promover uma aprendizagem significativa. Para que isso aconteça, é essencial que os conteúdos e a própria educação façam sentido não só para os alunos, mas para o próprio discente, ele tem que acreditar em sua prática para torná-la de fato efetiva.

Outra forma de desconstruir essa disparidade de classes é criar espaços onde os alunos, independente de classe social, raça, gênero ou cor possam falar e ser ouvidos, através de um processo de "reconhecimento mais complexo da singularidade de cada voz e a disposição de criar espaços em aula onde todas as vozes podem ser ouvidas porque todos os alunos são livres para falar, sabendo que sua presença será reconhecida e valorizada" (hooks, 2013, p. 246). Para construção de espaços assim, é imprescindível que os professores, engajados com uma pedagogia crítica, conheçam os alunos, suas histórias, suas experiências e as reconheçam como importantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as discussões apresentadas é possível perceber que as Desigualdades sociais fazem parte da realidade do nosso país, estando presente nos diversos contextos e instituições sociais, inclusive nas escolas. As consequências geradas por esse fenômeno é um marcador importante no modo de como se estrutura e o se desenvolve o processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Desse modo, não pode ser ignorado, devendo ser ponto de atenção de ações das políticas públicas de educação.

Como pode ser observado nos documentos e diretrizes que versam sobre o ensino no país, a educação é sem dúvida, um direito fundamental da população. A oferta de um ensino de qualidade, que atenda a todos e que considere os múltiplos aspectos dos

sujeitos, seus contextos e suas histórias, é uma das principais ferramentas de combate às desigualdades, as vulnerabilidades sociais e a superação da pobreza.

Entretanto, os estudos apontam que para que isso realmente se efetive, e as escolas consigam de fato ser um instrumento de transformação social, é necessário que alguns pontos sejam considerados. O primeiro deles, é a compreensão de que nosso sistema de ensino está alicerçado numa sociedade desigual, e que historicamente as escolas se constituíram como um espaço de segregação. Embora, seu inegável avanço, nem sempre a educação foi um direito de todos, e os processos de ensino aprendizagem carregam marcas de um sistema elitista e excludente.

Outro fator importante de se considerar, é o fato da escola não ser um universo a parte do território que está inserida, os alunos ao adentrarem os muros dos colégios, não deixam para trás seus contextos sociais, que muitas vezes são marcados por violências, vulnerabilidades e pobreza. Por tanto, essas realidades precisam ser levadas em consideração. A relação estudante, escola e desigualdade precisa ser pensada numa perspectiva interseccional.

Dessa forma, para que a educação seja de fato uma política capaz de combater ou minimizar as desigualdades sociais é necessário o investimento na formação de professores, para que eles possam conhecer e se comprometer com a construção de uma educação integral. Precisa-se que haja investimentos em recursos financeiros para melhoria da infraestrutura física das escolas, e para aquisição de materiais didáticos que possam ser utilizados na construção das aulas. Os currículos precisam ser reformulados, passando a considerar e respeitar as diferenças e as subjetividades dos sujeitos. Além disso, é fundamental que haja uma reestruturação das políticas educacionais, onde se busque alternativas para diminuir a evasão, o abandono escolar e as fronteiras existentes entre escola, aluno e comunidade. Que as discussões aqui apresentadas, provoque essas reflexões e mobilize ações, que busquem transformar as relações existentes entre escola e desigualdade social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. A. Educação e Desigualdade: A conjuntura atual do Ensino Público no Brasil. REVISTA DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA. Editora Unijuí • ano 2 • n. 3 • jan./jun. • 2014 • ISSN 2317-5389.

BAUMAN, Zygmunt. Vidas desperdiçadas. Tradução de Carlos Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. (Série legislação n.125)

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. Os Herdeiros: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, P. (dir.). A Miséria do mundo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAMPOS, E. M; CASSIN, M. Classes sociais em Marx e no Marxismo, uma aproximação. Impulso, Piracicaba 28(72), 129-138, maio-ago. 2018. ISSN Impresso: 0103-7676. ISSN Eletrônico: 2236-9767.

DAYRELL, J. A Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 136-161.

_____. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. soc., Campinas, Vol. 28, n. 100- Especial, pág. 1105-1028, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 mai. 2021.

DUARTE, N. S. Política social: um estudo sobre educação e pobreza. 2012, p. 259. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10909/1/2012_NataliadeSouzaDuarte.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2020.

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: Questões para debate sobre a democratização da escola. Revista Lusófona de Educação, 2009. 13, 123-134. Acesso : 11 nov. 2021. Disponível: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34912395008>.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Ed. 28. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GARCIA, A. V.; HILLESHEIM, J. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 131-147, set. 2017.

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

HADDAD, S. Educação e exclusão no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese dos indicadores 2011. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

_____. Síntese dos indicadores sociais: uma análise da condição de vida da população Brasileira 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

POCHMANN, Márcio. Mobilidade social no capitalismo e redivisão internacional da classe média. In: BARTELT, Dawid Danilo (Org.). A nova

classe média no Brasil como conceito e projeto político. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2013. p.156-170.

MARX, K. . O 18 brumário de Luís Bonaparte, 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011, p. 174.

SANTOS, L. N.; et al. A Dimensão Subjetiva da Subcidadania: Considerações Sobre a Desigualdade Social Brasileira. Psicologia: ciência e profissão, 2013, 33 (3), 700-715.

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SOARES, Sergei. Desigualdade de renda. In: CASTRO, Jorge Abraham; VAZ, Fábio

Monteiro (Org.). Situação social brasileira: monitoramento das condições de vida. Brasília, DF: IPEA, 2011. p. 40-48.

SOUZA, J. A construção social da subcidadania: por uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ.(Coleção Origem), 2003.

_____. J. A Gramática social da desigualdade Brasileira. RBCS Vol. 19 nº. 54. /2004.

_____. Apresentação. In J. Souza (Org.), A invisibilidade da desigualdade brasileira.Belo Horizonte, MG:Editora UFMG, 2006, pp. 9-21

_____.A ralé brasileira: quem é e como vive. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG. (Coleção Humanitas), 2009.

YANNOULAS, S. C. Literatura recente sobre uma antiga problemática. In: YANNOULAS, S. C. (coord.). Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multi-determinada. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 25-65. Disponível em: <http://www.tedis.unb.br/images/pdf/Obeduc_RelatorioFinalAtividades2013_Anexo12_Livro.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.012)

REPERCUSSÃO DA ATUAÇÃO DO IFCE NOS SERTÕES DE CRATEÚS

Antonia Karla Bezerra Gomes

Mestra em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará – UFC. Docente de Fundamentos da Educação, IFCE *Campus* Crateús. karla.gomes@ifce.edu.br.

RESUMO

As políticas de educação no Brasil estiveram, em sua maioria, atreladas aos interesses das classes dominantes e distanciadas de um projeto de desenvolvimento de nação e de justiça social. Só muito recentemente o país vivenciou uma experiência de expansão e interiorização da educação profissional e tecnológica e do ensino superior, travestido na Rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Este artigo objetiva apresentar as repercussões da atuação do IFCE *Campus* Crateús, ou seja, quais aspectos já podem ser observados a partir de sua atuação. Este é um estudo de caso do IFCE *Campus* Crateús, foi realizada entrevista com servidores e aplicado questionário a estudantes egressos certificados. O arcabouço bibliográfico necessário à compreensão da expansão da política de Educação Profissional e Tecnológica, da Rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia PACHECO (2011), CASSIOLATO; GARCIA (2014), FRIGOTTO (2006). Do levantamento documental acerca da implantação do Instituto na região dos Sertões de Crateús: Ofício 45/2007, Lei 11.892/2008, RESOLUÇÃO N° 025/2013. Por fim, compreendeu-se que já é possível verificar intervenções positivas para o desenvolvimento da região impulsionadas pelas ações do ensino, da pesquisa e da extensão geradas pelo *Campus*.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, IFCE *Campus* Crateús, Interiorização, Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, o Estado brasileiro efetivou políticas instituintes e regulatórias para a educação nacional. E na primeira década do século XXI, com a criação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IF a expansão da educação profissional e tecnológica, buscou reparar o atraso na educação nacional, na perspectiva de superar o tecnicismo ofertando uma formação compromissada com o desenvolvimento regional.

A partir dos anos 2000, mais precisamente no governo Lula, uma série de conferências, planos, decretos e leis acerca da educação profissional e tecnológica foi implementada no país, destaque para a expansão da rede federal de escolas técnicas (CASSIOLATO; GARCIA, 2014, p. 15).

Em 29 de dezembro de 2008 a Lei Nº 11.892 cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica propondo “uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos” e “assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (PACHECO, 2011, p. 15). O ideal da proposta pedagógica do IF é a formação de sujeitos com competências para o mundo do trabalho, mas também autônomos, reflexivos, capazes de transformar sua realidade social. Esta concepção de educação profissional e tecnológica tem como princípio a superação da formação tecnicista e alienada para a emancipação dos trabalhadores, capazes de construir uma sociedade onde os princípios de fraternidade e justiça sejam imperantes.

No Ceará, a Rede do Instituto Federal está presente nas 14¹ regiões do Estado. Atualmente são 31 *campi* atendendo cerca de 20.500 estudantes, por meio da oferta de cursos regulares de formação técnica e tecnológica, nas modalidades presenciais e a distância². Os Institutos Federais possuem natureza jurídica de

1 <http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11.htm>

2 <http://ifce.edu.br/sobre-o-ifce/sobre-nos>

autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Os cursos ofertados pelos institutos devem estar em consonância com os arranjos sociais, culturais e produtivos locais e regionais.

A definição da vocação, ou seja, as atividades produtivas daquela região, e dos cursos passam por processo de audiência pública, os atores locais são convidados a participarem dos processos. Nesta perspectiva observa-se a importância que a expansão dos Institutos Federais deu ao crescimento socioeconômico das regiões a partir da descentralização da oferta de educação profissional e tecnológica. As regiões, nesta política educacional, são o centro potencial de desenvolvimento.

O objetivo deste artigo é apresentar a estrutura e organização do IFCE *Campus* Crateús, bem como as repercussões que já podem ser notadas a partir da ação do ensino, da pesquisa e extensão para o desenvolvimento local.

METODOLOGIA

O percurso metodológico deste texto se deu a partir do arcabouço bibliográfico necessário à compreensão da expansão da política de Educação Profissional e Tecnológica, da Rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia PACHECO (2011), CASSIOLATO; GARCIA (2014), FRIGOTTO (2006). Do levantamento documental acerca da implantação do Instituto na região dos Sertões de Crateús: Ofício 45/2007, Lei 11.892/2008, RESOLUÇÃO N° 025/2013. E do estudo de caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará *Campus* Crateús. Os instrumentais aplicados foram: um questionário aos estudantes egressos certificados dos cursos regulares entre os anos/semestres de 2013.2 a 2018.2, com o objetivo de apreender as concepções desses sujeitos acerca da instituição; uma entrevista com servidores do *Campus* objetivando compreender acerca da instalação, estrutura e funcionamento no tripé ensino, pesquisa e extensão. Este estudo limitou-se a investigar o *Campus* entre os anos de 2010 a 2018.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2010, o Instituto Federal do Ceará (IFCE), *Campus Crateús*³, deu início a suas atividades letivas com os cursos de nivelamento em Matemática e em 22 de setembro iniciam as aulas dos cursos Técnicos em Química e Edificações, ambos integrados ao Ensino Médio, e Licenciatura em Matemática. A inauguração oficial ocorreu em 29 de novembro de 2010, em solenidade ocorrida no Palácio do Planalto, em Brasília, com a participação do então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, do ministro da educação Fernando Haddad e do prefeito de Crateús Carlos Felipe Saraiva Beserra.

De acordo com os entrevistados “foi entregue o *Campus* limpo e seco: o bloco administrativo e o bloco didático”. O equipamento foi entregue parcialmente, ou seja, a estrutura física não estava totalmente pronta, como se pode ver na Figura 9. Foram entregues apenas um bloco de ensino, o bloco administrativo e a biblioteca. Não havia pavimentação na entrada, nem estacionamento. Ao longo dos anos foram sendo construídos o refeitório, a quadra poliesportiva, a piscina semiolímpica, a pavimentação, a praça com anfiteatro e sendo adquiridos diversos equipamentos como tratores e a Fazenda Junco.

Os laboratórios não estavam montados, foram sendo equipados na medida em que os cursos foram sendo iniciados, bem como o acervo da biblioteca. O quantitativo de servidores também era pequeno, tanto em relação aos técnicos, como em relação aos docentes. Iniciando com um número de três professores do núcleo específico de cada curso, mais os professores das áreas gerais como de língua portuguesa, por exemplo, para os cursos médio integrado ao profissionalizante.

De acordo com os estudantes⁴ que cursaram neste período (2010 a 2013), a “ausência de professores em alguns momentos do curso” e a “carga horária de aulas prática foi pequena por ausência de laboratórios equipados”, que comprometeu os processos de

3 Conforme Portaria MEC Nº 375, de 29 de maio de 2010.

4 Questionário aplicado pela pesquisadora aos estudantes egressos certificados entre os meses de setembro e outubro de 2019.

aprendizagem. O efetivo de servidores não era suficiente ao atendimento das atividades burocráticas, nem do ensino. Acarretando ainda o fato destes servidores serem de Fortaleza e já trazem uma lógica de organização da capital, que nem sempre dialogava com as necessidades de implantação do *Campus*. “Essas pessoas que vieram para cá eram organizadas, mas com aquele olhar de uma organização de lá do *Campus* Fortaleza” (BESERRA, 2019).

Um aspecto importante a ser destacado é a qualidade da estrutura física, classificado no Nível 04. A escola possui uma área total de 06 hectares de extensão, dividido em 2 blocos de ensino contemplando 20 salas de aulas, 16 laboratórios para ensino de ciências, línguas e informática, auditório com capacidade para 205 pessoas, biblioteca informatizada com acervo físico de aproximadamente 9.033 exemplares, e a Biblioteca Virtual Universitária disponibiliza mais de 8 mil títulos, em diversas áreas. Além disso, conta-se com refeitório, área de vivência, ginásio poliesportivo, piscina, quadra de areia, teatro de arena e praça. Há um bloco administrativo que atende as demandas dos serviços burocráticos, sala de reuniões, sala de professores, almoxarifado, estacionamento para visitantes e servidores etc. Na atualidade o *Campus* possui 69 docentes efetivos e 04 contratados, 40 técnicos-administrativo e 25 terceirizados.

O IFCE, *Campus* Crateús é a primeira instituição de educação pública a oferecer uma estrutura pedagógica e física de tão boa qualidade na região. Muito embora seja obrigação do Estado prover as condições básicas para que os estudantes aprendam, muitas vezes a democratização da educação perpassa o caminho apenas da ampliação de vagas, negando aos educandos e educadores a estrutura mínima para o bom funcionamento de uma escola. O IF de Crateús oferta ao seu corpo docente, discente e à comunidade, instalações físicas, equipamentos, recursos humanos e pedagógicos de qualidade – construída ao longo das gestões, em específico, da ex-diretora Paula Beserra, proporcionando-lhes um maior desenvolvimento intelectual, psíquico e social.

A escolha dos cursos se deu de acordo com as exigências dos documentos oficiais (RESOLUÇÃO N° 025, DE 25 DE OUTUBRO DE 2013), que estabelece o instrumental de avaliação para a criação de novos cursos do IFCE, por via de consulta pública. Ao longo da instalação do *Campus* Crateús, até onde se pode confirmar,

foi realizada uma consulta para escolha dos cursos, nos anos de 2015/16. Contudo, os entrevistados relatam a existência de uma audiência, ocorrida no Teatro Municipal Rosa Moraes, no ano de 2009, em Crateús para a definição dos cinco primeiros cursos, no entanto não foi encontrado nenhum documento comprobatório.

De acordo com a Resolução N° 025, de 25/10/2013, a criação de novos cursos presenciais na modalidade superior: bacharelado, licenciatura e tecnológico; e técnico, do Instituto Federal do Ceará deve passar por um processo de consulta pública e posterior avaliação do Projeto Pedagógico do curso pelo Conselho Superior. Os cursos integrados ao médio em Química e Edificações responderam a uma necessidade de formação de mão de obra qualificada que o mercado local demandava em função da instalação da Brasil EcoDiesel, inclusive no Ofício N° 45, há uma reivindicação neste sentido; o curso de Edificações foi muito desejado em detrimento do crescente, na época, investimento na construção civil, a partir dos programas de financiamento de casas do governo federal.

A licenciatura em Matemática tanto foi uma demanda local, pois durante aproximadamente 30 anos no município só existiram os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Química e Biologia, ofertados pela Faculdade de Educação de Crateús – FAEC, *Campus* da Universidade Estadual do Ceará – UECE, e os cursos de férias das Faculdades particulares, quanto a uma exigência da Lei 11.892/2008, quando trata sobre a oferta de educação em nível superior, no artigo 7º, Inciso VI, alínea b “sobretudo nas áreas de ciências e matemática”.

Os cursos Técnico em Agropecuária e o Bacharelado em Zootecnia foram demandados pela comunidade, mas não foram instalados de imediato, tendo em vista estes cursos necessitarem de maiores investimentos em laboratórios, ou seja, são cursos relativamente caros. Já os cursos de Licenciatura em Letras e em Física surgiram a partir do diagnóstico da ausência de profissionais formados nestas áreas atuando na educação básica na região dos Sertões de Crateús, o que contribuiu para o baixo desempenho do ensino na região.

Nos anos de 2015 e 2016, o *Campus* Crateús realizou consulta pública para criação de novos cursos. O processo foi realizado em cinco etapas e objetivou a criação de cursos a nível Técnico

e Licenciatura, como previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

A primeira etapa iniciou ainda em 2015 com consulta à comunidade interna, formada pelos servidores e estudantes do *Campus*. A segunda, realização de reunião com representantes dos poderes executivo e legislativo municipal e da sociedade civil organizada, com o intuito de dar ciência dos procedimentos para criação de novos cursos, bem como ouvir as demandas dos setores convidados. A terceira etapa se referiu ao planejamento e aplicação de enquetes com diversos segmentos da sociedade na região. O procedimento visou contribuir com indicações de cursos que favoreçam as demandas locais de forma mais plena. As opções disponibilizadas na enquete foram apontadas durante as fases anteriores do processo, constando os cursos técnicos⁵, bacharelados⁶, tecnológicos⁷ e licenciaturas⁸. Após aplicada essa enquete, foi realizada a tabulação dos dados coletados, apontando os cursos mais votados. Na quarta etapa os cursos mais votados foram levados para uma audiência pública. Os cursos escolhidos foram defendidos pela comissão local da Consulta Pública e referendados pelos participantes.

Nesta audiência pública, que ocorreu nas dependências do *Campus* Crateús, os setores organizados estiveram presentes fazendo a defesa do curso e articulando o maior número de pessoas para votação. Neste processo o curso de Licenciatura em Música foi emblemático, em que representatividade de profissionais de todos os municípios da região estiveram presentes para defender e ratificar a demanda e a importância da oferta para a região.

Ao fim, os cursos mais votados foram Técnico em Alimentos, Licenciatura em Música e Geografia, seguidos pelos cursos de Medicina Veterinária, Agroecologia e Tradução e Interpretação de Libras. A implantação e funcionamento dos cursos consistiu na elaboração do projeto pedagógico pelo corpo docente do *Campus*, seguido pela captação de recursos, tanto pessoal, quanto de custeio

5 Alimentos, Apicultura, Panificação, Segurança do Trabalho e em Tradução e Interpretação de Libras.

6 Agronomia e Medicina Veterinária.

7 Agroecologia e Alimentos.

8 Geografia, Música e Teatro

e capital para implementá-los. Pelas limitações físicas e financeiras, bem como a indicação do PDI foram implementados os três cursos mais votados, quais sejam Alimentos, Música e Geografia.

A quinta e última etapa foi a construção dos Projetos Pedagógicos dos cursos e sua aprovação pelo Conselho Superior.

Quadro 1 – Cursos e ano de criação

Curso	Ano de instalação
Licenciatura em Matemática	2010
Licenciatura em Letras	2013
Licenciatura em Física	2014
Licenciatura em Geografia	2018
Licenciaturas em Música	2018
Bacharelado em Zootecnia	2012
Integrado em Química	2010
Integrado em Edificações	2010
Técnico em Agropecuária	2013
Técnico em Alimentos	2018
Especialização Ciências da Natureza e Matemática	2017
Especialização Educação do Campo	2019

Fonte: Elaboração própria, a partir de documentos oficiais do IFCE *Campus* Crateús.

Durante muito tempo dois setores do conhecimento e da produção se sentiram desprestigiados, no que diz respeito a oferta de cursos pelo IFCE *Campus* Crateús, são eles os setores da informática/robótica e o da agropecuária. O primeiro levantado por microempresários da região – na atualidade têm a necessidade atendida a partir da oferta de cursos do *Campus* da Universidade Federal do Ceará e das Escolas Profissionais de Nível Médio do Estado. E o segundo, por servidores/docentes do próprio *Campus* Crateús que expressavam a insatisfação e a informação que, no princípio, o *Campus* estava destinado a ser agrotécnico e não um *Campus* de Licenciaturas.

Sobre este processo de escolha dos cursos, o diálogo deles com os arranjos produtivos locais, bem como a articulação dos seguimentos ao pressionarem para o atendimento das suas demandas, a entrevistada Beserra (2019), ressalta:

Quando a gente faz uma audiência pública, tem que perceber quem participou dela, né? A gente tem que entender que embora seja uma ação democrática, mas ela traz a voz de quem se organizou e se fez presente. Então, muitas vezes, as pessoas dizem, poxa essa área não entrou, mas porque as pessoas não se organizaram. Por exemplo, o curso de Música que a gente tem aqui, foi um pessoal que desde o início se organizou. E na audiência pública estava ali, representando. A gente também sabe que existem as relações de poder, que dado momento histórico quem está à frente coordenando também tem uma influência, não pensar nisso é ingênuo. Nesse sentido, a gente via na época um desejo, por parte dos educadores, que existissem outros cursos de licenciatura. Fato, poderia ter iniciado naquele ano de 2010, o curso de agropecuária, já que a base econômica é a agropecuária? Poderia, mas de repente o que faltou naquele momento foi a organização do setor para ter voz naquele momento de criação dos cursos. Era um momento de muitas demandas, a região era muito carente (BESERRA, 2019 – entrevista realizada em 07 de agosto de 2019).

Os cursos ofertados pelo IFCE *Campus* Crateús, em sua maioria, são Licenciaturas. O *Campus* não se adequa a exigência de 50% da oferta em cursos Técnicos de nível médio, exigido pela Lei 11.892/2008, no entanto, contribui para a equivalência dos 20% em oferta de Ensino Superior, exigido pela mesma Lei, a nível da Rede, no estado do Ceará.

A defesa da abertura de cursos de licenciatura se dá em função da histórica carência de formação de professor no Brasil, e em Crateús esta demanda se acentuava, pois durante décadas existiu apenas a oferta de um único curso. A compreensão é que formar professores para atuarem na educação básica contribui de forma contundente com este nível de formação, melhorando os índices de aprendizagens local e regional, ao mesmo tempo que contribui para que estes sujeitos possam ingressar em níveis mais elevados de formação para melhor atuarem no campo social e no mundo do trabalho.

Além dos cursos supracitados, o *Campus* disponibilizou, nos dois primeiros anos de atuação, formação à comunidade em geral

pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Programa Nacional Mulheres Mil, do Governo Federal, voltado para a formação profissional e tecnológica de mulheres desfavorecidas das regiões Nordeste e Norte.

Quadro 2 – Quantitativos de matrículas (2010.2-2018.2) e egressos certificados

Curso	Matrículas	Egressos Certificados	Evadidos
Licenciatura em Matemática	370	55	181
Licenciatura em Letras	284	26	70
Licenciatura em Física	194	07	80
Licenciatura em Geografia ⁹	76		09
Licenciaturas em Música	32		
Bacharelado em Zootecnia	246	12	76
Integrado em Química	368	58	162
Integrado em Edificações ¹⁰	478	104	194
Técnico em Agropecuária	395	57	71
Técnico em Alimentos	34		
Especialização Ciências da Natureza e Matemática	40	25	1
Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)	823	202	441

Fonte: Elaboração própria a partir da Plataforma ifceemnumeros.ifce.edu.br

Ao longo de quase uma década o IFCE *Campus* Crateús oferta vagas em cursos de nível Técnico integrado, subsequente ou concomitante ao Ensino Médio Técnico, Licenciaturas, Bacharelado e Pós-graduação na modalidade Especialização, além dos cursos de Formação Inicial e Continuada. No Quadro 1 é possível observar que foram ofertadas a comunidade em geral, mais de 3 mil vagas, com o quantitativo de 344 estudantes certificados nos níveis de Educação Básica, Técnica e Ensino Superior, mais 202 nos cursos FIC de extensão, perfazendo um total de 546 egressos certificados,

9 Cursos de Licenciatura em Geografia, Música e Técnico em Alimentos não possuem turmas concludentes.

10 Ao longo dos anos este curso passou por alterações de oferta para se adequar as necessidades da região, logo a oferta já foi na modalidade Integrada, Subsequente e Concomitante. Na atualidade oferta a modalidade subsequente, apenas.

habilitados para atuarem no mercado de trabalho e/ou seguirem os níveis mais elevados de formação.

Outro dado que é possível ler neste Quadro 2 é o número de evadidos com o percentual de 38,5% do total de todas as matrículas ao longo de 08 anos de atuação. A análise realizada nos Relatórios de Trancamento de Curso (Coordenadoria de Assuntos Estudantis), apontou para os principais motivos para trancamento e evasão de curso: “precisa trabalhar no horário do curso”, seguido de “problemas de saúde”, “transferência para outra instituição de ensino” e “foi aprovado em seleção para outro curso do IFCE (Superior ou Técnico)”. Um outro motivo que se destaca é a não identificação do estudante com o curso.

Este dado da evasão em função da necessidade de trabalhar é uma realidade dos estudantes pobres que não têm as condições financeiras para permanecerem na escola, na universidade. Neste sentido, observa-se que os fatores externos à instituição, relacionados as dificuldades sociais e financeiras do estudante em permanecer no curso e a questões inerentes à futura profissão são preponderantes.

O que se verifica nas políticas de educação é que o acesso tem sido dado, no entanto, as condições de permanência e êxito são comprometidas pela ausência de políticas de trabalho que possibilitem as famílias manterem seus filhos estudando, ou seja, o acesso à escola, a permanência nela e o desempenho, em qualquer nível, são explicados fundamentalmente pela renda e outros indicadores que descrevem a situação econômica familiar (FRIGOTTO, 2006).

Uma das políticas de enfrentamento a evasão e a retenção, a nível de IFCE, é o Plano Estratégico para Permanência e Êxito do Estudante do IFCE (2017-2023), que objetiva mapear e compreender as causas e motivos que levaram os alunos a evadirem e propor ações de redução da taxa de evasão (IFCE/PPE, 2017).

O *Campus*, a partir da Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE), oferta os serviços de seleção dos auxílios, promoção de atividades e programas psíquicos-sociais e apoio pedagógico. Estes serviços biopsicossocial e pedagógico, são realizados por uma equipe multiprofissional, formada por um assistente social, um pedagogo, um psicólogo – o *Campus* não possui mais o código de vaga do servidor psicólogo, e o serviço é ofertado em parceria com

o *Campus* Tauá e com o curso de Psicologia da Faculdade Princesa do Oeste –, um enfermeiro, um nutricionista, um dentista, um técnico em assuntos educacionais, dois assistentes de aluno e um profissional de Educação Física.

A Assistência Estudantil, Decreto nº 7.234/2010, é uma política de apoio pedagógico e financeiro ao discente em situação de vulnerabilidade socioeconômica para que este sujeito disponha de condições equitativas para a permanência nas IES e obtenha uma formação acadêmica qualificada e satisfatória (ARRUDA, 2018).

No ano de 2019, 361 estudantes foram contemplados com auxílio moradia, auxílio transporte, auxílio alimentação e auxílio emergencial. Ainda há a oferta de auxílio óculos (pontual) e auxílio acadêmico (pontual). Estes auxílios são para estudantes que conseguem comprovar que suas famílias possuem renda de 01 a 02 salários mínimos. A unidade dispõe ainda de auxílios para viagens técnicas a todos os estudantes, e na atualidade 03 estão contemplados no programa bolsa permanência.

A origem dos estudantes que se matriculam no IFCE *Campus* Crateús, um percentual de mais 70% são do município de Crateús. Sendo, boa parte deles da zona rural, filhos de agricultores e baixa renda, criados pelos avós, que possuem aposentadorias vitalícias ou Benefício de Prestação Continuada (BPC). Outra fonte de recurso destas famílias é a transferência de renda de governo federal, através do bolsa família e outros programas de auxílio financeiro para o trabalhador rural. Esta realidade é mais presente entre os estudantes dos cursos das agrárias: Técnico em Agropecuária e Bacharelado em Zootecnia e dos estudantes que vêm da zona rural em geral, seja do município de Crateús ou dos demais municípios.

De acordo com Silva (2018, p. 103), em pesquisa realizada com 543 estudantes do *Campus* Crateús, o que correspondeu a 41% do total dos estudantes matriculados, constatou-se que os discentes advêm de famílias com renda inferior a um salário mínimo, a segunda maior parcela, 41,34%, é proveniente de lares que se mantêm com uma renda que varia de 1 até 2 salários mínimos. Assim, 86,35% dos participantes com renda familiar até dois salários, revela uma situação de considerável vulnerabilidade social.

Outra característica dos estudantes do *Campus*, no que diz respeito as condições socioeconômicas, é o trabalho informal dos

familiares e dos próprios discentes, em específico os que estudam no turno da noite, que também são oriundos de outros municípios e são trabalhadores informais ou contratados das prefeituras e que não possuem qualquer segurança trabalhista. De acordo com a Arruda (2019)¹¹ que acompanha os estudantes que solicitam os auxílios

Tem estudante que está estudando a noite e durante o dia todo trabalha no comércio. E infelizmente nós ainda não incorporamos que o estudante trabalhador está aqui dentro. E não é um trabalho por opção, não é um trabalho que eu quero ganhar mais, que eu quero me divertir, que eu quero comprar as minhas coisas, não. É um trabalho que se não for, eu não como, eu não sustento a minha família (ARRUDA, 2019 – entrevista realizada em 08 de agosto de 2019).

A fala da servidora/assistente social coaduna com a análise realizada no relatório, quanto a evasão, as condições socioeconômicas dos matriculados são decisivas para a permanência e o êxito deste educando. Embora a instituição possua políticas de assistência ela não é suficiente para ajudar a todos os sujeitos que dela necessita. Pois a ausência de residência e restaurante acadêmico aumentam a demanda dos auxílios por moradia, transporte e alimentação.

E segundo Arruda (2019), é necessário fazer um pente fino na hora da escolha dos vulneráveis, para beneficiar o mais carente entre os carentes. Outras vezes a há necessidade de negociar os valores dos auxílios e dividir os recursos para contemplar o maior número de sujeitos, pois a demanda tem aumentado e os repasses financeiros não. Tudo isso impacta na permanência e no êxito, logo, nos índices de evasão e retenção. É importante ressaltar que em função da Emenda Constitucional Nº 95 e do contingenciamento de gastos, esta política sofreu sérios impactos, reduzindo o quantitativo de beneficiados, bem como os valores dos auxílios.

Em pesquisa realizada acerca da importância das políticas de Assistência Estudantil para o êxito dos estudantes do curso

11 Entrevista realizada em 08 de agosto de 2019, Crateús, CE – servidora do IFCE Campus Crateús.

de Licenciatura em Física do IFCE *Campus* Crateús, Nascimento (2019), aponta os objetivos e finalidades da Assistência Estudantil como aqueles que visam ampliar as condições de permanência e apoiar a formação acadêmica dos discentes, visando a redução dos efeitos das desigualdades sociais, contribuindo para a redução das taxas de retenção e evasão, propiciando assim a formação integral e fomentando a inclusão social pela Educação. Para o autor, essas políticas são incentivos motivacionais para uma maior dedicação ao curso, bem como fortalecimento da autoestima dos estudantes oriundos das classes desfavorecidas economicamente.

Corroborar-se com Nascimento (2019), quanto a importância da CAE e da política de Assistência Estudantil desenvolvida no IFCE *Campus* Crateús, de acordo com o questionário aplicado aos egressos certificados, dos 76 sujeitos respondentes, 27 deles fizeram uso de um ou mais auxílio, destaque para auxílio transporte, moradia e alimentação, e 33 sujeitos fizeram uso dos atendimentos biopsicossocial e pedagógico, destaque para os serviços de enfermagem, psicólogo, dentista e pedagogo. Nesta perspectiva a “assistência estudantil passa a ser compreendida como estratégia para a inclusão social através da política educacional” (ARRUDA, 2019, p. 111).

A partir do exposto, observa-se que a maioria dos usuários da Política de Educação Profissional e Tecnológica do IFCE *Campus* Crateús é constituída de sujeitos de baixo poder aquisitivo, neste sentido, ao possibilitar o acesso à educação, entendida aqui como uma política social estruturante, o Instituto promove inserção social, que promove mudanças significativas na vida destes estudantes, seus familiares e na região.

Uma das finalidades da expansão e interiorização da oferta pública da Educação Profissional e Tecnológica é a redução dos fluxos migratórios originados nas regiões interioranas com destino aos principais centros urbanos. Historicamente a migração da juventude desta região se deu em função da busca por emprego e níveis mais elevados de educação formal. Logo, a implantação de um *Campus* do Instituto Federal deverá ser atrativo para que a população, notadamente mais carente, busque formação cidadã, capacitação para o trabalho e possa permanecer em sua própria região.

Para compreender o alcance do IFCE se elaborou a Tabela 1 que apresenta a origem dos estudantes matriculados no IFCE

Campus Crateús entre os semestres letivos de 2010.2 e 2018.2 e a distância entre os municípios de origem e o município de Crateús, sede do IFCE. A leitura da Tabela 1 proporciona a clareza de que o *Campus* atrai estudantes de toda a região, extrapolando os limites dos Sertões de Crateús, quando por exemplo, atende estudantes de Tauá, Fortaleza e Boa Viagem, se estendendo até o estado do Piauí atendendo a população do município de Buriti dos Montes.

Tabela 1 – Origem dos estudantes entre os semestres letivos 2010.2 a 2018.2

Municípios	Quantitativos	Percentual %	Distância (KM)
Crateús	2.365	71,84	
Independência	199	6,04	50
Ipaporanga	137	4,16	35
Tamboril	105	3,19	62
Nova Russas	104	3,16	62
Novo Oriente	76	2,31	46
Ipueiras	51	1,55	92
Poranga	33	1,00	68
Ararendá	29	0,88	55
Fortaleza	15	0,46	351
Monsenhor Tabosa	15	0,46	106
Catunda	10	0,30	90
Tauá	10	0,30	137
Buriti dos Montes – PI	8	0,24	58
Boa Viagem	5	0,15	135

Fonte: Elaboração própria, a partir da Plataforma ifceemnumeros.ifce.edu.br

A disponibilidade de transporte intermunicipal – na atualidade a facilidade de locomoção entre os municípios melhorou, pois até uma década atrás este traslado era realizado por taxistas e “carros de horário”, em sua totalidade, transportes ilegais. Hoje a Cooperativa de Transportes de Crateús faz itinerário para toda a Região, contudo os valores das passagens para traslado diário torna-se inacessível para uma boa parte do público que acessa o IFCE, em sua maioria baixa renda. É importante frisar que a rede de transporte só atende à demanda no período diurno, pois funciona de acordo com os horários das instituições bancárias e do comércio.

No período noturno, aqueles que se matriculam ficam *mercê* da vontade dos prefeitos e secretários de educação quanto a disponibilidade de ônibus que os permitam acessar as dependências do *Campus*. Embora a Presidenta Dilma tenha promulgado a emenda que autorizou os municípios a utilizarem o transporte escolar municipal por estudantes universitários, Lei Nº 12.816/13, e que estes políticos tenham um compromisso com o desenvolvimento de seus municípios, anualmente os estudantes já matriculados, necessitam reivindicar e fazer movimentos de protesto para o atendimento de suas necessidades de acesso ao instituto.

O município não possui uma política de transporte coletivo, embora os 3 principais equipamentos de educação Técnica e Superior estejam localizados em bairros distantes do centro da cidade, a saber: o IFCE – bairro dos Venâncios – CE-187; a Universidade Federal do Ceará – Rodovia BR-226, Km 03; e a Faculdade de Educação de Crateús – no bairro Altamira, Rodovia BR-226, sentido estado do Piauí. São bairros situados nos limites da zona urbana.

Aqueles que não possuem transporte próprio, fazem uso do ônibus disponibilizado pelo *Campus* Crateús ou fazem uso dos serviços particulares de moto táxi. As rotas do ônibus escolar do IFCE *Campus* Crateús ocorrem nos 3 turnos, buscando cobrir o maior número de bairros. O crescente índice de matrículas demonstra que este serviço já não é mais suficiente, necessitando aumentar o tamanho da frota ou pressionar o governo local para investir em políticas de mobilidade urbana que possibilitem aos sujeitos chegarem ao Instituto com qualidade e segurança, sem onerar, de forma tão significativa, suas rendas.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico Institucional (2018), a educação é um processo que liberta o homem, torna-o sujeito de suas aprendizagens e produtor de conhecimento, a partir de suas próprias experiências e valores humanos, políticos, socioeconômicos, culturais e religiosos, com sólida base científica e tecnológica, formando-o para o mundo do trabalho. Têm-se desta forma o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, compreendendo-os como fundantes para a formação integral dos sujeitos e para o desenvolvimento local e regional.

Ainda em consonância com o citado documento compreende-se a educação profissional numa dimensão social interligada aos aspectos sociais e formativos, indo além da formação profissional, sem desconsiderá-la, aliando os aspectos da vida humana e de suas contradições. Os princípios pedagógicos que norteiam a ação educativa/formativa do IFCE *Campus* Crateús compreendem a pesquisa, o trabalho como princípio educativo, o respeito à diversidade, a interdisciplinaridade e o estímulo à autonomia dos educandos, em constante interação com os conhecimentos oriundos da prática social, da ciência, da tecnologia, da cultura e da sociedade, em permanente movimento (IFCE/PPI, 2018, p. 32).

A Lei 11.892/2008 explicita em seus objetivos o desenvolvimento da extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. Logo a concepção de extensão do IFCE *Campus* Crateús se pauta em uma ação interdisciplinar, indissociável do ensino e da pesquisa, sendo uma responsabilidade social e fundamental na produção e socialização dos conhecimentos, contribuindo, assim, para a academia viabilizar sua função vital de transformadora da sociedade (IFCE/PPI, 2018, p. 109).

A extensão é compreendida como o espaço de articulação entre o saber fazer e a realidade socioeconômica, cultural e ambiental da região. Nesse segmento, educação, arte, ciência e tecnologia se articulam, tendo como perspectiva o desenvolvimento local e regional, possibilitando a interação necessária entre a vida acadêmica e as demandas sociais (IFCE/PPI, 2018, p.109). As ações de extensão são desenvolvidas tendo como principal público-alvo a comunidade externa, o que não impede a participação da comunidade acadêmica. Todas as ações baseiam-se nas necessidades da região, com itinerário metodológico de viés participativo e dialógico, alinhadas com os interesses e expertises do *Campus*.

A primeira grande atividade de extensão do IFCE no município de Crateús, aconteceu no ano de 2012, com o projeto Nilo Peçanha, que objetivou levar conhecimento em informática e gerenciamento de propriedade agrícola às comunidades rurais de Crateús. Este

projeto estava vinculado ao curso de Bacharelado em Zootecnia que teve sua ação letiva iniciada no mesmo ano.

As ações de extensão desenvolvidas no *Campus* se dividem entre as categorias: curso, programa, projeto, evento. Ao longo dos anos, foram ofertados uma diversidade de ações divididas entre estas categorias. Os cursos, projetos e eventos ofertados dialogam com a expertise dos profissionais e com as necessidades da comunidade, as principais áreas de oferta dizem respeito às áreas da educação – formação contínua de professores, das artes e cultura, da construção civil, tecnologia e comunicação, produção animal e meio ambiente e da culinária. Quanto aos programas, o *Campus* desenvolve em parceria com a Cáritas Diocesana de Crateús a Feira Regional da Agricultura Familiar. O Coro Cênico Karatis e o Centro de Línguas eram reivindicações da comunidade.

Ao longo dos semestres, o *Campus* desenvolve feiras, seminários, colóquios e aulas públicas onde os estudantes e a comunidade têm a oportunidade de apresentarem suas produções. O Universo IFCE, evento científico, também é espaço para apresentação de pesquisas e diálogos entre a comunidade externa e acadêmica.

O *Campus* conta ainda com os núcleos de inclusão social: Núcleo de Atendimentos à Pessoa com Necessidade Específica (NAPNE), é responsável pela coordenação das atividades ligadas à inclusão e à acessibilidade; O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), é um instrumento de pesquisa, extensão e elaboração de material e de formação de curso dentro das temáticas étnico-racial atendendo às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (IFCE/PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, 2016).

Ao longo dos últimos 08 anos a extensão tem ganhado notoriedade, pois muitos professores com baixa carga horária necessitam complementar suas horas e a alternativa é a oferta de cursos, outro fomentador são os 2 editais que a Pró-Reitoria de Extensão oferta anualmente, que disponibilizam recursos para pagamento de estudante bolsista e promoção de atividades artístico-cultural. E ainda a Prefeitura, através das secretarias de Educação, Negócios Rurais, Assistência Social e Empreendedorismo – as associações, dentre outras instituições buscam o *Campus* no sentido de efetivarem parcerias.

Um dos grandes desafios da coordenação da extensão local ainda é a grande dúvida da comunidade externa quanto a gratuidade das atividades ofertadas pela Instituição. No entanto, a oferta das atividades e as demandas recebidas pelo Instituto demonstram as necessidades formativas da região.

A concepção de pesquisa, no âmbito do IFCE, constitui-se num processo educativo objetivando formar recursos humanos para a investigação, a produção, o empreendedorismo e a difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, sendo desenvolvidas em articulação com o ensino e a extensão, ao longo de toda a formação profissional (IFCE/PPI, 2018).

A articulação da pesquisa com os projetos de ensino e de extensão contribui para a formação integrada e o desenvolvimento das capacidades dos educandos. Realizar pesquisa, portanto, favorece a produção de conhecimento, novas construções teóricas, avanço tecnológico, desenvolvimento local e regional, assim como o crescimento pessoal e profissional.

No tocante à pesquisa, foram mais de 70 projetos aprovados nos últimos 06 anos¹². As iniciativas foram selecionadas pelos programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC e PIBIC Jr) e Programa de Infraestrutura (PROINFRA), numa parceria entre o IFCE, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Alguns desses projetos se referem diretamente a demandas produtivas da região, a saber: agricultura, pecuária e educação.

O IFCE *Campus* Crateús possui 4 grupos de pesquisa: Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Naturais, Matemática e Música; Núcleo de Pesquisa Agropecuária Contextualizada ao Semiárido (NUPASA); Estudos Interdisciplinares em Gramática Sistemática-Funcional (GSF) e Análise Crítica do Discurso (ACD); Estudos Linguísticos Interdisciplinares. Os grupos são compostos por servidores e estudantes da instituição e estão devidamente cadastrados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

¹² Dados coletados na coordenação de pesquisa do *Campus* Crateús.

Os desafios da coordenação de pesquisa concernem na ausência de fomento ao desenvolvimento de atividades de pesquisa e inovação, a publicação e divulgação dos trabalhos já desenvolvidos e em função da transitoriedade de docentes na instituição, a não adesão destes sujeitos a promoverem atividades de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A região dos Sertões dos Crateús, historicamente, sofreu com o abandono dos políticos e das políticas públicas, todas elas: de educação, de saúde, de desenvolvimento econômico. Muito recentemente este quadro tem começado a mudar, com destaque para a instalação da Unidade de Pronto Atendimento – UPA, Policlínica, *Campus* da Universidade Federal do Ceará e do Instituto Federal etc.

Já se pode falar das possíveis contribuições que o IFCE *Campus* Crateús tem dado para o desenvolvimento socioeconômico da região dos Sertões de Crateús. O crescente número de matrículas e a criação de novos cursos – licenciatura em Música, técnico em Alimentos, Orientação Comunitária, Segurança do Trabalho e Processos Fonográficos – demonstra o interesse da população no ensino ofertado pela instituição.

As parcerias podem revelar também a confiabilidade e a solidificação das ações do *Campus*. Atualmente o *Campus* empreende parcerias com a Prefeitura de Crateús, a 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE, a Cáritas Diocesana, na realização da Feira da Agricultura Familiar, do SEBRAE, na realização da Feira de Negócios de Crateús – FENECRAT etc.

Embora a taxa de evasão seja de 39,42%, o ensino tem dado resultados positivos, a título de exemplo: 8 estudantes do *Campus* admitidos em mestrados e mais de 20 em concursos a nível municipal, estadual e federal, inclusive 3 ex-alunos do *Campus* retornando à instituição como professores efetivos e substitutos.

Os cursos de extensão e os eventos ofertados pelo *Campus* possibilitam à comunidade democratização do conhecimento produzido no IFCE e a formação de um profissional cidadão mais qualificado e consciente de seus direitos e deveres e que poderá buscar a superação das desigualdades sociais. Quanto à pesquisa

o *Campus* precisa avançar. Embora os projetos em andamento e os grupos de pesquisa já existentes, a pesquisa ainda é um desafio, pois no âmbito da pesquisa e inovação o *Campus* tem pouca produção técnica e tecnológica de adaptação e de solução das demandas sociais e das peculiaridades regionais.

Nos 8 anos de efetivo funcionamento, o IFCE *Campus* Crateús tem ofertado à região dos Sertões de Crateús ensino, pesquisa e extensão com qualidade e compromisso social, desta forma tem possibilitado aos jovens permanecerem em suas cidades e contribuir de forma mais efetiva com o desenvolvimento socioeconômico da região.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Bárbara Diniz Lima Vieira. **Quando o povo chegou ao ensino superior**: as trajetórias escolares de estudantes de camadas populares no sertão cearense. 2018. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 4 fev. 2019.

CASSIOLATO, Maria Martha M. C.; GARCIA, Ronaldo Coutinho. **PRONATEC**: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional. Rio de Janeiro: Brasília, DF: Ipea, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista/ Gaudêncio Frigotto. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IFCE. Plano Estratégico para Permanência e Êxito do Estudante do IFCE (2017-2023).

IFCE. Projeto Político-Pedagógico Institucional (2018).

NASCIMENTO, Antonio Ozenir de Souza. **A importância da assistência estudantil para a permanência e êxito dos estudantes de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Crateús.** Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Licenciatura em Física, Instituto Federal do Ceará, Campus Crateús, 2019.

OFÍCIO DE Nº 45, DO DIA 27 DE FEVEREIRO DE 2007.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Editora Moderna, 2011. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>. Acesso em: 22 jan. 2017.

SILVA, Antônio Adílio Costa da. **A expansão dos institutos federais e seus rebatimentos socioespaciais no espaço intraurbano de Crateús/CE.** 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Curso de Mestrado Acadêmico em Geografia, Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2019.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.013)

DOS 'LAÇOS SOCIAIS' AOS 'LAÇOS FAMILIARES': A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO CONSERVADOR

Larissa Scotta

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) lariscotta1@gmail.com. Servidora do Instituto Federal Farroupilha (IFFar).

RESUMO

Este artigo problematiza o contexto neoliberal conservador brasileiro, enfocando mudanças consistentes em curso relativas à destruição do vínculo educacional em particular e dos vínculos sociais em geral. A partir das lentes teórico-metodológicas da governamentalidade proposta por Michel Foucault, toma-se como objetos de análise o Programa Escola sem Partido e o movimento a favor da escolarização doméstica. A tese defendida é a de que tanto a aprovação do projeto de lei relativo ao *homeschooling* pela Câmara dos Deputados, em maio de 2022, quanto o Escola sem Partido, que também visa dar respaldo legal às suas propostas baseadas na prevalência da família na educação moral dos filhos, traduzem no campo da educação processos e políticas conservadoras que encaminham para uma tentativa de rompimento do pacto social criado em torno da escola e da própria ideia de vida em sociedade. Tais processos e políticas são instituídos em um contexto de radicalização da governamentalidade neoliberal que estabelece a elevação do indivíduo/privado sobre o coletivo/público e supervaloriza os laços familiares em detrimento dos laços sociais.

Palavras-chave: Educação. Governamentalidade. Neoliberalismo. Conservadorismo. Família.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca problematizar, a partir das lentes teórico-metodológicas da governamentalidade proposta por Foucault, acerca da educação brasileira no contexto do neoliberalismo conservador, enfocando mudanças consistentes em curso relativas à destruição do vínculo educacional em particular e dos vínculos sociais em geral.

Para tanto, toma-se como objeto de análise o movimento a favor da escolarização doméstica, que obteve junto à Câmara dos Deputados a aprovação do Projeto de Lei nº 1338/2022 (apensado ao PL nº 3179/2012), que dispõe sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica no Brasil, e o programa Escola sem Partido, que defende a imposição dentro das escolas de um determinado ‘conjunto de valores e regras de ação’ (FOUCAULT, 1984) orientados segundo a disposição do modelo de família heteronormativo patriarcal.

A primeira parte do texto estabelece uma relação entre neoliberalismo e educação, visando demarcar sob que sustentação teórico-metodológica este trabalho se assenta. A segunda recupera algumas das bases históricas do neoliberalismo, forjadas dentro do binômio ‘mercado-moral’, enfocando uma política de valores familiares delineada a partir da convergência de neoliberais e conservadores. A terceira parte traz uma análise do movimento pelo *homeschooling* e do programa Escola sem Partido na conjuntura de recrudescimento do ‘núcleo moral’ do neoliberalismo no país.

A tese defendida é a de que tanto a aprovação do Projeto de Lei que possibilita o *homeschooling*, pela Câmara dos Deputados, em maio de 2022, quanto o programa Escola sem Partido, que também visa transformar em lei suas propostas baseadas na prevalência da família na educação moral dos filhos, traduzem no campo da educação processos e políticas que encaminham para uma tentativa de rompimento do pacto social criado em torno da escola e da própria ideia de vida em sociedade. Tais processos e políticas, que irrompem por meio de disputas de saber-poder, são instituídos em um contexto de radicalização da governamentalidade neoliberal conservadora que estabelece a elevação do indivíduo/

privado sobre o coletivo/público e supervaloriza os laços familiares em detrimento dos laços sociais.

1 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO SOB AS LENTES DA GOVERNAMENTALIDADE

Quando se aborda a relação entre neoliberalismo e educação, frequentemente são discutidas as consequências advindas das políticas de privatização em termos de produção de desigualdades entre as escolas públicas e escolas privadas e a consequente polarização social. Outra questão bastante problematizada se refere à profusão do léxico neoliberal de ‘gestão’ na linguagem da escola. Essas e outras alterações têm atingido muito fortemente países como o Brasil, que prefigura na vanguarda na escola neoliberal (LAVAL, 2019).

De fato, desde que o modelo neoliberal começou a se impor no país, a partir da década de 90, tanto as políticas voltadas à educação quanto as concepções de escola e de conhecimento têm sido pautadas segundo critérios relativos à ‘dinâmica do mercado’, que dentro de uma perspectiva biopolítica, passam a ser disseminados para o todo da população. Nesse cenário, a escola é configurada como um espaço de construção de ‘capital humano’, isto é, de habilidades, capacidades e aptidões úteis aos processos econômicos por ‘empreendedores de si mesmos’ (FOUCAULT, 2010).

A despeito dessas alterações em curso, Christian Laval (2019) salienta que um dos aspectos mais importantes e menos visível da extensão da lógica do mercado aos domínios da educação se refere às mudanças de comportamentos e valores que apontam para conflitos entre os ‘valores coletivos e o interesse privado’. Nesse sentido, esse trabalho busca lançar luz sobre o modo de condução das condutas na governamentalidade neoliberal que tem produzido certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades, que encaminham para o rompimento do pacto social criado em torno da escola e para a corrosão da própria ideia de sociedade.

Para tanto, é mobilizado o conceito de governamentalidade desenvolvido por Michel Foucault, entendido como uma noção metodológica a partir da qual podemos ver a disposição das coisas (FOUCAULT, 2008, 2010). Operar com esse conceito significa olhar

para a maneira como se conduz a conduta dos homens e para as relações de poder que lhes são intrínsecas, a partir da compreensão de que os sujeitos não são entidades abstratas e universais, mas constituídos pelas práticas estabelecidas por uma certa racionalidade política a que estão submetidos em um determinado momento histórico.

O conceito de 'governamentalidade' formulado por Foucault pode assumir múltiplas formas. Na obra *Segurança, Território, População*, o filósofo afirma que:

Por essa palavra, governamentalidade, eu quero dizer três coisas. Por governamentalidade, eu entendo o conjunto constituído pelas instituições, pelos procedimentos, análises e reflexões, pelos cálculos e pelas táticas que permitem exercer esse modelo bem específico, ainda que complexo, de poder, que tem por alvo principal a população, por modelo principal de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por governamentalidade, eu entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, conduziu incessantemente, durante muito, muito tempo, à preeminência desse modelo de poder que se pode chamar de governo sobre todos os outros: soberania, disciplina etc. [...] enfim, por governamentalidade, eu acredito que seria preciso entender o processo, ou melhor, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, como se viu pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 2008, p. 243).

Tendo em vista as múltiplas possibilidades de trabalho a partir desse conceito, neste artigo busca-se compreendê-lo como uma forma de racionalidade que organiza as práticas de governo desenvolvidas em um determinado momento histórico e sociedade. Trata-se de como pensamos a ação de governar, de como certas práticas e tecnologias são empregadas a fim de dirigir a conduta dos homens, não tanto na base do comando vertical e despótico, mas principalmente "a partir do monitoramento do meio, não necessariamente fixando o que se deve fazer e o que não se pode [...] mas estabelecendo o campo das possibilidades, a latitude das condutas" (PELBART, 2019, p. 102).

A partir das lentes teórico-metodológicas da governamentalidade e das contribuições de autores como Pierre Dardot (2021, 2016), Christian Laval (2021, 2019, 2016), Wendy Brown (2019) e Melinda Cooper (2022), que partem do pensamento foucaultiano e problematizam, sob diferentes enfoques, as mudanças epistemológicas advindas da arte neoliberal de governar, toma-se como objetos de análise o movimento pelo ensino domiciliar e o programa Escola sem Partido, manifestações da racionalidade política neoliberal conservadora no contexto educacional brasileiro que põem em circulação discursos relativos à liberdade de escolha, à proteção da esfera privada e dos valores tradicionais da família, da religião e da nação.

2 O BINÔMIO 'MERCADO-MORAL' E O PROJETO POLÍTICO DO NEOLIBERALISMO

A partir de Dardot *et al* (2021), entende-se que o neoliberalismo pode ser entendido como uma racionalidade estratégica, como um conjunto de relações (de composição ou de aliança, mas também de antagonismo) com outras racionalidades políticas, como o conservadorismo, por exemplo, que desde o início aponta para um projeto político de imposição à sociedade de certas normas de funcionamento, entre as quais figura 'a guerra pela concorrência e contra a igualdade.

A dimensão estratégica do neoliberalismo consiste na capacidade de apresentar, de um lado, uma face dinâmica e modernizadora e, de outro, uma face conservadora que confere lugar nodal à tradição, à família e à religião cristã. Essa plasticidade permite explicar por quais razões o neoliberalismo se encontra, em determinados momentos históricos, imbuído com a democracia liberal, mas também possibilita entender por que, quando a ordem do mercado parece ameaçada, ele se aproxima das formas políticas mais autoritárias e da violação dos direitos individuais mais básicos.

Na obra *Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2010) aponta que o neoliberalismo se constitui em uma prática de governo que, por meio de intervenções precisas no meio, é capaz de dirigir as condutas humanas, não por imposição, mas pela construção de um sujeito, o '*homo economicus*', que livremente exerce o que se

espera dele. O que emerge com a governamentalidade neoliberal é toda uma capacidade não de reprimir condutas, mas de fomentá-las, com o intuito de criar e manter vivas as condições para a emergência de um modo de vida próprio em que todas as relações sociais, inclusive aquelas que não pertencem ao domínio próprio da economia, passem a funcionar a partir da lógica da concorrência. Trata-se, em resumo, da extensão da “lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 34).

O propósito de fazer com que os indivíduos internalizassem a racionalidade econômica como a única possível foi alcançado devido a ‘doses maciças de intervenção e de reeducação’ na sociedade (SAFATLE, 2021). De fato, desde os ordoliberalis alemães, na década de 30, mas sobretudo a partir do Colóquio Lippmann, realizado em 1938, e da criação da Sociedade *Mont Pèlerin*, em 1947, o que se delineia em termos de projeto neoliberal é a produção de uma ‘concorrência pura’.

A defesa intransigente do mercado e das liberdades individuais em detrimento do Estado social e das formas coletivas de sociabilidade situava-se desde o início como um objetivo a ser alcançado. Para tanto, era necessária a internalização de predisposições psicológicas visando à produção de um tipo de relação consigo, com os outros e com o mundo realizada a partir da generalização da dinâmica de mercado. Esta foi realizada por meio da repetição incessante de exortações morais que levavam a compreender toda resistência a este imperativo como um problema de ordem moral (SAFATLE, 2021).

O discurso que aponta a preocupação com ‘os perigos que rondam a civilização’ e a necessidade de ‘resgate’ dos valores morais, sociais e políticos que estariam ‘em ruínas’ aparece pela primeira vez na Declaração de Objetivos da Sociedade *Mont Pèlerin* e vai ser repetido ao sempre que importar produzir a compreensão de que as crises econômicas vigentes são crises morais, de abandono dos valores tradicionais.

Brown (2019) vai ainda mais longe na relação estabelecida entre ‘mercado’ e ‘moral’, sustentando que somente voltando às ideias neoliberais fundadoras, em particular a Friedrich von Hayek, fundador da *Mont Pèlerin*, é possível compreender a ‘arquitetura da

razão' que liga a moralidade tradicional ao neoliberalismo. A tese de Hayek é que o mercado e a moral, juntos, seriam o fundamento da liberdade, da ordem e do desenvolvimento da civilização. Mais que um projeto de ampliação da esfera da competição e valoração do mercado, o neoliberalismo pensado por Hayek é um projeto político-moral que busca proteger as hierarquias tradicionais negando a própria ideia do social e restringindo o alcance do poder político democrático.

Nesse escopo, a proteção da esfera privada, que não diz respeito somente ao reconhecimento da 'propriedade' privada, mas atinge as próprias pessoas, vai ser amplamente posta em prática. Tal proteção deve se realizar contra a interferência nas ações dos indivíduos por parte de uma variedade de fontes, entre as quais figuram o poder coercitivo do Estado e a coerção exercida pelas formas democráticas como a igualdade, a inclusão, o acesso e a justiça social (BROWN, 2019). É sustentando esse posicionamento que Hayek defende que "se deve permitir ao indivíduo, dentro de certos limites, seguir seus próprios valores e preferências em vez dos de outrem; e que, nesse contexto, o sistema de objetivos do indivíduo deve ser soberano, não estando sujeito aos ditames alheios" (HAYEK, 1990, p. 84).

É a partir de uma apropriação discursiva muito peculiar da ideia de liberdade que o neoliberalismo vai produzir e fazer circular uma concepção de 'esfera pessoal protegida' destituída da ideia do social e que assegura poderes desigualitários de raça, classe, gênero e sexualidade. Em nome de uma ordem privada, homogênea e familiar, a expansão dessa esfera tem produzido um *ethos* que rejeita uma ordem pública, plural, secular e democrática (BROWN, 2019). Os efeitos desse *ethos* são o aprofundamento da ideia do 'mercado' como instância reguladora da totalidade da vida, a diluição dos laços sociais e o conseqüente fortalecimento da instância familiar.

Resumidamente, sob a perspectiva da soberania do indivíduo/privado sobre o coletivo/público, da defesa das liberdades individuais e das normas morais tradicionais, o projeto do neoliberalismo é o de tornar em ruínas a sociedade e a ideia do social, entendido como o local da justiça, da igualdade e do bem comum. Segundo

Brown (2019), esse dismantelamento da sociedade vem se realizando em diferentes instâncias:

Epistemologicamente, o dismantelamento da sociedade envolve a negação de sua existência, como Thatcher fez nos anos 1980. Politicamente, envolve o dismantelamento ou a privatização do Estado social – seguridade social, educação, parques, saúde e serviços de todos os tipos. Legalmente, envolve o manejo de reivindicações de liberdade para contestar a igualdade e o secularismo, bem como as proteções ambientais, de saúde e segurança, laborais e ao consumidor. Eticamente, envolve a contestação da justiça social por meio da autoridade natural dos valores tradicionais (BROWN, 2019, p. 48-49).

A referida autora (2019) salienta que, dentre todas as realizações neoliberais, é preciso pôr em evidência uma das mais impressionantes, que diz respeito ao dismantelamento epistemológico, político, econômico e cultural que transformou o indivíduo em um capital humano e a família em unidade econômico-moral que funciona como sustentáculo da economia de livre mercado e como protagonista na formação social.

Se o objetivo dos neoliberais era o de elevar a empresa a modelo de subjetivação, fazia-se necessário que indivíduos e famílias pensassem e agissem segundo a ótica empresarial. Para tanto, a forma-empresa foi tomada como uma ‘forma celular’ de moralização do indivíduo trabalhador, do mesmo modo que a família é a ‘forma celular’ da moralização da criança. (DARDOT; LAVAL, 2016). Deriva daí a introjeção permanente nesse indivíduo do ‘dever moral’ de buscar o autoinvestimento perspicaz e estratégias empreendedoras baseadas na responsabilização, tal como a figura do pai de família trabalhador, econômicos e previdente.

Decorre, também, a valorização da família enquanto lugar de investimento dos pais na criação dos filhos, visando à acumulação de capital humano e a um rendimento mais elevado. É nesse sentido que determinados valores familiares serão promovidos. Tal promoção, como será apontado na seção a seguir, se coaduna com uma concepção teológico-conservadora e compõe “uma estratégia de conjunto visando substituir os mecanismos redistributivos e a

participação na vida pública pelas lógicas exclusivamente privadas” (DARDOT *et al*, 2021, p. 212).

2.1 O GOVERNO DA FAMÍLIA NA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

Com o propósito de destruir a ideia de sociedade e de impor o primado do indivíduo sobre o coletivo, o neoliberalismo tem lançado mão, ao longo de sua história, do recurso a determinados valores considerados estrategicamente necessários. Um deles se refere aos valores tradicionais da família. Segundo Melinda Cooper (2022), essa é uma dimensão do neoliberalismo estranhamente obscurecida que dificulta a compreensão do projeto neoliberal. A despeito desse apagamento, trabalhos recentes da própria Cooper (2022), de Brown (2019) e Dardot *et al* (2021), têm destacado o papel significativo que o núcleo moral e religioso, tradicionalista e familista do neoliberalismo teve em toda a sua trajetória.

É preciso lembrar que foi a primeira-ministra do Reino Unido, Margaret Thatcher, quem, no final dos anos 80, afirmou que “não existe isso de sociedade. Existem apenas homens e mulheres e existem famílias”. As condições de produção desse discurso de soberania do indivíduo em relação ao coletivo e do acionamento da família como a ‘última unidade operacional’ dentro da ordem social estão diretamente relacionadas à política econômica neoliberal implantada pela primeira-ministra, que ia de encontro às proteções advindas do Estado de bem-estar social. Repassar os custos sociais para os homens e mulheres e suas famílias significava a implantação de um modelo socioeconômico de governo e gestão social das subjetividades que visava à produção de um tipo de relação do indivíduo consigo e com os outros guiada pelos princípios empresariais do empreendedorismo, da competitividade, da generalização da concorrência de todos contra todos. Nesse sentido, era preciso destituir a ideia do social e minar as condições de mobilização coletivas, único modo de impedir que a política intervisse na autonomia necessária de ação da economia (SAFATLE, 2021). Isso ocorreu a partir do elogio e do apelo às hierarquias domésticas, aos valores tradicionais e à religião cristã.

É sob essa perspectiva que Thatcher selou uma aliança política entre o mercado e o conservadorismo. Uma vez que a perspectiva de existência de alguma instância para além dos indivíduos e de suas famílias é completamente estranha à lógica neoliberal, era preciso fazer da família o sistema de proteção social básico do indivíduo. Para tanto, um determinado modelo de família deveria perdurar, qual seja, o formado pelo pai provedor, pela mãe garantidora do cuidado da prole e da casa, e pelos filhos, 'capitais humanos' a serem frutificados permanentemente.

A família tende a ser acionada, pelos neoliberais, como dispositivo que conjuga a segurança do sistema de desresponsabilização do Estado com a disciplina e a autoridade, visando à manutenção da ordem desigualitária que tem feito perpetuar o patriarcado e a heteronormatividade. Por essa razão, ainda que alguns neoliberais tendam a ser menos normativos no que se refere a um tipo específico de família, a garantia da manutenção dessa instituição requer obrigações maritais e familiares que são gerenciadas mais produtivamente se seguidas as imposições conservadoras de um modelo tradicional de família.

Não é por outra razão que, a despeito de não ser evidenciada por vários autores que tratam do neoliberalismo, a centralidade da política moral dentro dessa governamentalidade é o que fez, nos Estados Unidos, na década de 70, por exemplo, com que o problema da inflação fosse creditado a uma crise moral (COOPER, 2022). Tal crise derivaria das mudanças no estilo de vida ocorridas a partir do final dos anos 60, que trouxeram em seu bojo a pauta das liberdades sexuais, a luta pela independência das mulheres e, conseqüentemente, um aumento no número dos divórcios e das famílias chefiadas por mulheres, questões que abalaram o tipo de formação familiar 'responsável', isto é, a ordem familiar então estabelecida.

Tendo essas considerações em mente, é possível estabelecer uma aliança nada fortuita entre neoliberalismo e conservadorismo que encaminha para a projeção de uma 'responsabilização familiar' a ser defendida e alimentada continuamente. No caso dos neoliberais, essa responsabilização é o que torna possível a vitalidade do mercado e o jogo concorrencial de todos contra todos, uma vez que a família funciona como um tipo de contrato de seguro mútuo primitivo que garante a sobrevivência dos indivíduos (COOPER, 2022).

No caso dos conservadores, a responsabilização da família, instituição entendida como o fundamento inquestionável da ordem social, diz respeito ao dever moral de seus integrantes de cumprirem com as 'obrigações naturais' de provimento, proteção e cuidado que lhes são impingidas, a partir de um 'comportamento empreendedor diligente e responsável' (BROWN, 2018), semelhante ao da empresa.

Nesse contexto de manutenção da instância familiar e sua consequente responsabilização, se estabelece a necessidade de sua preservação. É nesse sentido que o conceito de família passa a ser entendido como um campo de disputas entre diferentes regimes de verdade, variando conforme o tempo e o espaço em que se localizam. Se décadas atrás os embates se davam entre aqueles que defendiam a família e aqueles que contestavam tal instituição, hoje eles se situam entre aqueles que buscam preservar um determinado modelo de família, o heteronormativo patriarcal, e os que advogam para si o direito de também adentrarem na ordem familiar, como é o caso dos casais homoafetivos.

É nesse íterim que, no atual contexto de recrudescimento do núcleo moral do neoliberalismo, a família, situada como unidade quase que autossuficiente, responsável e culpabilizável pela educação e pela vida de seus membros e da própria nação, passa a solicitar proteção. De um lado, essa instituição busca proteger sua privacidade em relação à intervenção do Estado', no sentido de resguardo da autoridade familiar. De outro, procura impedir as ameaças à moralidade e aos códigos de conduta tradicionais.

Nos domínios da educação, especialmente, é possível perceber de modo muito concreto práticas e processos que apontam para essas duas formas de proteção. Os movimentos favoráveis ao Programa Escola sem Partido e ao ensino domiciliar podem ser abordados dentro dessa ótica.

3 ESCOLA SEM PARTIDO E ENSINO DOMICILIAR NO CONTEXTO NEOLIBERAL CONSERVADOR BRASILEIRO

Nos últimos anos, uma vertente conservadora do neoliberalismo encontrou poder crescente em diversos governos e partidos de direita e extrema-direita, como na Inglaterra, com a aprovação

do Brexit; nos Estados Unidos, com a eleição de Donald Trump; no Brasil, com Jair Bolsonaro; e na Itália, Hungria e Polônia, com a ascensão de uma política carregada de elementos autoritários e antidemocráticos, para não dizer neofascistas.

Essa face que confere lugar nodal à tradição, à família e à religião cristã tem se sobressaído já há alguns anos em relação ao outro lado do neoliberalismo, dinâmico e modernizador. Esse deslocamento da oposição política no terreno dos valores, que se constitui em um dos fenômenos políticos mais importantes das últimas décadas, trouxe consigo uma 'restauração das formas tradicionais de vida' como modos de enquadramento hierárquico e de normalização autoritária da população e, ao mesmo tempo, o recrudescimento de uma política econômica austera, que tem impellido os cidadãos a um quadro cada vez mais drástico de precarização da vida (DARDOT *et al*, 2021).

Aqui no Brasil, antes mesmo de o slogan de inspiração fascista da Ação Integralista Brasileira 'Deus, pátria e família' ser retomado pela extrema direita representada pelo bolsonarismo e a ele acrescentar o termo 'liberdade', a convergência de ideais conservadores aos pressupostos neoliberais já vinha mobilizando uma parcela significativa da sociedade. Não por acaso, desde o início dos anos 2000, nota-se uma maior aderência a discursos que apontam para os ideais de uma fé específica (a religião cristã), uma determinada família (a heteronormativa patriarcal), um tipo de nação (voltada para as majorias) e um determinado conceito de liberdade (o da esfera pessoal protegida).

É dentro desse arranjo político-social que as conquistas nos direitos de mulheres, indígenas, negros, pessoas LGBTQIA+, entre outros, resultado das políticas públicas no campo progressista levadas a cabo principalmente pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), passaram a ser compreendidas como uma ameaça tanto por aqueles que conjugavam os valores conservadores quanto pelos que defendiam o livre mercado. Fazia necessário, portanto, restaurar uma ordem apresentada como natural e moral, definida como a base e valor supremo da civilização ocidental.

A partir de uma compreensão do conceito de liberdade formulado pelos neoliberais, para quem a liberdade significa 'o direito de afirmar e fazer valer um conjunto de valores tradicionais

autoproclamados como equivalentes à ‘civilização’ (DARDOT *et al*, 2021) e não um conjunto de garantias contra a opressão individual e coletiva, a primeira década deste século inicia com uma guerra de valores que põe em evidência diferentes ‘regimes de verdade’, os quais situam a educação em um campo de disputa relativa às questões de gênero, sexualidade e religiosidade a partir de uma perspectiva moral cristã.

É dentro dessa conjuntura que, em 2004, o advogado Miguel Francisco Nagib criou o programa ‘Escola em Partido’, que apresenta como objetivo “inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019, *on-line*). Seu fundador teve como inspiração grupos de pais e estudantes estadunidenses e apresenta como objetivo impedir a denominada ‘ideologização’ nas escolas, a partir da imposição de determinadas regras de conduta a serem seguidas pelos docentes. Tais condutas, cabe destacar, devem obedecer a um código moral balizado por um ‘conjunto de valores e regras de ação’ que remeteriam à defesa da família tradicional, heteronormativa e patriarcal.

A ‘neutralidade’ defendida pelo Escola sem Partido, conforme salientado no site¹ do Programa, apresentar-se-ia como um contraponto à doutrinação imposta pela esquerda brasileira, organizada a partir do apoio teórico de autores como Gramsci, Althusser, Freire e Saviani e do respaldo político dos governos do PT, dos sindicatos e da indústria dos livros didáticos.

O alcance do Escola sem Partido começou a tomar proporções nacionais sobretudo a partir de 2014, quando o então deputado federal Jair Bolsonaro e seus filhos também políticos Carlos e Eduardo Bolsonaro, com o apoio das bancadas evangélica, católica e da Frente Parlamentar em Defesa da Família, acionaram material referente ao ‘Projeto Escola sem Homofobia’ para mobilizar a sociedade em relação à distribuição nas escolas do que foi denominado por eles de ‘Kit Gay’. Esse material, lançado anos antes pelo Ministério da Educação (MEC) para promover o respeito à diversidade sexual

1 Disponível em: <http://escolasempartido.org/>. Acesso em 20 nov. 2022.

e que não chegara a ser distribuído, foi utilizado para ‘comprovar’ a disseminação de uma ‘ideologia de gênero’².

Esse modo de governo pelos valores levou a uma série de investidas junto aos legislativos municipais, estaduais e à esfera federal, visando dar amparo legal ao conteúdo difundido pelo programa. Dado o crescimento do número de parlamentares alinhados a tendências conservadoras, temas como a precedência da família em relação ao Estado e a prevalência dos valores tradicionais passaram a tramitar em todo o país. Conforme levantamento realizado pelas pesquisadoras Fernanda de Moura e Renata Aquino da Silva (2020), somente até o ano de 2020, quase 20 projetos de lei que difundiam o programa Escola sem Partido ou que apresentavam conteúdo anti-gênero foram apresentados à Câmara dos Deputados, e mais de 200 nas câmaras de vereadores e assembleias legislativas brasileiras.

Um desses projetos, o PL nº 7.180³, apresentado pelo deputado Erivelton Santana em 2014, propõe a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A ementa propõe o acréscimo, no artigo que trata dos princípios do ensino, do inciso a seguir:

XIII - respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas.

Esse projeto de lei, que teve apensadas inúmeras propostas de adendo e se encontra desde 2021 no aguardo de constituição de comissão de análise, aponta em uma única ementa a ser incluída na LDB uma alteração consistente que visa à promoção de uma

2 O termo ‘ideologia de gênero’, que não tem legitimidade acadêmica, surgiu nos anos 90 pelas mãos da Igreja Católica. É utilizado por setores conservadores e religiosos para justificar a oposição a políticas de igualdade de gênero, educação sexual e direitos LGBTQIA+. De acordo com as pessoas que utilizam essa terminologia, o propósito dessa ideologia seria o de acabar com a estrutura da família tradicional.

3 Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em 30 nov 2022.

determinada forma de vida em detrimento de outras, que devem ser silenciadas. A instituição familiar é tomada como a instância final capaz de determinar aquilo que pode ou não pode ser dito em sala de aula acerca dos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, alçando-se, assim, acima do Estado e do modelo de escola republicana, baseada nos ideais de pluralidade, laicidade e **democracia**.

É nesse campo de embates envolvendo a primazia da família em relação à educação moral, sexual e religiosa que houve a supressão dos termos 'gênero' e 'orientação sexual' da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece as linhas gerais para a definição dos currículos dos ensinos infantil e fundamental nas escolas públicas e particulares do país. É também aí que residiu a crítica ao cumprimento da Lei nº 10. 639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira'. Dentro de uma concepção que toma as religiões cristãs como as únicas a ingressarem na 'ordem do discurso' (FOUCAULT, 2014) escolar, a referida lei foi alvo de grupos que viam nos livros didáticos que fazem referência às religiões de matriz africana uma suposta doutrinação religiosa, a ser abolida por não ser condizente com os princípios cristãos.

Essa onda conservadora que supervaloriza os laços familiares em detrimento dos laços sociais também produziu efeitos durante o impeachment da então presidente Dilma Rousseff, ocorrido em 2016. Em um contexto de crise econômica e política, o referido processo situou-se não apenas contra a corrupção, mas também (e sobretudo), contra uma 'crise moral' vivida pelo país. Era preciso resgatar uma ideia de nação e de ordem familiar em ruínas em razão de uma degeneração moral supostamente imposta pela esquerda. Não por acaso, o léxico mobilizado pelos deputados favoráveis ao impeachment se constituiu majoritariamente em menções à 'família' (117 vezes), a 'Deus' (58 vezes) e à 'nação' (28 vezes), sendo o termo 'pedaladas fiscais', motivo pelo qual estava Dilma estava sendo julgada, utilizado apenas 8 vezes (ALMEIDA, 2018). O que essa estratégia discursiva provocou não ficou restrita ao cenário político. Dois anos mais tarde, ela tomou as ruas e, principalmente, as redes sociais, a favor da candidatura de Jair Bolsonaro à presidência da república.

Tendo sido eleito em razão do voto de diferentes segmentos, mas sobretudo por aquele constituído pelo eleitorado evangélico, Bolsonaro desde antes do início do mandato havia estabelecido uma forte aproximação com os defensores da chamada 'pauta de costumes'. Nessa perspectiva de governar o todo da população tomando como imperativo os valores de somente uma parcela desta, o governo Bolsonaro acionou a família como um campo moral e uma construção necessária dentro da ordem social, imbuindo a ela uma responsabilização em estreita relação com os pressupostos neoliberais.

Ao colocar em consonância preceitos conservadores e neoliberais, a família é elevada a protagonista e seu 'altruísmo' invocado por diferentes ministérios para servir como contrapeso necessário às liberdades de mercado. A criação em 2019 do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, chefiado inicialmente pela pastora Damares Alves, solidificou o propósito de privatização da família e de responsabilidade familiar. Esse mesmo *modus operandi* aparece no Ministério das Relações Exteriores e no Ministério da Economia, que por várias vezes acionaram os laços familiares para funcionarem como sustentáculo do livre mercado.

Com a corrosão dos sentimentos de pertencimento e solidariedade social produzidos constantemente pelo neoliberalismo, a família torna-se 'o último reduto de humanidade' (QUINTELA, 2020). Esse familismo, no entanto, não propõe o questionamento das medidas de austeridade, do desemprego, da precarização da vida, consequências diretas das políticas neoliberais. O que ele produz é a exacerbação de um 'discurso nacional-teológico de sacrifício moralizado' por parte das famílias (BROWN, 2018). Cabe a essa instituição, dentro do que a governamentalidade neoliberal instaura, aceitar as responsabilidades que lhe são impingidas e se defender dos 'ataques' aos seus valores. É precisamente a partir desse deslocamento de prerrogativa de responsabilidade do Estado para as famílias que vemos a lógica da proteção familiar atingir novamente o cenário educacional brasileiro quando a aprovação do ensino domiciliar passa a ser uma das prioridades do governo Bolsonaro.

No Brasil, o ensino domiciliar era uma prática comum até o século XIX. Desde o Império, passando pela República Velha e até a década de 80, havia dispositivos legais que o amparavam. É

somente a partir da Constituição Federal de 1988 e, sobretudo, da aprovação da Lei nº 8069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que a matrícula e a frequência à educação escolar passam a figurar como obrigatórias (CURY, 2019).

De acordo com Oliveira e Barbosa (2017), o movimento a favor do *homeschooling* apresentou durante muito tempo um caráter heterogêneo, sendo defendido em vários países por diferentes posições antiestatistas, que passam por anarquistas, liberais individualistas e posições religiosas fundamentalistas, todas elas, de algum modo, críticos da instituição escolar. No Brasil, pelo menos até o início do século XXI, as mobilizações restringiam-se a situações específicas em que famílias que já praticavam essa modalidade buscavam defender-se da acusação de desrespeito ao ECA e à LDB, que também afirma o dever dos pais ou responsáveis pela matrícula das crianças em estabelecimentos de ensino. É somente após a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), criada em 2010, aproximar-se dos movimentos cristãos conservadores alinhados a Bolsonaro e sua base, que o movimento passa a ter uma atuação mais efetiva junto ao poder legislativo.

Depois de alguns projetos de lei que não encontraram respaldo junto aos parlamentares, em 2012, a Câmara recebeu o PL nº 3.179/12, pelas mãos do deputado Lincoln Portela. Tal projeto acrescenta parágrafo ao art. 23 da LDB, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Após este, pelo menos mais 5 projetos tramitaram junto ao legislativo federal, seguidos por um apelo mais contundente de seus defensores que, assim como no caso do Escola sem Partido, posicionavam-se a favor do direito dos pais de decidirem sobre a educação de seus filhos.

O movimento ganhou novamente evidência em 2018, quando o Supremo Tribunal Federal (STF), a partir de ação movida por uma família adepta ao ensino domiciliar, decidiu que o *homeschooling* não poderia ocorrer enquanto não existisse uma lei que o regulamentasse. Em 2020, ano em que o planeta foi atingido pela pandemia da Covid-19, o projeto voltou a ter cobertura midiática, dessa vez em razão da necessidade de distanciamento social e do consequente ensino remoto, que passa a ser uma alternativa a milhões de estudantes. Tal fato serviu de justificativa para os defensores da prática apontarem a regulamentação como uma necessidade que

beneficiaria a sociedade, a despeito das diferenças envolvendo o ensino domiciliar e o ensino remoto ou híbrido, realizado a partir de atividades pedagógicas desenvolvidas e amparadas por professores vinculados a uma instituição escolar.

Em maio de 2022, a partir do apoio do Ministério da Educação, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e de toda a base governista, o Projeto de Lei nº 3.179, de 2012, após sofrer alguns ajustes, é novamente posto em votação e, em regime de urgência e sem passar por análise de comissão, é aprovado na Câmara dos Deputados. Encaminhado para o Senado, onde atualmente tramita, o PL prevê a alteração do ECA e da LDB para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica.

O que sustentou os argumentos para a aprovação do PL, na maioria das falas dos deputados, foi a defesa de um determinado código moral que estaria sendo atingido em razão de uma 'ideologização' e uma apologia à 'sexualização precoce' realizadas nas escolas. Para além da prerrogativa da liberdade de escolha concedida às famílias, o que se estabeleceu a partir da mobilização de um pânico moral foi uma relação de saber-poder que buscou estabelecer a primazia da família tradicional e seu conjunto de valores diante do Estado e da sociedade.

Assim como no caso do Escola sem Partido, a defesa do *homeschooling*, no contexto do neoliberalismo conservador, ancora-se na prevalência de um conhecimento doméstico-familiar em detrimento de conhecimentos elaborados e compartilhados na escola que derivam da pesquisa e da demonstração. Determinados valores e preceitos são tomados como verdadeiros e irrefutáveis e, portanto, não passíveis de serem 'negociados' ou mesmo questionados. Nesse âmbito, a liberdade para escolher o tipo de escolarização a ser oferecida aos filhos não significa apenas uma forma extrema de privatização da educação que tira da esfera do Estado Democrático um direito social, como também um ataque ao próprio conceito de instituição escolar moderna.

Segundo Veiga-Neto (2022), aquilo que se conhece como a tríade do Iluminismo-Modernidade-Democracia está diretamente ligada à escola, pois é ela que coloca todo este progresso em funcionamento:

[...] o desenvolvimento científico e tecnológico, o alfabetismo, o aumento da expectativa de vida...tudo isso está ligado à escola moderna. Tirar a escola de jogo ou diminuir o papel da escola como apenas 'mais uma instituição é ferir de morte a ciência, a tecnologia, a arte, a saúde e a própria democracia' (VEIGA-NETO, 2022, on-line)

A ideia de escola vai muito além de uma escolarização obrigatória definida por lei e do acesso a determinados conhecimentos a serem compartilhados entre todos. É nessa mesma direção que Lockmann e Traversini (2020), ao discutirem a questão da escolarização doméstica, sustentam que o espaço da escola é inapropriável. Os processos que ali acontecem não podem ser reproduzidos em outros lugares, como no âmbito doméstico, uma vez que eles se dão em "um espaço aberto de criação e invenção, o qual só pode ser produzido quando diferentes vozes, diferentes sujeitos, diferentes gerações, diferentes etnias, diferentes crenças e formas de vida, se encontram" (TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 74).

A modernidade se constituiu em práticas coletivas onde a escola moderna teve um papel fundamental quando se trata da diferenciação do seio familiar e do espaço coletivo. É a escola, entendida enquanto um 'embrião da sociedade democrática', que traz consigo a pluralidade, o campo da convivência com o contraditório, aspecto que nem a família nem a socialização entre iguais possibilita. A convivência entre diferentes gera tensões e aponta os caminhos para o convívio democrático em sociedade:

[...] diferentes se encontram em um espaço comum a fim de conhecerem e praticarem "as regras do jogo". Os diferentes se encontram para que haja um reconhecimento recíproco da igualdade, da igualdade essencial entre todos os seres humanos. Os diferentes se encontram para, em base de igualdade, reconhecer e respeitar as diferenças. É nesse ir e vir de conhecimento comum, de aprendizado das regras do jogo, da consciência da igualdade e do reconhecimento do outro como igual e diferente que se efetiva a "dignidade da pessoa humana", princípio de nossa Constituição (CURY, 2019, p. 5).

A retirada da esfera do Estado da responsabilidade pela educação escolar e a conseqüente precedência da família encaminha para a destituição daquilo que se conhece como instituição escolar e para a fratura do modelo de vida em sociedade, guiado pelo necessário reconhecimento do outro, pelo reconhecimento da igualdade essencial entre todos os indivíduos e, por conseqüência disso, pela capacidade de convívio com o diferente, com o plural.

Enquanto o programa Escola sem Partido, a partir da tentativa de 'controle, seleção, organização e distribuição do discurso' (FOUCAULT, 2014), visa estabelecer aquilo que pode ou não ser ensinado nas escolas, segundo valores mobilizados pela instância familiar, o movimento pelo *homeschooling* tenciona definir não apenas o que pode adentrar na ordem do discurso escolar, mas também com quem se aprende, com quem se convive. Ambos aparecem como aparatos de uma governamentalidade, como mecanismos de regulação de grupos, corpos, de práticas, de sujeitos que visam instaurar a primazia de uma ordem privada, homogênea e familiar em detrimento do público, do plural e do coletivo.

A elevação dos laços familiares em detrimento dos laços sociais, realizada nos domínios da educação a partir de movimentos como o Escola sem Partido e o *homeschooling*, aponta para a corrosão do ideal de escola republicana e da própria noção de social. O direito ao ensino domiciliar e a que os filhos recebam uma educação moral, sexual e religiosa condizente com os valores familiares, mais que significar um apelo às liberdades individuais, coloca-se como

[...] a ponta de lança com o qual os compromissos democráticos com a igualdade, a civilidade e a inclusão são contestados nas batalhas legais neoliberais. Mas as forças por trás delas, que realizam incursões contra a sociedade e a democracia, são os valores e reivindicações do mercado, combinados com aqueles do familismo heteropatriarcal cristão (BROWN, 2019, p. 140).

O projeto político neoliberal em sua atual conjuntura, pautado pela lógica do mercado e atrelado à defesa de uma moralidade tradicional, tem mobilizado um discurso de liberdade capaz de justificar a contestação e mesmo a exclusão de certos modos de vida não condizentes com o que hegemonicamente se estabeleceu em

torno dos ideais do homem branco, heterossexual e cristão. A partir da produção de ‘pânicos morais’ que servem para justificar a necessidade de proteção da esfera privada, instaura-se uma disputa contra tudo aquilo que desafia a manutenção das hierarquias de gênero, raça, religião ou as políticas que promovem correções das diferenças entre classes.

À medida que a vida passa a ser guiada pelos princípios de mercado, de um lado, e pelos laços familiares, de outro, o social, entendido como o lugar da justiça e do bem comum, como o fundamento da democracia, torna-se o inimigo que precisa ser aplacado. A escola, nesse escopo, aparece como um dos espaços em que se intenta produzir o desmantelamento da ideia de sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do pontuado ao longo do texto, entende-se que a governamentalidade neoliberal, em sua atual face conservadora, pode ser analisada a partir da convergência em torno da ideia de ‘responsabilização familiar’ promovida tanto pelos neoliberais quanto pelos conservadores. De um lado, observa-se o recrudescimento de uma política econômica austera que impele os indivíduos a um quadro agudo de precarização da vida. Nesse cenário, a família aparece como o dispositivo de segurança do sistema de desresponsabilização do Estado, também ele guiado pela lógica neoliberal. De outro, percebe-se uma restauração das ‘formas tradicionais de vida’ e a tentativa de normalização autoritária da população, a partir da imposição de um determinado modelo de família e um ‘conjunto de valores e regras de ação’. A partir de um discurso de liberdade, certos preceitos morais passam a ser instaurados para o todo da população, produzindo-se, assim, uma hierarquização de saberes e uma complexa disputa envolvendo regimes de verdade sobre a família.

Nos domínios da educação, o programa Escola sem Partido e o movimento pelo ensino domiciliar aparecem como aparatos dessa governamentalidade que visa impor a lógica privada para toda a população, alçando a soberania dos valores familiares tradicionais acima do âmbito coletivo. Essa elevação dos laços familiares em detrimento dos laços sociais encaminha para a rompimento

do pacto social produzido em torno da escola e para corrosão da ideia do social, entendido como o “local em que somos mais do que indivíduos ou famílias, mais do que produtores consumidores ou investidores econômicos e mais do que meros membros da nação” (BROWN, 2019, p. 38).

Margaret Thatcher justificava seu modo de governar em consonância com os princípios neoliberais utilizando a frase ‘não há alternativas’. Nos últimos tempos, a tentativa de saturação de qualquer léxico contrário à razão neoliberal também tem sido uma constante. Ditar o modo de sentir, de pensar, de se guiar dos indivíduos a partir de uma única lógica, a do mercado, está no cerne desse projeto político. A despeito disso, retomando Foucault (1995, p. 242) e o entendimento de que não há algo como ‘o poder’, mas apenas relações de poder exercidas por ‘uns’ sobre os ‘outros’, e que o poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’, entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer, é possível mobilizar contracondutas que fujam à falta de alternativas projetada pela razão-mundo neoliberal.

De acordo com Macedo (2017, p. 520), como o poder não é da ordem do exterior, não é algo posto em funcionamento, “sua eterna ameaça é o fantasma que ele mesmo gesta. A imprevisibilidade que ele se movimenta para controlar, mas que está sempre lá, como o expulso que o constitui”. Essa impossibilidade de saturação, no entanto, não torna a ação política desnecessária; ao contrário, torna-a incessante. A mesma ação performativa que produz diferença produz também o controle das significações.

Sob essa perspectiva, a luta política possível é aquela que busca abrir fissuras nesse controle, trazendo à tona os sentidos que se quer excluir. Interrogar-se sobre como a condução das condutas na governamentalidade neoliberal conservadora encaminha para o rompimento do pacto social criado em torno da escola e da própria ideia de sociedade é também um modo de estabelecer uma conduta outra. Retomar a escola enquanto ‘espaço inapropriável’ do comum e do democrático, como o espaço que torna possível o encontro com o diferente, com o contraditório, coloca-se, pois, no caminho da retomada do político e da diferença constitutiva que se tem tentado eliminar.

REFERÊNCIAS

A DOUTRINAÇÃO é um problema grave na educação brasileira? Por quê? **Escola sem Partido**, 2019. Disponível em <http://escolasempartido.org/blog/faq/>. Acesso em 2 set. 2022.

ALMEIDA, R. Deuses do Parlamento: os impedimentos de Dilma. In: ALMEIDA, R.; TONIOL, R. (Orgs.). **Conservadorismos, fascismos e fundamentalismos**: análises conjunturais. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política anti-democrática no Ocidente. São Paulo: Politéia, 2019.

BROWN, W. **Cidadania sacrificial, neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade**. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

COOPER, M. **Los valores de la familia**. *Entre el neoliberalismo y el nuevo social-conservadurismo*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2022. Disponível em: https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/PC_27_COOPPer_web.pdf. Acesso em 13 nov. 2022.

CURY, C. R. J. Homeschooling ou Educação no Lar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 35, e219798, p. 1-8, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z8rKFbJP9B3k6G7mdgbxBcT/?lang=pt>. Acesso em 19 nov. 2022. DOI: 10.1590/0102-4698219798.

DARDOT, P. *et al.* **A escolha da guerra civil**. Uma outra história do neoliberalismo. São Paulo: Elefante, 2021.

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

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II**, O Uso dos Prazeres. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2010.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990. Disponível em <https://www.institutoliberal.org.br/biblioteca/classicos/o-caminho-da-servidao-f-hayek/>. Acesso em 4 jul. 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.38, n.139, p. 507-524, abr./jun, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwzCdQK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 1 dez. 2022.

MOURA, F. P. de; SILVA, R. da C. A. da. **6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento** dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordça, 2020.

OLIVEIRA, R. L. P. de; BARBOSA, L. M. R. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 28, n. 2, p. 193-212, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8650334>. Acesso em: 1 dez. 2022.

PELBART, P. P. **O mimimi como categoria biopolítica**. Cadernos de Subjetividade. (PUCSP), v. 20, 2019, p. 99-104.

QUINTELA, D. F. A direita bolsonarista: neoliberalismo, neoconservadorismo e a instrumentalização política da “família”. In: **Encontro Anual da ANPOCS**, 44, 2020, São Paulo. Anais eletrônicos [...]. São Paulo:

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2020. p.1-25.

SAFATLE, V. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

THATCHER, M. *Interview for Woman's Own* ("no such thing as society"). Douglas Key. Margaret Thatcher Foundation. [set. 1987]. Disponível em: <https://www.margaretthatcher.org/document/106689>. Acesso em 21 ago. 2022.

TRAVERSINI, C. S.; LOCKMANN, K. Problematização da escolarização doméstica: uma defesa da escola pública enquanto espaço comum e democrático. **Pro-Posições** [online]. 2022, v. 33. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0040>. Acesso em 10 nov. 2022.

VEIGA-NETO, A. **Entrevista:** A vida social, a coletividade, só se aprende na escola. Disponível em <https://institutoracionalidades.com.br/noticias-e-textos/a-vida-social-a-coletividade-so-se-aprende-na-escola-diz-alfredo-veiga-neto/>. Acesso em 10 nov. 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.014](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.014)

POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS EM EDUCAÇÃO: COMPREENSÃO E LEITURA CRÍTICA, O QUE LEVAR EM CONSIDERAÇÃO?

Hellen Christina Justino Barros

Mestranda em Educação do PPGEduc da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE
hellen.justino@ufpe.com

RESUMO

A política está em constante mudanças, mas o problema não está no dinamismo. Pois, sendo uma atividade essencialmente humana, a política tem uma trajetória de processo de construção e reconstrução, não sendo algo estanque. Mas, o que devemos estar atentos são os aspectos que influenciam certas mudanças ou reformulações. Assim, questionamentos como: A chegada de um programa na escola, o que pode significar? A formulação ou reformulação de projetos e programas, o que quer dizer? Assim, ter critérios para compreender e analisar uma política pública educacional é crucial, pois essa é uma questão inicial que permite uma reflexão sobre a trajetória percorrida na compreensão e análise. Comumente, muitas pesquisas apresentam uma abordagem mais de cobrança das ações já implementadas, ao invés de um caráter mais crítico da compreensão do trajeto e da análise em si. Dessa forma, objetivou-se identificar os aspectos que são fundamentais para serem considerados na compreensão e avaliação de políticas públicas educacionais através de uma pesquisa bibliográfica, sendo pautada em autores que tratam sobre esse assunto. Inicialmente, aborda-se o conceito de políticas públicas educacionais, traçando os aspectos da leitura crítica, como os diferentes modelos de Estado e a influência das organizações internacionais como novos

atores nessa área. Por fim, a análise conclusiva da pesquisa aponta para o que os autores alertam e sugerem sobre a importância de ir além daquilo que é dito de forma explícita para compreender e avaliar as políticas educacionais.

Palavras-chave: Educação, Leitura Crítica, Políticas Públicas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A política está em constante mudanças, mas o problema não está no dinamismo. Pois, sendo uma atividade essencialmente humana, a política tem uma trajetória de processo de construção e reconstrução, não sendo algo estanque. Mas, o que devemos estar atentos são os aspectos que influenciam certas mudanças ou reformulações. Assim, questionamentos como: A chegada de um programa na escola o que pode significar? A formulação ou reformulação de projetos e programas, o que quer dizer?

Na área de educação, tem sido constante a produção acadêmica pautada em compreender e analisar políticas públicas sociais, programas, projetos e ações. Souza (2014) afirma que muitas dessas pesquisas apresentam uma abordagem mais de cobrança das ações já implementadas, ao invés de um caráter mais crítico da compreensão e da análise em si. O mesmo autor fala sobre a importância das análises para abarcar a trajetória de determinada política desde o nascedouro até sua implementação.

Para traçar essa trajetória vários caminhos podem ser percorridos, como a dimensão histórica, os objetivos, o financiamento, as metas da política pública social educacional analisada em questão. No entanto, o campo político envolve questões muito mais profundas. E para fazer um olhar mais crítico é preciso refletir antes mesmos desses aspectos citados sobre questões que estão explícitas e implícitas. Tendo em mente que em educação as ações ocorridas nas dimensões macro (gestão educacional) refletem nas dimensões micro (gestão escolar) e vice versa, vale a pena identificar e entender o que de fato devemos levar em consideração na compreensão e na leitura crítica de uma determinada política.

Não sendo função desse artigo determinar modelos de compreensão e leitura crítica das políticas públicas sociais em educação, mas sim, identificar, discutir e ampliar as discussões sobre aspectos fundamentais nesse processo de reflexão sobre um olhar mais crítico de programas, projetos e ações implementadas tanto na gestão educacional, como na escolar. Tendo como base autores que discutem a temática.

Por isso, torna-se essencial buscar compreender, primeiramente, a definição que consideramos sobre política pública social

na área de educação e o que Hofling (2001) denomina de “questões de fundo” para um olhar mais crítico de análise. Pois, quando temos como referência de análise uma determinada política, não estamos analisando ela somente, mas sim, avaliando os grupos de interesses de formulação, a sociedade que pretende formar, os beneficiários, entre outros aspectos, como afirma Presti et. al. (2013). Em seguida, são tratadas as relações das diferentes visões de sociedade, Estado e política educacional a partir das diferentes abordagens políticas, além das novas influências dessas relações, como as organizações internacionais.

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos utilizados para a realização desse estudo foram norteados pelo levantamento e revisão bibliográfica dos autores que debatem a temática. Dessa maneira, foi desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, conforme afirma Gil (2008).

A estrutura da pesquisa baseou-se inicialmente nas definições e conceitos em torno dos aspectos relacionados à política pública social, partindo para as questões explícitas e implícitas que envolvem desde a formulação, as possíveis mudanças e a implementação de determinadas políticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES DE ANÁLISE CRÍTICA

A política pública para ser definida deve-se buscar uma visão mais ampla e também micro. Tendo consciência do que afirma Morin (2003) para se compreender o todo, precisamos entender as partes. Assim, como para ter entendimento das partes, precisamos do todo. Ou seja, conceituar política pública é preciso, primeiramente, compreender que não há neutralidade nem na sua forma mais ampla, nem na sua forma mais específica. Logo um determinado projeto, programa ou ação educacional não é implementada pela gestão escolar (instância micro) por acaso, e o mesmo ocorre com a

gestão educacional (instância macro), pois existe uma intencionalidade que considera alguns aspectos que precisamos refletir.

Dessa maneira, Presti et. al. (2013) alerta que ao fazermos uma leitura sobre política é preciso abarcar as seguintes reflexões: que sociedade deseja construir/formar, quem irá se beneficiar, quais grupos tem interesse na implementação, entre outras. Dando continuidade na ampliação dessa leitura, Hofling (2001, p.30) nos chama atenção para o que a mesma chama de “questões de fundo”. Essas questões referem-se às relações estabelecidas entre Estado, sociedade e as formas de intervenção governamental em prol das formulações das políticas públicas. Isso quer dizer que dependendo das concepções que se tem de sociedade, Estado e governo refletirá na própria concepção de política pública.

Por isso, ao fazer uma definição tanto das políticas públicas, quanto das políticas públicas educacionais, estaremos revelando um posicionamento. Existem várias formas de conceituar as políticas públicas, no entanto tendo a consciência que ao escolher uma definição estaremos nos posicionando em relação às “questões de fundo”, o conceito norteador desse trabalho será compreendê-las como o “Estado em Ação”, assim como afirmou Hofling (2001). Essa definição implica em entender que as políticas públicas são o Estado agindo através de um projeto de governo por meio de programas, projetos, de ações voltadas para atender determinados setores da sociedade. Mas, como já dito anteriormente, para entender essa afirmação em sua totalidade, é preciso compreender as partes.

O “Estado em ação” nos remete ao movimento de que seria o Estado buscando concretizar/implementar sua responsabilidade/função por meio de um projeto de governo. No sentido administrativo, seria o Estado tentando implantar um conjunto de projetos, programas e atividades realizadas por um governo. No entanto, também é fundamental compreender que no sentido político da afirmação a implementação do projeto de governo envolve um processo de decisões, em que há naturalmente conflitos de interesses. Pois, por meio das políticas públicas, o governo decide o que fazer ou não.

Etimologicamente, a palavra governo significa conduzir. E essa ação não é realizada espontaneamente. É preciso ter em mente que o governo é composto por um grupo de pessoas que gestam

o Estado. Então, o Estado poderá assumir perfis diferentes. Assim, vale ressaltar que o governo orienta as ações do Estado e sendo formado por um grupo de pessoas, dependendo das concepções e ideias dessas pessoas o perfil do Estado modificará. Logo, o “Estado em ação”, ou seja, as políticas públicas sofrerem impactos dessas concepções do governo e até mesmo das representações sociais que possuem. Conforme Azevedo (1997), as representações sociais geram grande influência na formulação e na implementação das políticas públicas, principalmente as de corte social.

No entanto, as políticas públicas não podem ser reduzidas ao governo que assume o Estado por um determinado tempo, pois as políticas públicas advindas do governo dependem do grupo que assume esse Estado, mas as consideradas de Estado são independentes desse grupo. Infelizmente, como discutem os autores, como Cara (2016), o Brasil tem dado prioridade às políticas de governo, ao invés das definidas como estatais.

Portanto, ao trazer as políticas públicas para o campo social é preciso ter clareza das questões debatidas até o momento. Pois, tendo a consciência que as políticas públicas envolvem o agir do Estado, ou seja, o Estado implantando um projeto de governo, cumprindo suas responsabilidades por meio de ações, projetos ou/e programas voltados para áreas específicas da sociedade conforme Hofling (2001), podemos abordar essas políticas de cunho social.

Segundo Presti et. al. (2013), às políticas públicas sociais possuem a finalidade de diminuir os impactos das desigualdades sociais através da redistribuição de benefícios. Logo, seriam as ações que o Estado busca para diminuir as desigualdades sociais. Hofling (2001) também traz essa finalidade das políticas públicas sociais, mas evidencia, principalmente, a responsabilidade do Estado na formulação e implementação das mesmas.

Trazendo para o campo educacional, Hofling (2001) nos alerta que as políticas sociais advindas da Educação são as formas como o Estado busca intervir nesse campo. Assim, como mostra Azevedo (1997) dependendo da abordagem política assumida nas concepções do papel do Estado, modifica as ações do mesmo na sociedade. Logo, a política pública educacional sofrerá impactos.

A educação abarca várias questões, dentre essas, a formação do indivíduo e conseqüentemente da sociedade. O que nos mostra

que a forma como o Estado vai intervir na educação por meio das suas ações têm relações com o tipo de sociedade que pretende formar, com quem se beneficiará, com os interesses que possuem, como ver as desigualdades sociais, entre outros aspectos.

Isso nos faz voltar ao que já foi dito, para conceituar tanto a política pública, como a política pública de caráter educacional, precisamos ter uma leitura crítica das “questões de fundo”, das entrelinhas na sua totalidade e especificidade, visando compreender as questões que envolvem a temática. Pois, principalmente as de caráter social, as políticas públicas podem ser formuladas, desativadas ou implementadas com base nas concepções do que se entende por sociedade e Estado. Por isso, é necessário conhecer os diferentes modelos de Estado para entender as diversas formas que o mesmo pode exercer seu papel por meio das políticas públicas sociais.

EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA SOCIAL: SOB OS DIFERENTES MODELOS DE ESTADO E POLÍTICA PÚBLICA SOCIAL

A educação é uma política pública de corte social. Segundo Azevedo (2004), quando a educação é considerada enquanto política pública social é fundamental buscar as concepções do que se entende por Estado e sociedade. Pois, com base nas mesmas é que as políticas públicas sociais podem ser formuladas, implementadas ou desativadas. Logo, para termos uma leitura crítica do papel do Estado e de suas representações sociais, precisamos compreender as diferentes abordagens políticas. Porque a partir disso, entenderemos melhor as concepções e funções do Estado na visão de uma determinada política e também a ação do mesmo no campo educacional. Para tal feito, são abordados: a abordagem neoliberal e marxista, além da pluralista e social-democrata.

A abordagem marxista faz seus desdobramentos em torno das críticas ao capitalismo, visando mostrar como o mesmo sobreviveu durante as crises econômicas. Através disso, Marx possibilita mostrar quais são as raízes das desigualdades sociais e da própria exploração às sociedades de classe, sendo uma das suas maiores contribuições, como mostra Azevedo (2004).

Dessa forma, as formulações de Marx geraram a denúncia das maneiras como o Estado assumia seu papel em prol das classes dominadoras. Nesse contexto, a partir das relações entre Estado e suas ações estatais estabelecidas pelas ideias clássicas formuladas por Marx, Claus Offe faz sua análise do papel do Estado e suas implicações na área de Educação.

Ao trazer esse autor, Hofling (2001) ressalta que embora tenham limites às análises proposta por Offe é importante perceber como um autor moderno no interior da tradição marxista ver o Estado e sua atuação com base nessa perspectiva. Hofling (2001) ao realizar a análise a cerca de Offe mostra que para esse autor a função do Estado é de regulador das relações estabelecidas no meio social em prol da manutenção do status quo determinado pelas relações capitalistas em sua totalidade. Vale ressaltar que o mesmo afirma que não é especificamente a serviço dos interesses do capital, mas reconhece a dominação deste nas relações de classe que são formadas na sociedade capitalista e consequentemente interfere no papel regulador do Estado.

A ação reguladora do Estado visando preservar as relações no conjunto da sociedade capitalista e o atendimento das relações de interesses na determinação das ações do Estado pode acontecer através das políticas sociais. Assim, Hofling (2001) mostra que Offe ao abordar que o Estado capitalista atua como regulador a serviço da manutenção das relações capitalista do status quo encontrará na política social a forma de concretizar sua função.

Neste contexto, a política sócia referente a essa compreensão de papel do Estado receberá implicações diretas. No caso da política social educacional, além do Estado capitalista moderno formular políticas educacionais com o objetivo de qualificar os indivíduos como mão de obra para o mercado, também deverá implantar políticas e programas sociais que garantam a manutenção do controle das parcelas da sociedade que não fazem parte do processo produtivo, como nos evidencia Hofling (2001) ao abordar o papel das políticas educacionais analisadas de acordo com Offe.

Esse controle dos indivíduos às margens da sociedade capitalista por meio de projetos, programas, políticas e ações sociais são denominadas por Demo (1994) como forma de domesticação das classes subalternas. Isso evidencia que o Estado capitalista

moderno ao atuar como regulador em prol da manutenção do status quo, faz uso das políticas sociais, principalmente das educacionais. Já que as mesmas estão ligadas a formação do indivíduo e consequentemente da sociedade.

Um indivíduo que entende desde cedo seu papel na sociedade, seu lugar na classe social, poderá permitir que o Estado atue sem grandes dificuldades na função de regulador em prol de manter o status quo, garantindo uma certa harmonia social.

Por isso, Azevedo (1997) afirma que Marx reconhece que mesmo a educação servindo como instrumento de manutenção do status quo, evidencia que é por meio da mesma que as classes exploradas podem lutar contra os laços de dominação social.

Já a abordagem neoliberal atribui essa função de regulador não para o Estado, mas para o mercado, modificando o papel do Estado. Com base nas discussões realizadas por Azevedo (1997) e Almeida (2011), pode-se começar a apresentação da abordagem a partir do seu contexto histórico de formação para melhor entender o papel do Estado e sua relação com a política educacional, como mostra Hofling (2001) ao analisar Milton Friedman.

Como a própria denominação indica, essa abordagem faz uma releitura do Liberalismo Clássico, reinventado a partir das limitações do mesmo. Fazendo críticas ao Estado do Bem Estar Social, pois afirmava que o mesmo “destruía” a liberdade e a vitalidade da concorrência, o Neoliberalismo tem como norteador a ideia que o mercado deve regular as relações entre o capital e o trabalho, com participação mínima do Estado. O neoliberalismo incorpora a presença do Estado na perspectiva mínima. Por isso, a concepção de “Menos Estado, mais mercado” nessa abordagem é o foco, conforme Azevedo (1997) e Hofling (2001).

Assim, essa afirmação é a máxima que sintetiza o princípio da abordagem pautada na noção de liberdade individual. Ou seja, a individualidade e liberdade de escolha são norteadores do princípio da abordagem. Neste contexto, Hofling (2001) afirma que Friedman indica que cabe ao Estado assumir o papel de promotor de possibilidades/condições positivas à competitividade individual e aos contratos privados. O mesmo autor ainda chama atenção para os riscos da intervenção estatal. Assim, a intervenção do Estado consiste em uma ameaça aos interesses e liberdades individuais. Por

isso, o neoliberalismo defende a “neutralidade” do Estado em prol da “mão invisível” do mercado, conforme critica Azevedo (1997).

Isso mostra a ideia que o Neoliberalismo defende o mercado como regulador, visando promover a concorrência privada e a livre iniciativa para gerar o restabelecimento do equilíbrio social. E, assim, se o Estado tiver que agir que seja para promover condições positivas que beneficiem o mercado e suas exigências. A meritocracia também aparece nesse cenário para ressaltar a individualidade e a competição. Mas, o mercado ao assumir esse papel de regulador, onde entra as políticas públicas?

Azevedo (1997) afirma que a educação enquanto política pública (de total responsabilidade do Estado) é sempre colocada em xeque nessa abordagem. Pois, ao defender a regulação pelo mercado, a precarização do público em detrimento da valorização do privado, entre outros aspectos, colocam as políticas públicas de caráter social em crise. Dessa maneira, os neoliberais consideram que o grande equalizador das relações entre as pessoas e as oportunidades na ocupação social é o livre mercado.

Logo, a educação como responsabilidade/política pública não são defendidas pelos neoliberais. Pois, a oferta de educação pública a todo cidadão, de maneira padronizada compromete a liberdade individual defendida pela abordagem como diz Hofling (2001). Assim, partindo da lógica do mercado, a educação é um serviço que deve incentivar a livre escolha e a competitividade, não podendo ser ofertada pelo Estado. Pois, segundo Friedman (1980) apud Hofling (2001), quando o Estado oferta a escolarização, isso reduz a capacidade dos consumidores de escolher e diminuir o poder dos produtores.

O que pode ser considerado é que as reflexões abordadas sobre a presença ou ausência do Estado em prol do mercado, o limite entre privado e público, nos permite fazer uma leitura crítica para compreender o sucesso e o insucesso da formulação, implantação ou/e desativação das políticas sociais nas diferentes abordagens, principalmente relacionadas ao campo educacional.

Na abordagem neoliberal parece que as “questões de fundo” geradas para um olhar mais crítico em relação ao papel do Estado e como esse define educação estão associadas não somente às concepções de Estado e sociedade, mas também ao mercado e

suas intencionalidades e funções. Já na abordagem marxista, as relações sociais na estrutura social, a domesticação das classes subalternas, a relação capital e sociedade, são questões incorporadas às concepções de Estado e sociedade que merecem ser analisadas para a leitura crítica dessa abordagem.

Além dessas abordagens, temos uma abordagem pluralista. Não tendo nenhum questionamento sobre a intervenção do Estado, essa abordagem legitima o poder do mesmo na busca por um bem comum. No entanto, ao reconhecer a existência de uma distribuição desigual de poder, afirma que a participação na política deve ser mediada pelos que são considerados capazes e os não capazes.

Os pluralistas, segundo Azevedo (1997), afirmam que aqueles que “souberam usufruir” das chances educacionais por meio do sistema meritocrático oferecido pelas ações estatais e ascenderam na escala social e econômica, são os considerados habilidosos e políticos racionais, sendo responsáveis por definir qual a forma mais adequada de condução das políticas governamentais. Nesse caso, os que não “aproveitaram” e estão despreparados para o “consumo político”, sendo considerados incapazes para a política, devem eleger aqueles que são racionalmente mais preparados para assumir essa participação.

Nesse cenário, a educação é responsável por socializar a política e fornecer base para a racionalidade política de participação aos que são considerados racionais políticos. Logo, a educação como política pública é um instrumento de reprodução da desigualdade de poder atrelada a vinculação do conhecimento em prol da racionalidade política. No entanto, o que deve ser analisado como “questões de fundo” são as definições dos pluralistas com o chamado “consumo dos cidadãos”. Pois, quais seriam os fatores que fazem alguns “consumir” mais política a outros? Por que será que alguns são considerados mais “capacitados” em relação aos demais? O que faz alguns usufruir mais da educação como racionalidade política diferentemente dos demais? Quais os aspectos que impedem a ascensão de um e não dos outros?

Por fim, a abordagem social-democrata admite que o modo de produção capitalista tenha falhado, mas mesmo assim não acredita que o capitalismo deva ser eliminado, por isso propõe um capitalismo mais humanizado. Os sociais-democratas não pretendem

destruir o capitalismo, mas tentar reparar suas deficiências, conforme Azevedo (1997). Por isso, afirma que o modelo capitalista é visto como positivo para o crescimento da economia, mas ineficiente para distribuir as riquezas produzidas.

Assim, essa abordagem busca reduzir ao máximo as desigualdades sociais e a pobreza através de um Estado que redistribui a renda em forma de assistência e programas sociais, pensando em um Bem-Estar Social para todos. No entanto, ao mesmo tempo que o Estado tem o papel de redistribuidor de rendas, também possui o papel de empresário. Pois, as ações de redistribuição estão atreladas ao capital recolhido, como na forma de altos impostos. Por que para redistribuir renda, é preciso produzi-las primeiro. Dessa forma, Demo (1994) afirma que as políticas sociais nessa abordagem são vistas como domesticação do social em relação ao capital, sendo assim, o econômico comanda o político, e a produtividade comanda a cidadania.

Vale ressaltar que a singularidade da social-democrata está reservada à atenção dada em relação às políticas sociais e seus significados, sendo para Azevedo (1997) a abordagem que considera (explícita ou implícita) as lutas políticas das classes sociais subalternas e o seu poder de conquista, fazendo com que as políticas possuam uma estreita relação com os direitos de cidadania. Pois, com as novas demandas sociais devido às crises do capitalismo, os sociais-democratas tiveram que repensar as formas de lidar com as desigualdades sociais.

As questões de fundo que temos que refletir são: Qual é o preço desse Bem Estar Social proposto por essa abordagem? Seria Bem Estar Social ou Mal Estar Social? Até que ponto a abordagem humaniza o capitalismo? Como o Estado consegue ser redistribuidor e empresário ao mesmo tempo?

Com base nessas implicações percebemos que uma leitura crítica requer um olhar sobre abordagens que possuem formas diferentes de ver o papel do Estado e conseqüentemente das políticas públicas sociais. Dependendo da abordagem adotada o "Estado em ação" assume uma atuação diferente. No entanto, novos atores surgem no campo das políticas sociais, o que causa uma ampliação da leitura crítica.

POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E OS NOVOS ATORES DE INFLUÊNCIAS

A leitura crítica das políticas educacionais é importante para a compreensão das concepções que dizem respeito a Estado e sociedade, além da própria definição de como se ver política pública em educação. No entanto, para essa leitura ser realizada em tempos atuais é preciso conhecer mais sobre uma nova “questão de fundo”. Ou como Akkari (2011) denomina de novo ator nas políticas educacionais, que seria as organizações internacionais.

Sendo, na maioria das vezes, resultado da associação voluntária dos Estados, as organizações internacionais apresentam administrações de caráter permanente, visando coordenar ações e recursos a serviço do cumprimento de objetivos comuns, conforme afirma Akkari (2011).

Assim, as influências dessas organizações podem acontecer por meio de três aspectos: na concepção, na avaliação e no financiamento, como aborda Akkari (2011). No caso da concepção das políticas educacionais está relacionado à homogeneização dos modelos educacionais. O problema é que ao se ter como ponto de referência determinado modelo, cria-se o problema associado ao nível de comparabilidade dos sistemas educacionais, o que gera rótulos de sistema educacional considerando ineficiente. A questão é quais os critérios que ditam esse ou aquele como eficiente e de qualidade? Seriam econômicos? Os índices de avaliações externas de larga escala?

Falando em avaliações, outra forma de influência internacional é a avaliação dos sistemas educacionais. Ao avaliar são indicados: o que funciona e o que precisa melhorar. Como toda avaliação em larga escala deve-se ter cuidado com o levantamento dos critérios em função dessas questões que tentarão ser respondidas no processo avaliativo. Além disso, os objetivos desse processo de acompanhamento de avaliação educacional, geralmente, não é perseguir a formação de um cidadão, mas índices e resultados, legitimando a inferioridade dos inferiores, conforme Paro (2016). Por isso, deve-se ter muita atenção na relação critérios pré-estabelecidos, objetivos e resultados dessas avaliações.

Por fim, o financiamento é uma das formas de influência internacional. Esse aspecto diz respeito aos investimentos em prol da cooperação internacional. Essa cooperação é no sentido de financiar os interesses que podem ser de ordem econômica, política e histórica. Mas, o que Akkari (2011) ressalta que nem sempre os que mais precisam, são os países que mais receberam investimentos. Por isso, é fundamental compreender que o financiar está ligado aos interesses. Isso gera impactos no sentido de que nem sempre os que realmente precisam, receberão ajuda financeira.

Nesses tipos de influências que proporcionam impactos em determinadas áreas, podemos abordar o campo educacional atrelado às organizações internacionais. A partir da cooperação internacional realizada na educação pode ser citada a atuação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Criada pós-segunda Guerra Mundial, a UNESCO contribuiu para a formulação de políticas educacionais. Mesmo sendo pioneira na escolarização e alfabetização, perde força com a saída dos Estados Unidos da América e Reino Unido de sua organização estrutural, conforme Akkari (2011).

Assim, essa cooperação internacional começa a ter uma nova conotação ligada ao aspecto mais econômico. Pois, a UNESCO ao perder forças, o Banco Mundial e o Fundo Mundial Internacional (FMI) acabam ganhando mais espaço de influência. Dessa maneira, os impactos educacionais presentes nessa influência de caráter financiador começam aparecer. No caso da UNESCO, suas ações educacionais ligadas à cooperação internacional são pautadas em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver.

Já com o aumento do poder de financiamento nas mãos do Banco Mundial, os norteadores são outros. Basicamente, a preocupação passa a ser a inserção dos indivíduos na economia de mercado local ou global. Ou seja, se detém em um único pilar, o aprender a fazer, como afirma Akkari (2011). Logo as ações mais fortes se voltam para uma indústria de cooperação internacional, que remete aos traços neocoloniais.

Trazendo essas implicações para o campo educacional brasileiro podem ser citados ainda os métodos de serviço educacionais, no que diz respeito à prestação transfronteiriça, o consumo de

serviços no exterior, à presença comercial e a circulação de pessoas. Além disso, a influência tanto no financiamento, quanto na avaliação tem sido bastante presente no Brasil, fruto dessa indústria de cooperação internacional que afeta na formulação, implantação e privatização de políticas educacionais. Isso tem gerado grande descentralização e privatização, enquanto proposta educacional das organizações internacionais. O que faz refletir sobre a emergente necessidade da cooperação internacional ir para além do financiar pensando somente no aspecto econômico, ou ainda nas concepções e das avaliações que visam somente à eficácia e produtividade do setor econômico. Pois, não há problema em atender esse setor, mas a sociedade não é somente isso, ela envolve muitos outros aspectos, assim como a educação também não é só reduzida a isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Se você não tem dúvidas é porque está mal informado.
Millôr Fernandes*

A ação ou o ato de ler não é uma tarefa fácil, pois implica em um processo de apreensão/compreensão e assimilação de algum tipo de informação disponibilizada num suporte comunicativo através de códigos, como a linguagem. Além disso, esse processo pode revelar um ato pessoal, pois conforme a etimologia a palavra leitura vem do latim “lecture” que significa “eleição, escolha”. Ou seja, cada um pode ler e interpretar o que foi lido de **acordo com seus conhecimentos prévios, raciocínio crítico e suas competências pessoais interpretativas.**

No entanto, quando tratamos de leitura crítica nos referimos não somente aos processos de visualização do texto, fonação (à articulação oral, consciente ou inconsciente, através da qual a informação passa da vista à fala) ou de audição, mas de um processo que envolve a compreensão, avaliação e análise crítica da informação visualizada, lida e ouvida. Logo, compreender, avaliar e analisar as políticas de cunho social implementadas por um determinado governo abrange vários fatores de diferentes áreas de determinação e natureza.

As políticas sociais formuladas e implementadas por um governo envolvem a produção de programas, projetos e ações. Mas, essa produção é uma das partes de um trajeto que envolveu:

tomadas de decisões, escolhas, avaliações e concepções de uma estratégia de intervenção de governo, conforme afirma Hofling (2001). Ou seja, a leitura crítica não pode ver somente a produção de um determinado projeto político de uma política social como um fim em si mesmo, mas como um meio de perceber que diferentes visões de sociedade, Estado, política pública geram ações governamentais diferentes.

Mesmo sendo a educação considerada uma das políticas públicas sociais que deva ser vista como uma função do Estado independente de quem está no governo, deve ser analisada segundo Azevedo (1997) a partir da perspectiva que as políticas públicas de caráter social são formuladas, desativadas ou implementadas com base nas concepções do que se entende por sociedade, Estado e governo.

Assim a realização de uma leitura crítica de uma determinada política educacional deve ser pautada na perspectiva que concepções diferentes de sociedade, Estado e governo geram ações educacionais diferentes, pois implicam diretamente na formulação das políticas a serem implementadas tanto no âmbito micro, quanto no macro da gestão. Isso implica dizer que para compreender uma determinada política educacional na forma de programa, projeto ou ação educativa, lendo criticamente a mesma, é importante, primeiro ter como partida a localização dessa política quanto a sua definição e conceituação do que se entende por política pública social educacional.

Após situar a política em questão, deve ser ter clareza que ao defini-la quanto política pública educacional será explanado um posicionamento que remete às “questões de fundo”, como concepções de Estado, sociedade e educação. Dessa forma, dando continuidade a leitura e compreensão, a trajetória percorrida pela tal política, desde seu nascedouro até sua implantação foi pautada em algum modelo de Estado e sociedade. Por isso, ao abordar a dimensão histórica, a análise crítica deve estar atenta a esse aspecto para compreender com maior profundidade.

Além disso, a sociedade tornando-se cada vez mais globalizada novos atores de influências surgem, como as organizações internacionais, fazendo com que a leitura crítica se torne mais ampla. Dessa maneira, mais um aspecto surge.

Entendemos que outros aspectos podem surgir no caminho que busca a compreensão e a leitura crítica, mas como não era nosso objetivo propor modelos estanques de análises, o que queremos trazer é mostrar mais do que uma abordagem de cobrança dos programas, projetos e ações educativas implementadas por um determinado governo, mas sim, a importância de uma análise disposta sempre a se questionar por meio de aspectos que influenciam explicitamente e implicitamente essas políticas públicas sociais educacionais formuladas, desativadas e implantadas.

Logo, além dos aspectos apresentados, a leitura crítica e a compreensão de qualquer que seja a política pública educacional escolhida como referência de análise deve estar constantemente pautada nos questionamentos e reflexões do que foi apresentado abertamente pela proposta, mas também daquilo que é de “fundo”, por isso para ficarmos bem informados criticamente durante a análise, o norte não deve ser uma afirmativa, mas sim uma dúvida: Compreensão e leitura crítica, o que levar em consideração?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa. **Políticas sociais: focalizadas ou universalistas.** É esta a questão? Revista Espaço Acadêmico, n. 123, ago. 2011.

AKKARI, Abdeljalil. Influência das Organizações Internacionais nas Políticas Educacionais. In: **Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios.** Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Janete M. L. de. **A Educação como Política Pública.** Campinas: Autores Associados, 1997.

CARA, Daniel. Tudo que parecia ser sólido se desmanchou no ar. O desmonte das políticas de educação. In: CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira (Orgs). **Gestão da Política Nacional de Educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação.** Teresina, EDUFPI, 2016. p.25-37.

DEMO, Pedro. **A questão do Estado.** In: Política Social, Educação e Cidadania. 10. Ed. São Paulo: Papirus, 1994.

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

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano XXI, n.55, nov. 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da política nacional da educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação. In: CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira (Orgs). **Gestão da Política Nacional de Educação**: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação. Teresina, EDUFPI, 2016. p.39-56.

PRETI, Oreste; LINO, Élide Maria Loureiro; PAZ, Adalberto Domingos da. Políticas Públicas na Área Social. **Caderno de Estudos do Curso Competências Básicas**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 4. Ed. Brasília: FNDE, 2013.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? **Práxis Educativa**, v. 9, n. 2, p. 315-332, jul./dez. 2014.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.015)

UM OLHAR SOBRE O IDEB DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE BORBA-AM

[Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante Machado](#)

Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, andrea.machado@seduc.net;

[Carla Valentim Baraúna de Araujo](#)

Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, carlabarauna40@gmail.com;

RESUMO

Nas últimas décadas, a educação brasileira vem se reestruturando em busca de melhores resultados e da verdadeira democratização, fomentando a escola a se redimensionar diante dos novos paradigmas. Nesse contexto, as avaliações em larga escala vêm ocupando espaço no cenário educacional, pois permitem aferir os conhecimentos e as habilidades dos estudantes, como também os fatores que influenciam no desempenho escolar. Através da avaliação é possível diagnosticar quais são os processos pedagógicos da escola que estão dentro dos parâmetros esperados e quais precisam ser aprimorados. O presente trabalho aborda as avaliações externas com enfoque sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Por meio de uma pesquisa qualitativa verifica-se a média do IDEB nas escolas da rede estadual de ensino do município de Borba, interior do estado do Amazonas, além de relacioná-las com as médias estadual e nacional. De acordo com a temática tratada neste trabalho, verificou-se que a Avaliação em Larga Escala é uma realidade em diversos países, mas ainda precisa ser aprimorada para que se obtenham resultados mais efetivos. Como referencial teórico nos apegamos aos estudos

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.015)

de Vianna (2005), Machado (2012), Pimenta (2012) e Pontes (2013), entre outros que abordam as avaliações em larga escala. Os resultados mostram que as médias observadas das escolas analisadas não estão evoluindo no ritmo esperado que possa contribuir para a melhoria da educação brasileira. Portanto, acreditamos ser importante que os resultados das avaliações sirvam como um dos instrumentos possíveis ao redirecionamento de estratégias pedagógicas que visem à melhoria da aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação Externa, Apropriação dos Resultados, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação brasileira vem se reestruturando em busca de melhores resultados e da verdadeira democratização, fomentando a escola a se redimensionar diante dos novos paradigmas educacionais. Nesta perspectiva, a melhoria da qualidade da educação pública tornou-se prioridade no país e encontra-se na centralidade da agenda política dos governantes. Destarte, as avaliações em larga escala vêm ocupando espaço neste cenário, pois permitem aferir os conhecimentos e as habilidades dos estudantes, como também os fatores que influenciam no desempenho escolar. Através da avaliação é possível diagnosticar quais são os processos pedagógicos da escola que estão dentro dos parâmetros esperados e quais precisam ser aprimorados.

Com base nesses pressupostos, a temática tratada nesse estudo é oriunda das avaliações externas com enfoque sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e reúne dois indicadores importantes que são o fluxo escolar e a média de desempenho dos alunos nas avaliações, sendo importante instrumento para avaliar a qualidade do ensino oferecido nas escolas. Este trabalho tem como objetivo fazer uma análise criteriosa das médias do IDEB das escolas estaduais do município de Borba-Am, além de relacioná-las com as médias estadual e nacional.

No sentido de atender as prerrogativas apresentadas neste estudo, este artigo foi estruturado em três tópicos. Primeiro discutiremos um breve histórico sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), aduzindo sua importância na mensuração dos resultados, além de permitir que sejam traçadas metas de qualidade educacional para os sistemas. O tópico seguinte, elucida o resultado do IDEB das escolas da rede estadual do município em estudo, a média do município, do Estado e do país. Por fim, no terceiro tópico, analisam-se os dados com informações, onde foi possível fazer comparações das médias entre as escolas estaduais do município em estudo, fazendo referência análoga com as médias municipal, estadual e nacional.

Assim, o desempenho dos alunos tornou-se o centro das atenções, como objetivo primordial do trabalho da escola, ao tempo em que legitimou o uso das avaliações externas para medir a eficácia

da escola e dos professores no cumprimento dessa tarefa. É oportuno frisar, que toda avaliação pressupõe uma ação com base nos resultados obtidos.

REFERENCIAL TEÓRICO

BREVE HISTÓRICO SOBRE O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As reformas educacionais ocorridas na década de 1990, tiveram o intuito de modernizar os sistemas educacionais do país, provocando uma série de mudanças referentes à modernização da gestão, a adoção do sistema de avaliação em larga escala, a busca em oferecer a todos, igualdade de oportunidades de acesso à educação de qualidade, o fortalecimento da profissão docente, o aumento no investimento educacional e a abertura dos sistemas educacionais e do ensino às necessidades da sociedade.

A partir do final dos anos 1980, a educação básica brasileira desencadeou grande repercussão, especialmente nos Estados Unidos da América e em alguns países da Europa, passando a ser objeto de avaliações externas, inicialmente apresentadas como necessárias para o monitoramento do desempenho de seus estudantes em provas padronizadas, capazes de viabilizar comparações entre redes e escolas.

No Brasil, as avaliações externas foram sendo implementadas paulatinamente. No início, eram realizadas apenas por amostragem, tornando-se censitárias e funcionando como ferramentas de gerenciamento da rede de ensino. Essas avaliações são vistas de forma positiva por Pontes (2013, p.03), pois para o autor:

Um ponto que mereceu - e continua merecendo - nessa agenda de reforma educacional no país é a questão da avaliação externa da aprendizagem, como um mecanismo de, ao mesmo tempo, fornecer um diagnóstico do nível de conhecimento atingido pelos alunos após cumprirem determinadas etapas da escolarização e de também permitir aos gestores planejar e implementar ações com vistas a aperfeiçoar os sistemas de educação no país. Nesse sentido, particularmente a partir da década de 1990, surgiu e

floresceu no Brasil uma cultura de avaliação educacional externa e em grande escala, da qual inicialmente participou o governo federal, no que foi, entretanto, seguido por diversos estados da federação. (PONTES, 2013, p.03)

Observa-se nas considerações do autor, uma valorização maior das avaliações externas a partir da década de 90, considerada como elemento padrão para identificar avanços e problemas nos sistemas educacionais. Assim como os outros países em desenvolvimento, o Brasil elegeu a avaliação externa como um instrumento de controle político do desenvolvimento social, traçando metas a partir dos resultados dos exames, considerados assim, como uma forma eficaz de aferir a qualidade do ensino nas escolas, consolidando cada vez mais a “cultura de avaliação educacional externa e em grande escala” sendo implantada primeiramente pelo governo federal, expandindo-se aos estados da federação, a ponto de muitos criarem seus próprios sistemas de avaliação. As avaliações externas de aprendizagem servem, de acordo com Pontes (2012, p. 107), como:

Um mecanismo de, ao mesmo tempo, fornecer um diagnóstico do nível de conhecimento atingido pelos alunos após cumprirem determinadas etapas da escolarização e de também permitir aos gestores planejar e implementar ações com vistas a aperfeiçoar os sistemas de educação no país.

A partir desses indicadores, é possível mensurar as condições do ensino básico no país e, ao combinar as medidas, criar uma abordagem mais abrangente da educação. No entanto, esse quadro avaliativo ganhou densidade com a criação do Saeb no início dos anos 1990, fruto de algumas iniciativas de avaliação patrocinadas pelo Ministério da Educação (MEC).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi a primeira iniciativa brasileira no sentido de conhecer a fundo os problemas e deficiências do sistema educacional, visando orientar com maior precisão as políticas governamentais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Através deste, foi possível identificar os problemas do ensino e suas diferenças regionais por meio

de dados e indicadores que possibilitam ampla compreensão dos fatores que influenciam no desempenho dos alunos e ainda, proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade, uma visão concreta dos resultados dos processos de ensino e das condições em que os mesmos são desenvolvidos.

A presença das avaliações externas ganhou proeminência após o desdobramento do SAEB, em 2005, em duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida pelo nome de Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Ambas têm como foco a avaliação da língua portuguesa (leitura) e matemática (resolução de problemas), mediante provas com itens de múltipla escolha aplicadas em alunos de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio.

A ANEB continua sendo realizada por amostragem em larga escala nas redes de ensino (públicas e particulares) em todas as unidades federativas e tem como foco as gestões dos sistemas educacionais. Seu objetivo principal é avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. A ANRESC, mais conhecida como Prova Brasil, destina-se às escolas públicas da educação básica e ocorre bianualmente. Tem como objetivos contribuir cada vez mais para uma cultura avaliativa no ambiente escolar, para que a comunidade conheça seus resultados globais e seus índices de qualidade. Vale lembrar que SAEB e Prova Brasil são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro.

Neste cenário, o IDEB surge oficialmente com o Plano de Metas ao “Compromisso Todos pela Educação¹”, por meio do Decreto n. 6.074, de 24 de abril de 2007. Vale ressaltar que, o IDEB começou a ser calculado pelo MEC no ano de 2005 e, desde então, vem adquirindo uma significância cada vez maior no cenário educacional,

1 O “Compromisso Todos pela Educação” busca efetivação do direito de todas as crianças e jovens com Educação Básica de qualidade até o ano de 2022. Foram estabelecidas cinco metas para a educação básica: 1) toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2) toda criança plenamente alfabetizada até os 08 anos; 3) todo aluno com aprendizado adequado à sua série; 4) todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; 5) investimento em Educação ampliado e bem gerido.

devido a um conjunto de fatores relevantes. Um deles reside na sua capacidade de combinar, numa única medida, duas informações de caráter crucial para a análise e o monitoramento da qualidade da educação oferecida pelas escolas brasileiras: o fluxo dos alunos da educação básica e o desempenho dos mesmos conforme mensurado por avaliações externas, na forma do SAEB e Prova Brasil. Portanto, a cada edição desses dois mecanismos, são calculados os valores do IDEB alcançados pelas unidades educacionais, que então, são comparados com as metas que lhes são projetadas, permitindo assim, um melhor acompanhamento de cada unidade educacional (escola, município, estado, região, país).

Nesse sentido, a comparabilidade preconizada pelo sistema de avaliação é uma metodologia internacionalmente validada, denominada equalização, que permite comparar os resultados ao longo dos anos e entre as séries, por meio da inserção de um conjunto de itens comuns aos testes aplicados em ciclos subjacentes. Nesta perspectiva, as escolas precisam se apropriar dos resultados educacionais e elaborar, a partir desse pressuposto, um plano estratégico que vise amenizar os problemas detectados.

A avaliação deve ser compreendida como um indispensável instrumento de reflexão sobre as políticas, práticas e ações implementadas no âmbito do sistema educacional. Além disso, as informações produzidas devem ser transparentes, de forma que a sociedade possa se apropriar dos resultados, pois são dados de suma importância que permitem engendrar mudanças na realidade educacional. Vale destacar que, para se obter o resultado esperado na educação, são necessárias ações conjuntas de políticas públicas, sobretudo com ações governamentais e da sociedade civil organizada.

Portanto, através da divulgação do IDEB das escolas é possível ter um panorama da realidade educacional brasileira e ao mesmo tempo fazer uma analogia com as diversas unidades educacionais.

UM OLHAR SOBRE O IDEB NO MUNICÍPIO DE BORBA-AM

Nesse tópico abordaremos o IDEB das escolas estaduais do município de Borba, interior do estado do Amazonas, com enfoque nas séries iniciais do Ensino Fundamental, traçando um

processo análogo com a média do município, do estado e do país. Ressaltando que, diante da importância da educação na sociedade atual, é relevante fazer uma análise dos indicadores da qualidade da oferta, destacando-se os fatores para a otimização da aquisição do conhecimento, assim como descobrir meios para detecção de problemas que são limitadores para que o processo ensino/aprendizagem ocorra de forma justa e satisfatória.

O Quadro 1 a seguir, apresenta os valores e metas projetadas para o IDEB dos anos iniciais das escolas estaduais do município de Borba entre os anos de 2007 a 2013.

Quadro 1 – IDEB das escolas da rede estadual de ensino em Borba-AM

4ª série / 5º ano													
Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ESC EST JOAO FERREIRA DA FONSECA			3.5	3.6	3.1			3.8	4.1	4.3	4.6	4.9	5.2
ESC EST NOSSA SENHORA DO ROSARIO			3.4	3.3	2.7			3.7	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1
ESCOLA ESTADUAL BALBINA MESTRINHO	3.0				***	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3
ESCOLA ESTADUAL BENEDITO GUMERCINDO DE SOUZA	3.0	3.5	4.3	4.0	4.8	3.0	3.3	3.8	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR COUTINHO	3.9	4.5	4.9	5.0	5.0	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1
ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LOURENCO RODRIGUES DA MOTTA	2.6	3.7	4.0	4.1	4.9	2.7	3.0	3.4	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9
ESCOLA ESTADUAL SENADOR ALVARO MAIA	2.0	3.0	3.8	4.7	3.8	2.1	2.4	2.8	3.1	3.3	3.6	4.0	4.3

Fonte: MEC/INEP

O Quadro 2, aduz as médias alcançadas e metas projetadas para o IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual do município de Borba-AM no período de 2007 a 2013.

Quadro 2 – IDEB e metas projetadas

4ª série / 5º ano													
Município	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
BORBA	2.8	3.5	4.3	4.3	4.6	2.9	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1

Fonte: MEC/INEP

O Quadro 3, demonstra os valores e metas projetadas para o IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal entre os anos de 2007 a 2013.

Quadro 3 - IDEB das escolas municipais do município de Borba-AM

4ª série / 5º ano													
Município ↕	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
BORBA	2,6	2,8	3,4	3,7	4,0	2,6	2,9	3,3	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8

Fonte: MEC/INEP

O Quadro 4, mostra a média geral do município de Borba-AM no período (2007 a 2013), bem como, estipula a projeção de metas para os anos vindouros.

Quadro 4 - IDEB do município de Borba-AM

4ª série / 5º ano													
Município ↕	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
BORBA	2,8	3,5	4,3	4,3	4,6	2,9	3,2	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1

Fonte: MEC/INEP

O Quadro 5, apresenta a média observada no IDEB nos anos de 2007 a 2013, apresentando também as metas projetadas para o Estado do Amazonas.

Quadro 5 - IDEB do AMAZONAS

4ª série / 5º ano													
Estado ↕	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
Amazonas	3,3	3,9	4,5	4,8	5,1	3,3	3,7	4,1	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5

Fonte: MEC/INEP

O Quadro 6, apresenta a média do Brasil nas diversas dependências administrativas, no que tange a média do IDEB observado nos anos (2005 a 2007) e as metas projetadas para as análises futuras.

Quadro 6 – Média Nacional do IDEB

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa										
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

Fonte: MEC/INEP

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No tópico anterior, apresentamos o IDEB das séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas estaduais do município de Borba (AM), bem como a média municipal, estadual e nacional. Analisando o quadro 1, que apresenta a média de cada escola da rede estadual do município, percebeu-se que na Escola Estadual João Ferreira e Escola Estadual Senador Álvaro Maia, houve uma oscilação nas médias adquiridas, no período (2007 a 2013) sendo que a primeira escola citada não atingiu as metas projetadas, já a segunda apesar da oscilação de médias superou a projeção de metas nos anos observados (2007 a 2013). A Escola Estadual Benedito Gumercindo de Souza apesar de ter oscilado houve crescimento de 0,8 no último IDEB observado, superando as metas projetadas. Na Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário, observou-se uma queda considerável no biênio (2011 a 2013), além de não ter conseguido atingir nenhuma meta projetada. Quanto a Escola Estadual Monsenhor Coutinho, apresentou um crescimento de média nos anos (2007 a 2011), mantendo-se com mesma média no período de 2011 e 2013. Vale ressaltar que, mesmo não havendo crescimento nestes anos, a escola se manteve no alcance das metas projetadas. Por fim, a Escola Estadual Professor Lourenço Rodrigues da Motta apresenta um crescimento significativo nas médias observadas (2007 a 2013), o que a levou ultrapassar as metas projetadas.

Ao analisar as médias do IDEB das séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas estaduais do município de Borba, pode-se observar um crescimento gradativo acompanhando o mesmo nível de crescimento do município. No entanto, percebe-se que não estão seguindo o mesmo ritmo de crescimento comparando-as com a média do Estado e do Brasil.

Nessa perspectiva, acreditamos ser importante que os resultados das avaliações sirvam como um dos instrumentos possíveis ao redirecionamento de estratégias pedagógicas que visem à melhoria da aprendizagem. É relevante ressaltar que é consensual entre profissionais que atuam em diferentes instâncias educativas que toda avaliação pressupõe uma ação com base nos resultados obtidos. Nessa linha, Machado (2012) destaca que os dados fornecidos pelas avaliações são instrumentos importantes para o encaminhamento de escolhas pedagógicas que “podem revigorar os contornos da escola pública que realiza a sua função social na sociedade democrática de garantir o ensino-aprendizagem para todos os alunos” (MACHADO, 2012, p. 79).

Dessa forma, se faz necessário que as escolas se apropriem dos resultados das avaliações em larga escala, a fim de possibilitar o planejamento de ações estratégicas que viabilize mudanças no contexto escolar e contribua para a melhoria da aprendizagem de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo conhecer o índice de Desenvolvimento da Educação Básica através de um breve histórico sobre a instituição das avaliações em larga escala, cujos resultados constituem um valioso instrumento de melhoria da qualidade do ensino, como pontos fundamentais para a definição das habilidades, competências ou tipo de conhecimento que se deseja transmitir aos alunos.

Neste sentido, as avaliações externas fomentam o estabelecimento de metas e a implantação de ações pedagógicas e administrativas no âmbito escolar. Além de direcionar soluções para os problemas detectados, contribui para a projeção de políticas públicas voltadas para a melhoria do ensino oferecido nas escolas,

primando por uma educação sustentada no pilar da qualidade e equidade.

De acordo com a temática tratada neste artigo, verificou-se que a Avaliação em Larga Escala é uma realidade em diversos países, mas ainda precisa ser aprimorada para que se obtenham resultados mais efetivos. O diagnóstico por si só não é suficiente para mudar uma determinada situação. Embora o Brasil tenha avançado muito na coleta de dados e nos sistemas de avaliação, ainda é preciso construir mecanismos para que os resultados sejam utilizados por gestores e professores de modo a melhorar a qualidade do ensino oferecido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=9134331>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

MACHADO, Cristiane. Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre o uso dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos**: estudo em uma rede municipal paulista. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PONTES, L. A. F. Avaliação e Indicadores Educacionais e Políticas Públicas e Escola / Marcus Vinícius David...[ET al.]. p.124. – (Coleção gestão e avaliação da educação pública: v.2), Editora UFJF -2012

PONTES, Luís Antônio Fajardo. Avaliação educacional em grande escala: a experiência brasileira. In: DAVID, Marcus Vinícius et al. **Avaliação e Indicadores Educacionais e Políticas Públicas e escola**. Coleção Gestão e Avaliação da Educação Pública. v. 2, p. 105-123, 2012.

SOUSA, Sandra Zákia; BONAMINO, Alicia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.016](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.016)

AS PROVAS DE HABILIDADES ESPECÍFICAS E O SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU): IMPACTOS DA POLÍTICA PÚBLICA NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Frederico Braidá

Doutor em Design. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, frederico.braidá@ufjf.br

RESUMO

Este artigo aborda o tema das provas (ou testes) de habilidades específicas (PHE), as quais eram recorrentemente aplicadas para candidatos aos cursos que exigiam determinadas aptidões físicas ou habilidades artísticas, tais como Artes Visuais, Cinema, Teatro, Dança, Música, Arquitetura e Urbanismo, Design e Educação Física. Com a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), essas provas foram proibidas, uma vez que não podem ser oferecidas vagas em cursos que exijam esse tipo de prova. Em decorrência dessa proibição, especialmente durante a pandemia de Covid-19, os cursos abriram mão da aplicação dessas provas para ingressarem no SiSU. Portanto, este artigo é fruto de uma pesquisa que partiu da seguinte questão: quais são as consequências da eliminação das provas de habilidades específicas para o acesso ao ensino superior e para a formação de profissionais nessas áreas do conhecimento? O principal objetivo deste artigo é apresentar uma discussão sobre os impactos do SiSU, entendido como uma política pública de inclusão e democratização do acesso ao ensino superior, apontando fragilidades e potencialidades que emergiram da eliminação das provas de habilidades específicas nos processos seletivos.

Metodologicamente, este artigo é fruto de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório. Trata-se de uma pesquisa tanto bibliográfica quanto documental. Para além da revisão de literatura, buscou-se, nos documentos oficiais e em sites informativos, noticiosos e institucionais, compreender os discursos que apontam os prós e os contras da suspensão dessas provas. Ao final, pode-se perceber que, se por um lado, acredita-se que a eliminação das provas de habilidades específicas pode garantir maior democratização no ingresso ao ensino superior, por outro, abre-se uma reflexão sobre a importância do desenvolvimento das diversas habilidades específicas durante a educação básica e evidencia-se a necessidade urgente de um debate mais amplo sobre a aplicação desse tipo de prova.

Palavras-chave: Prova de habilidades específicas (PHE), Sistema de Seleção Unificada (SiSU), Ensino superior, Política pública.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.017](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.017)

USO DO LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: IMPASSES E POSSIBILIDADES

Maria Cezar de Sousa

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí. Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. mariacezar@ufpi.edu.br

Monagleyce Gomes Ferreira Pereira

Graduada de Pedagogia pela Universidade federal do Piauí- monagleyceg77@gmail.com

Cristiana Barra Teixeira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Cristiana-barra@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo apresenta uma pesquisa realizada sobre os processos de alfabetização e letramento e suas especificidades contidas no livro didático buscando respostas para a seguinte questão: Sendo o livro didático utilizado nas escolas resultados de políticas públicas que por vezes tem sido rejeitada por professores, como ele pode contribuir para amenizar as desigualdades de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento? Teve como objetivo geral analisar como os livros didáticos do infantil V e primeiro ano do Ensino Fundamental utilizados na rede municipal de ensino de Picos-PI, podem contribuir para o rompimento das desigualdades presentes no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. A fundamentação teórica baseia-se em Freire (1989), Soares (2011), Mortatti (2019), dentre outros. Constitui-se numa pesquisa documental, que analisou livros didáticos e documentos

oficiais sobre as políticas públicas de alfabetização e letramento. Os resultados apontam que nos livros analisados comparecem situações para trabalhar o letramento, embora explore pouco o trabalho com as especificidades da língua escrita, o que demanda uma formação densa sobre a temática, sob o risco de subutilização do material disponibilizado. Conclui-se que para o bom aproveitamento desse material no sentido de amenizar as desigualdades na aquisição da língua escrita o professor precisa de um embasamento teórico consistente sobre a temática.

Palavras-chave: Livro Didático, Alfabetização e Letramento, Políticas públicas.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.018](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.018)

O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES): UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS/CAMPUS EIRUNEPÉ

Renata Brelaz Gondim e Silva

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) / Campus Manaus Centro; Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) / Campus Eirunepé, renatabrelaz@ifam.edu.br

Marcone Pereira Da Silva

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) / Campus Manaus Centro; Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) / Reitoria, marcone.pereira@gmail.com

Hudson Do Vale De Oliveira

Doutorando em Administração pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) / Campus Boa Vista Zona Oeste (CBVZO), hudson.oliveira@ifrr.edu.br;

RESUMO

Num país marcado pela diversidade regional, cultural e socioeconômica como o Brasil, o acesso à educação também não se dá de forma igualitária e equânime. Tal situação é mais evidente, sobretudo, levando-se em consideração o fato de que muitos, devido à condição social em que se encontram, precisam conciliar estudo e trabalho. O fato é que se trata de uma situação complexa, incorrendo por vezes na evasão escolar de centenas de jovens, país a fora. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo compreender o impacto do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na permanência e no êxito dos

discentes do Instituto Federal do Amazonas – IFAM/Campus Eirunepé. Para tanto, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, por meio de uma investigação que toma como base a abordagem qualitativa. Ademais, um levantamento documental acerca dos dispositivos legais do programa e a realização de entrevistas com os discentes atendidos pelo PNAES estão sendo considerados para a coleta de dados. Pretende-se, a partir da visão dos discentes, bem como levando em conta os condicionantes e determinantes que conformam as suas realidades, compreender a importância do PNAES na jornada formativa destes. Assim, por meio dos discursos e das percepções dos discentes, à luz dos constructos teóricos considerados neste estudo, pretende-se desvelar as nuances da execução do programa supracitado, o uso dos benefícios em favor dos discentes, e as dificuldades e as possibilidades encontradas por estes no que se refere à permanência na escola ou a não continuidade de sua formação estudantil. Preliminarmente, destaca-se que o PNAES tem contribuído, de forma significativa, para a permanência dos discentes, possibilitando a continuidade destes nos estudos, com foco em buscar uma melhor qualidade de vida.

Palavras-chave: Assistência Estudantil, Educação, Permanência e Êxito

INTRODUÇÃO

Num país marcado pela diversidade regional, cultural e socioeconômica como o Brasil, o acesso à educação também não se dá de forma igualitária e equânime. Sobretudo, levando-se em consideração o fato de que muitos, devido a condição social em que se encontram precisam conciliar estudo e trabalho. O fato é que se trata de uma situação complexa, incorrendo por vezes na evasão escolar de centenas de jovens, país a fora.

Conforme discorre Saviani (2003) os filhos da classe de trabalhadores são sempre obrigados pelo sistema capitalista a ingressar no mundo do trabalho mesmo antes de alcançar a maioridade, seja para ajudar no sustento da família ou se autossustentar. E nesse processo, muito desses abandonam a escola ou se quer fazem parte dela.

Daí a necessidade da efetividade das políticas públicas voltadas para o acesso e a permanência de estudantes na educação básica, educação profissional e tecnológica, bem como no ensino superior. Dentre essas políticas destaca-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Conforme o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, o PNAES tem como finalidade principal expandir as condições de permanência de estudantes, em idade juvenil, na educação superior pública federal. Para concretização de tal finalidade, são objetivos do programa, de acordo com o Art. 2º:

I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

O referido decreto também abrange os Institutos Federais (IFs), segundo o Art. 4º, a saber: "As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia [...]" (BRASIL, 2010).

É nesse limiar que nasceu a presente proposta de pesquisa, pois a partir de minha experiência como assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/Campus Eirunepé, foi possível perceber a alta demanda de estudantes que recorrem aos benefícios ofertados pelo Programa Socioassistencial Estudantil do referido IF. Desde 2016, fui inserida dentro da equipe multidisciplinar da Coordenação de Assistência ao Educando – CAE e assim, pude vivenciar diversas facetas da questão social em cada discente atendido.

Tal experiência trouxe à baila uma série de indagações acerca do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e sua efetividade no acesso, permanência e êxito dos discentes na conclusão dos cursos ofertados pelo Campus Eirunepé.

O Setor de Serviço Social do Campus Eirunepé, bem como nos outros *Campi*, trabalha com o Programa Socioassistencial Estudantil, que advém do PNAES. Este seleciona discentes para receberem os seguintes benefícios: Alimentação, Material Didático-Pedagógico, Transporte, Moradia, Alojamento e Creche. Esse último nos chama a atenção, tendo em vista o número de solicitações indeferidas, pois de acordo com dados do SIGAA, entre 2020 e 2021, um quantitativo de 370 estudantes solicitou o Benefício Creche, contudo desse universo, somente 95 pedidos foram deferidos¹. Ou seja, cerca de 80% das solicitações foram indeferidas.

O Benefício Creche é o repasse direto do valor do benefício a título de ajuda de custo para apoiar ao discente, prioritariamente em situação de vulnerabilidade social, que comprovadamente não possua apoio familiar, um responsável ou cuidador direto para seu (s) filho(s), com idade de até cinco anos e onze meses de idade, no turno em que frequenta o curso no IFAM².

Assim, nos inquiremos: a) quais os impactos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na permanência e êxito dos discentes do Instituto Federal do Amazonas – IFAM/Campus Eirunepé? b) esses benefícios são suficientes e eficientes ao ponto de possibilitar a provação e conclusão dos cursos ofertados? De

1 Dados obtidos na base de dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – sipac – IFAM (SIGAA). Acesso em 08.08.22.

2 Disponível em <<http://www2.ifam.edu.br/campus/cmzl>>. Acesso: 08.08.22.

que forma as ações assistenciais estudantis têm colaborado para prevenir e conter a evasão de discentes? c) O PNAES tem possibilitado a inclusão social de fato dos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado e cursos subsequentes? d) Quais as razões para o indeferimento de tantas solicitações do Benefício Creche? e) Os critérios para seleção desse auxílio são coerentes com a realidade dos alunos do Campus Eirunepé? f) Será que o indeferimento tem influenciado para a baixa frequência e/ou evasão escolar das alunas mães/alunos pais?

Diante de tantas inquietações, traçamos como questão norteadora da pesquisa: De que modo as atuais condições de permanência dos estudantes, beneficiários do Benefício Creche, impactam no percurso acadêmico dos mesmos?

Acredita-se que realizar um estudo com essa temática, visando responder tal indagação, se faz relevante tendo em vista que um programa como o PNAES precisa passar sempre por reflexões no sentido de amadurecê-lo e aprimorá-lo para o cumprimento de suas finalidades. Dessa forma, a presente pesquisa poderá contribuir social e academicamente a partir de um estudo inédito, posto que não há estudos sobre essa temática no Campus Eirunepé.

Entende-se que a interiorização do ensino técnico é uma realidade, mas na Amazônia essa realidade ainda precisa ser refletida e debatida a fim de se tornar efetivo não apenas o acesso, mas a permanência e a conclusão dos cursos por parte de estudantes provenientes de comunidade ribeirinhas, indígenas e remanescentes quilombolas que veem no ensino profissional e tecnológico uma oportunidade única de crescimento intelectual e mudança de status social.

Destarte, o presente projeto também visa a construção de um produto a partir dos achados da pesquisa. Produto esse que diz respeito a produção de manual audiovisual para maiores esclarecimentos aos discentes acerca dos benefícios socioassistenciais ofertados pelo IFAM/Campus Eirunepé e como ter acesso aos mesmos. Dada a dificuldade de acesso a informações, tal material poderá contribuir demasiadamente no acesso aos benefícios provenientes do PNAES, sobretudo ao Benefício Creche, objeto dessa pesquisa.

2. PROBLEMA DE PESQUISA

De que modo as atuais condições de permanência dos estudantes, usuários do Benefício Creche do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/Campus Eirunepé, impactam no percurso acadêmico dos mesmos?

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL:

Analisar o impacto do Benefício Creche na permanência e êxito dos discentes do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/Campus Eirunepé.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Apresentar traços do perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes usuários do Benefício Creche, no IFAM/Campus Eirunepé;
- Investigar como o Benefício Creche tem sido efetivado e materializado pelo IFAM como garantia da permanência e êxito desses estudantes;
- Verificar a percepção discente acerca dos impactos do Benefício Creche no Campus Eirunepé;
- Produzir um documento audiovisual, a partir dos achados da pesquisa, voltado aos discentes acerca dos benefícios socioassistenciais existentes e como ter acesso aos mesmos.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DAS PRIMEIRAS FORMAS DE QUALIFICAÇÃO DA MÃO-DE-OBRA FABRIL AOS INSTITUTOS FEDERAIS

Discorrer sobre educação profissional e tecnológica como parte integrante de uma formação específica que se ancora como

instrumento na divisão sociotécnica do trabalho, não é possível sem antes retomarmos as categorias trabalho e educação. Claramente, uma mantém relação com a outra. Sem o trabalho não haveria vida social, e através da educação os conhecimentos foram se disseminando e transformando a sociedade, de forma dialética.

O trabalho é definido por Karl Marx como a atividade sobre a qual o ser humano emprega sua força para produzir os meios para o seu sustento, mas ao transformar a natureza, transforma a si mesmo e tece as relações sociais.

Nas palavras do próprio Marx (1983, p. 149-150):

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

De acordo com o autor, o trabalho é a forma como o ser humano constrói sua identidade ao sobrepujar obstáculos comuns do dia a dia, por meio de sua imaginação e capacidade de produção. O desenvolvimento da cultura fundamentou-se na produção, ou seja, no trabalho. Foi dessa forma que o ser humano se diferenciou dos outros seres da natureza pela construção de elementos que visavam melhorar a vida de todos. A função do trabalho é compreendida como a capacidade de produzir coisas para suprir suas necessidades. Por isso, em Marx encontramos um conceito importante sobre essa categoria, como afirma Frigotto (2010, p. 1): “É, sobretudo, em Marx que encontramos o sentido de trabalho que vai à raiz do modo como os seres humanos produzem a si mesmos”.

Para Frigotto, Ciavata e Ramos (2012, pag. 60), o trabalho como princípio criativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza, e, portanto, tem a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida.

Na concepção de Navarro e Padilha (2006, p. 01), o trabalho tem caráter plural e polissêmico e exige conhecimento multidisciplinar. É também a atividade laboral fonte de experiência psicossocial, sobretudo dada a sua centralidade na vida das pessoas: é indubitável que o trabalho ocupa parte importante do espaço e do tempo em que se desenvolve a vida humana contemporânea.

Assim, ele não é apenas meio de satisfação das necessidades básicas, é também fonte de identificação e de autoestima, de desenvolvimento das potencialidades humanas, de alcançar sentimento de participação nos objetivos da sociedade.

Nessa perspectiva, compreende-se que o trabalho ocupa centralidade na vida humana, uma vez que se trata de um mecanismo de sobrevivência, no sentido de satisfazer as necessidades humanas, bem como para a reprodução, a própria maneira com que os indivíduos se relacionam entre si e, não menos importante, a divisão social do trabalho, através do Estado como instituição que possui certo domínio em suas mãos.

Ao longo da história da humanidade o trabalho sofreu diversas metamorfoses influenciando diretamente a vida em sociedade a partir das relações estabelecidas, o que determinou a constituição de processos de trabalho e modos de produção. Tais modos de produção incidiram e incidem, inclusive, nos sistemas econômicos e sociais da vida humana (ANTUNES, 2000; NAVARRO e PADILHA, 2006; FRIGOTTO, 2009; FRIGOTTO, 2010).

Do sistema primitivo, passando pelo feudal até chegar ao sistema capitalista o trabalho foi a categoria determinante para ascender, moldar e fazer entrar em decadência tais sistemas de produção. Passadas muitas décadas da consolidação do sistema capitalista pode-se destacar as transformações ocorridas nas sociedades.

Segundo Singer (2003), as mudanças ocorridas com os novos processos produtivos, a partir das inovações tecnológicas e das alterações nas relações de trabalho, constituem uma “Terceira Revolução Industrial”, que consiste na reestrutura produtiva.

A reestruturação produtiva vem trazendo grandes mudanças na relação capital/trabalho em todo o mundo, e, tem como seus referenciais, o avanço tecnológico através da robótica e da informática,

o trabalho polivalente, a terceirização, a flexibilização do emprego e dos direitos trabalhistas, entre outros (ANTUNES, 2000).

Sob a ótica do autor, essas mudanças no mundo do trabalho, embora tenham sido introduzidas inicialmente no setor industrial, também vêm sendo incorporadas em outros setores da economia, dentre estes a área da educação, que traz, em suas formas de lidar com o trabalho, sinais dessa precarização (FRIGOTTO, 2009; SAVIANI, 2011).

E o que essas transformações, decorrentes do modo de produção capitalista, tem a ver com a educação? Quais suas implicações na educação profissional e tecnológica? Tais mudanças no mundo do trabalho influenciam nos processos educativos, tendo em vista que a escola reflete o contexto social e histórico em que está inserida (FRIGOTTO, 2009; MEDEIROS, 2020).

À medida em que as fábricas investiam em maquinário na mesma proporção havia a necessidade de qualificação da mão-de-obra, posto que para operar a nova tecnologia, se fazia necessário conhecimento. Assim, não bastava apenas o ensino propedêutico, mas as informações técnicas necessárias ao bom desenvolvimento da indústria e por conseguinte da produção capitalista (GAIOSO, 2005).

Para tanto, a mão-de-obra, constituída por operários, os grupos pauperizados da sociedade, eram instigados a buscar conhecimento para dominar as novas tecnologias e sobreviver no novo sistema. Conforme assevera Martinelli (2005, p. 38): “O próprio conhecimento, como produto sócio-histórico que é, estava avançando e impulsionava a criação de novos inventos, o surgimento de novas técnicas, compatíveis com o estágio de desenvolvimento da sociedade [...]”.

Em termos de Brasil, essas nuances não foram diferentes. Com o capitalismo dito tardio, o país tratou de se organizar para qualificar a mão-de-obra que naquele momento necessitava para fazer acontecer o desenvolvimento da indústria. É a partir daí que surgem as iniciativas por parte do governo para preparar os novos operários e esse fato histórico pode ser vislumbrado como os primeiros passos do ensino profissional no Brasil.

Nos dizeres de Medeiros (2020, p. 37):

No início do século XX, a novidade foi a preocupação com a preparação de operários para o exército profissional. Com isso, em 1906 o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e, em 1909, Nilo Peçanha criou, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizes e Artífices e foram instaladas, em 1910, dezenove delas, nas várias unidades da federação. Essas escolas eram semelhantes aos Liceus de Artes e Ofícios, voltados para o ensino industrial e custeados pelo Estado Brasileiro. Ainda no ano de 1910 foi organizado o ensino agrícola, que evidenciou, juntamente com os Liceus, um grande passo na educação profissional no Brasil. Foi esse período, com o então presidente Nilo Peçanha, que ficou marcado, o ano de 1909, como o início da educação profissional no Brasil [...].

Não diferente de outros países, tratava-se de escolas capitalistas que perpetuavam o trabalho alienado, a qual dividia o ensino formal em duas vertentes: o ensino propedêutico, e o ensino técnico. Frigotto (2015, p. 231) faz uma crítica bem clara, nesse sentido:

[...] instaura-se e perpetua-se, de um lado, a escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural, para as classes dirigentes, e outra pragmática, instrumental, adestradora de formação profissional restrita e na ótica das demandas do mercado, para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento, pensado pelas classes dirigentes.

Em 1942 o ensino passa por mudanças bem importantes em sua estrutura e diretrizes, sobretudo com a Reforma Capanema que possibilitou a organização do ensino industrial em segundo grau (MEDEIROS, 2020). Nesse sentido, buscou-se constituir uma grande rede para a formação de mão-de-obra qualificada para o setor produtivo com essa grande variedade de cursos. Nesse mesmo ano, os Liceus passaram a ser chamados de Escolas Industriais e Técnicas, permitindo, assim, que os alunos ingressassem no ensino superior em área equivalente à sua formação (LUCENA, 2004; FRIGOTTO, 2015; ARAÚJO, 2016).

A partir de Juscelino Kubitschek e seu projeto desenvolvimentista houve a necessidade de uma expressiva mão-de-obra qualificada para atender a recém-chegada indústria automobilística, fato que incidiu em investimentos por parte do governo em recursos para as escolas técnicas (MARTINS, 2020). Assim, em 1959 essas se tornaram Escolas Técnicas Federais.

Com a ditadura militar, a partir de 1964, o sistema educacional brasileiro passou por mudanças sem precedentes, dentre essas a institucionalização do Ensino Médio Profissionalizante. Aqui se tem a cristalização da preparação alienada para o mercado de trabalho. Muito diferente do conceito de politecnia pensado por Karl Marx, como assinala Saviani (2007, p. 161): “Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”.

A redemocratização do país trouxe consigo a reformulação de muitas políticas, dentre essas a educação. Com a Constituição Federal de 1988, a educação profissional ganhou novos contornos (MARTINS, 2020). Em 1994 foi estabelecida a Lei nº. 8.948 o Sistema de Nacional de Educação Tecnológica, que transformou gradativamente as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação, os CEFETs (ARAÚJO, 2016).

Já em 1996, essa forma de educação ganha um novo capítulo, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, tendo maior visibilidade no ensino brasileiro. Já em 1998, com a Lei nº 9.694, ficou proibida a criação de novas escolas técnicas, o que só mudou apenas em 2005, com a revogação dessa Lei, quando o Ensino Técnico sofreu o seu maior grau de valorização (MARTINS, 2020). O Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007 foi responsável pela reintegração e reestruturação das Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, onde os CEFETs faziam a adesão voluntária ao novo sistema de Ensino Profissional (FRIGOTTO, 2015).

Em 2008, a Educação Profissional passou por uma nova reforma, com mudança prevista em lei, mas especificamente na LDB, na seção IV - Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - por meio da Lei nº 11.741/2008: “A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas formas: I - articulada com o

ensino médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.” (BRASIL, 2008).

De acordo com Medeiros (2020) foi nesse contexto que ocorreu, por meio da Lei nº 11.892 de 29 dezembro de 2008, a instituição da Rede Federal de Educação, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa rede é formada, além dos Institutos Federais, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná e pelo Colégio Pedro II.

[...] trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 85).

Nesse sentido o que se busca com os IFs é ultrapassar a dicotomia entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante, entre àqueles que podem ter acesso ao conhecimento crítico, os filhos dos mais abastados da sociedade, e àqueles que no passado só podiam ter acesso a um conhecimento que os preparassem para a mão-de-obra fabril, desprovidos de saber para além da técnica, os filhos da classe que vive do trabalho, nos dizeres de Antunes.

4.2 O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES) NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA EQUAÇÃO POSSÍVEL PARA A PERMANÊNCIA E ÊXITO DE ESTUDANTES?

Dada a disparidade econômica e social existente em nosso país, caudatárias de uma sociedade desigual forjada no bojo do sistema capitalista, mas com resquícios de sua própria constituição enquanto Brasil Colônia, não basta apenas abrir vagas para

estudantes dentro de escolas do Ensino Básico, da Educação Profissional e Tecnológica e/ou do Ensino Superior, faz-se necessário dar condições para que estes consigam concluir com sucesso sua formação. Nesse sentido, a Política de Assistência Estudantil é uma conquista para estudantes de todo país, cuja finalidade é permitir o acesso, a permanência e o êxito no Ensino Superior, estendendo-se também aos estudantes dos Institutos Federais.

De acordo com Medeiros (2020), a Política de Assistência Estudantil (PAE) está presente na educação profissional desde sua criação e, sua origem assistencialista, vem desde a criação do Colégio das Fábricas, no início do século XIX. A Política de Assistência Estudantil dispõe de vários programas de inclusão, que vão dos Programas Universais, que tratam do atendimento ao aluno, do desenvolvimento técnico e científico até de alunos que possuem necessidades educacionais específicas, até os programas que tratam especificamente do aluno em vulnerabilidade social. Aqui queremos dar maior destaque a política mais atual desse conjunto de ações que conformam a assistência estudantil, no Brasil. Trata-se do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), objeto de nossa pesquisa.

O PNAES foi criado por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, para os estudantes de cursos de graduação presenciais das instituições federais de ensino superior, sendo implementado a partir do ano de 2008 e regulamentado por meio do Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, cuja finalidade é de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. As ações do PNAES são executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades (BRASIL, 2010).

Desde 2008, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) está em vigor, a partir da portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007, do ministério da educação (MEC), e em 2010, tal instrumento legal é transformado no Decreto n. 7.234/2010. Esse programa busca em linhas gerais, fornecer subsídios para permanência nos cursos de graduação de alunos de baixa renda. Procura estabelecer uma ligação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão e apoio ao estudante, visando contribuir para que haja

melhor desempenho acadêmico do aluno atendido, evitando também a repetição e a evasão (ASSIS, et al, 2013, p. 129).

De acordo com Art. 2º do Decreto 7.234/10, são objetivos do PNAES:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, p. 01).

O PNAES ainda está longe de concretizar todos os seus objetivos, apesar de ser um avanço para a EPT, tendo em vista que se trata de um decreto, ou seja, uma política de um governo que dura há mais de duas décadas, mas não se trata de uma lei, propriamente dita. Medeiros (2020), destaca que um programa como este, ao ser transformado em lei, proporcionará maior garantia de direitos aos estudantes, contribuindo para que haja menos evasão e mais cidadãos ingressem no mundo do trabalho com alguma formação.

Prada e Surdine (2018) ao analisarem a execução do PNAES, a partir das normativas institucionais dos 38 Institutos Federais de Educação (IFs) e seus *campi*, para identificar as ações priorizadas pelos mesmos, desvelaram que os recursos do programa não contemplam o atendimento universal aos estudantes, que a dualidade do programa separa os pobres dos não pobres, focalizando o atendimento aos mínimos sociais de forma individualizada àqueles que mais necessitam, tornando a disputa interna entre os estudantes acirrada e fragmentando suas lutas sociais.

4.2.1 O Programa Socioassistencial Estudantil do IFAM: considerações preliminares sobre o Benefício Creche

Assim como os demais Institutos Federais brasileiros, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM dispõe de um conjunto de benefícios socioassistenciais, subsidiados pelo PNAES, voltados à permanência e êxito de seus alunos nos cursos integrados e subsequentes, trata-se do Programa Socioassistencial Estudantil do IFAM.

De acordo com o Edital n° 01/2022/IFAM Campus Eirunepé³:

O Programa Socioassistencial Estudantil é destinado a todos os discentes com renda per capita mensal de até um salário mínimo e meio, prioritariamente aos que se encontram em situação de vulnerabilidade social, que estejam matriculados e com frequência regular nos cursos ofertados pelo IFAM em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme o que estabelece a Política de Assistência Estudantil do IFAM em vigor.

Não diferente de outras políticas assistenciais, o Programa Socioassistencial Estudantil do IFAM/Campus Eirunepé adota os critérios de seletividade daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Behring e Boschetti (2017) ao tratar da trajetória das políticas sociais enfatizam que essas estão relacionadas às configurações da questão social e às respostas das classes sociais e do Estado, exercendo por vezes a função de controle das massas ante à barbárie do capitalismo, mas como ponte de acesso aos direitos sociais. É nesse limiar que se encontra o Programa Socioassistencial Estudantil.

A Tabela 1 apresenta os benefícios que fazem parte do programa, os critérios para concessão dos mesmos, bem como os valores dos recursos destinados a cada benefício.

Tabela 1 – Benefícios do Programa Socioassistencial Estudantil do IFAM/Campus Eirunepé

Benefício	Descrição	Valor concedido
Benefício Alimentação	Repasse mensal do benefício aos discentes regularmente matriculados e frequentando um dos Cursos do IFAM ofertados pelo Campus, prioritariamente, aqueles em situação de vulnerabilidade social e que não dispõem de meios para custear sua alimentação durante o período em que estiverem em atividades acadêmicas no Campus.	Até R\$ 264,00 na condição de ajuda de custo para o discente alimentar-se em seu turno de aula no Campus, quando da impossibilidade de o Campus atendê-lo via fornecimento direto do serviço.

³ Disponível em Disponível em <<http://www2.ifam.edu.br/campus/eirunepé>>. Acesso: 08.08.22.

Benefício	Descrição	Valor concedido
Benefício Transporte	Tem como objetivo contribuir para o deslocamento do discente que não dispõe de meios para provê-lo, no percurso de sua residência até o Campus, durante os dias letivos, em transportes coletivos.	a. Repasse direto ao discente do valor de até R\$ 194,00 mensais na condição de ajuda de custo para o custeio de seu deslocamento; b. Fornecimento do serviço de transporte via condução escolar pelo Campus.
Benefício Moradia	Subsídio voltado aos discentes atendidos com benefício moradia em alojamento dentro do Campus, fornecido prioritariamente ao discente em vulnerabilidade social, na modalidade serviço, para auxiliar na aquisição de materiais de uso pessoal que contribuam para sua higiene, proteção, saúde e segurança, imprescindíveis à sua condição de discente inserido no Regime de Internato no Campus.	a. Repasse direto ao discente inserido no sistema de internato, do valor de até R\$ 123,00 mensais; b. Distribuição mensal pelo Campus do kit de material de uso pessoal ao discente inserido no sistema de internato.
Benefício Material Didático-Pedagógico e Escolar	Auxílio ao discente que comprovadamente não possua meios de custear despesas educacionais decorrentes de necessidades de material didático-pedagógico e material escolar relacionado à sua atividade educacional no IFAM.	a. Repasse direto ao discente do valor de até R\$ 147,00; b. Distribuição semestral pelo Campus do kit Material Didático-Pedagógico e Escolar ao discente.
Benefício Creche	Repasse direto do valor do benefício a título de ajuda de custo para apoiar ao discente, prioritariamente em situação de vulnerabilidade social, que comprovadamente não possua apoio familiar, um responsável ou cuidador direto para seu (s) filho(s), com idade de até cinco anos e onze meses de idade, no turno em que frequenta o curso no IFAM.	O valor do benefício poderá ser R\$ 278,00 mensais

Fonte: Elaborada pela autora partir dos dados do Edital n° 01/2022/IFAM Campus Eirunepé

Dos benefícios apresentados na Tabela 1, cabe-nos destacar o Benefício Creche, objeto de nossa pesquisa. Conforme os últimos editais voltados a seleção de beneficiários do Programa Socioassistencial Estudantil, os discentes que necessitam do Benefício Creche, precisam atender aos critérios de elegibilidade de

estar em situação de vulnerabilidade social e não possuir apoio familiar, responsável ou cuidador para seus filhos menores de 6 anos, no horário em que estuda o curso em que se encontra matriculado.

O PNAES estabelece dez grandes áreas de ação da assistência estudantil, das quais o apoio aos estudantes com filhos faz parte. Neste sentido o Benefício Creche é a ação mais comum desenvolvida pelas universidades federais brasileiras e institutos federais, tendo em vista que a grande maioria não dispõe de creches universitárias ou outras formas de apoio a esse grupo de estudantes (FIGUEIREDO, 2019).

De acordo com os dados do SIGAA, para os anos de 2020 e 2021 um total de 33 (trinta e três) discentes do Campus Eirunepé solicitaram o Benefício Creche, mas destes somente 2 (dois) tiveram suas solicitações deferidas. Nesse sentido, nos inquiremos: Quais as razões para tanto indeferimento? E desses beneficiários, será que realmente o valor concedido é capaz de possibilitar a permanência exitosa do aluno (a) em sua formação, tendo em vista que o benefício contempla apenas o horário em que o estudante está em seu curso? Essas questões nos fazem refletir como essas mães e/ou pais fazem para dar conta de manter os estudos em casa, no horário em que não estão em sala de aula. São apenas pistas cuja pesquisa poderá responder, futuramente.

5. METODOLOGIA

O presente projeto se volta para uma investigação que toma como base a pesquisa do tipo qualitativa, pois como afirma Minayo (2008), esta atua com um universo de significados, agregando motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, aprofundando a relação dos processos fenomênicos, não podendo se reduzir à uma operacionalização de variáveis.

Toda pesquisa qualitativa, social, empírica, busca a tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial (BAUER; GASKELL, 2008) mas, sobretudo, objetiva conhecer a maneira como as pessoas se relacionam com seu mundo cotidiano.

E é nesse limiar que essa pesquisa pretende seguir, buscando desvelar o impacto do Benefício Creche na permanência e êxito dos discentes do Instituto Federal do Amazonas – IFAM/Campus

Eirunepé a partir da visão desses sujeitos e dos condicionantes e determinantes que conformam suas realidades.

NATUREZA DA PESQUISA

Nesse sentido, elegemos como natureza da pesquisa o estudo de caso, tendo em vista que este permitirá uma análise mais profícua da realidade e dos sujeitos envolvidos no processo de utilização dos benefícios socioassistenciais disponibilizados pelo PNAES no Campus Eirunepé e o impacto na permanência e êxito desses em sua formação estudantil e profissional.

Como assevera Yin (2005, p. 20): “O estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais, e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos.

LÓCUS DA PESQUISA

Diante dessas assertivas, o local de realização desta pesquisa será o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/Campus Eirunepé, cidade que fica localizada no interior do estado do Amazonas, Região Norte do país e que pertence à Microrregião de Juruá e Mesorregião do Sudoeste Amazonense, localiza-se a sudoeste da capital do estado, distando desta cerca de 1.160 km de Manaus⁴.

4 Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/eirunepe.html>>. Acesso em: 20.06.22.

Figura 1: Localização do município de Eirunepé no mapa do estado do Amazonas



Fonte: IBGE, 2010.

De acordo com dados do IBGE (2016) o município possui 35.273 habitantes. Eirunepé possui uma vegetação predominante do bioma amazônico, por tal característica, o acesso aos municípios vizinhos e capital se dá exclusivamente via transporte fluvial e aéreo. Sua densidade demográfica em 2010 era 2,04 (hab/km²) e o seu IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) era de 0,563⁵.

A cidade de Eirunepé, outrora São Felipe, está situada à margem esquerda do Rio Juruá, próximo a foz do Rio Tarauacá, que fica na margem oposta. Faz fronteira com os municípios de Itamarati e Envira ao leste; estado do Acre e município de Ipixuna ao sul; Benjamin Constant e Jutai ao oeste.

5 Disponível em <<https://www.eirunepe.am.gov.br/a-cidade/>>. Acesso: 20.06.22.

Figura 2: Imagem área da cidade



Fonte: Prefeitura Municipal de Eirunepé

No que se refere ao lócus da pesquisa, propriamente dito, esta realizar-se-á no Campus Eirunepé, situado na região urbana da cidade. Atualmente, o instituto desenvolve suas atividades em espaços provisórios, tendo em vista que o prédio oficial se encontra em construção. Assim, os cursos são oferecidos em prédios separados, em bairros distintos, a saber: no Centro de Referência em Inclusão e Tecnologia Social e no antigo prédio do Liceu de Artes, da cidade.

Figura 3: Imagem do prédio do IFAM/Campus Eirunepé



Fonte: site do IFAM

Em 2022, o Campus Eirunepé atende discentes nas modalidades Integrado, Subsequente e Proeja (Administração), que estão distribuídos nos seguintes cursos:

Tabela 2 – Alunos dos cursos subsequentes – Campus Eirunepé

SUBSEQUENTE	QUANTITATIVO DISCENTES
Administração	40
Agroecologia.1	40
Manutenção e suporte em informática.1	40
Agroecologia.3	34
Manutenção e suporte em informática.3	39
Vendas.3	35
Proeja.6	37

Tabela 3 – Alunos dos cursos subsequentes – Campus Eirunepé

INTEGRADO	QUANTITATIVO DISCENTES
ADMINISTRAÇÃO.1	38
ADMINISTRAÇÃO.2	34
ADMINISTRAÇÃO.3	24
AGROPECUARIA .1	38
AGROPECUARIA.2	29
AGROPECUARIA.3	17
INFORMATICA.1	37
INFORMÁTICA 2	37
INFORMÁTICA 3	28

São os discentes matriculados nesses cursos que farão parte da pesquisa, pois acreditamos que o número de estudantes mães e pais tem aumentado a cada ano, sobretudo com o aumento expressivo da gravidez precoce, a cada ano, conforme dados do Ministério da Saúde, 2022. Assim, o número de discentes que necessitam do Benefício Creche se torna maior, dada a necessidade da permanência das estudantes mães, em sua maioria, necessitar desse benefício para permanecer estudando.

SUJEITOS E INFORMANTES

Farão parte da pesquisa como sujeitos e informantes os discentes dos cursos integrados de Administração, Agropecuária e Informática do IFAM/Campus Eirunepé. Quanto à quantidade amostral, serão em média 5 discentes de cada curso.

Considera-se, na presente pesquisa, sob a ótica de Martinelli (1999, p. 23-24), que “o importante, nesse contexto, não é o número de pessoas que vai prestar a informação, mas o significado que esses sujeitos têm em função do que estamos buscando com a pesquisa”.

INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Como instrumentos para coleta de dados, utilizaremos da aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas. Para Marconi e Lakatos (2004), o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas sem a presença do entrevistador. Dessa forma, por meio do questionário será possível traçar o perfil socioeconômico dos discentes e demais características relacionadas ao Benefício Creche destinado aos mesmos.

Nesse viés, conforme Triviños (1987, p. 137) “[...] os questionários e as entrevistas são meios ‘neutros’ que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria”. Assim, no questionário quem escreve as respostas das questões será o próprio sujeito. Para tanto, utilizaremos a entrevista que por sua vez são contatos sociais e não simplesmente meios passivos de se obter informações” (MAY, 2004). De acordo com a autora, geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas.

Para alcance dos demais objetivos dessa pesquisa, faremos uso da técnica do Grupo Focal. De acordo Gatti (2005) o grupo focal permite uma interatividade entre os participantes, possibilitando a apreensão dos dados da pesquisa face a face. Para tanto, disporemos os interlocutores em círculo e utilizaremos um roteiro temático, conforme as orientações de Gatti (2005), fazendo uso do aparelho fonográfico para registro das falas dos participantes, possibilitando

o desvelamento das nuances da execução do Benefício Creche, seu uso em favor dos discentes e as dificuldades e possibilidades encontradas por esse na permanência ou não continuidade de sua formação estudantil.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Por fim, destaca-se que para análise dos dados faremos uso da análise textual discursiva (ATD). Esse tipo de análise é uma abordagem que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e análise de discurso (TITSCHER et al., 2002).

A Análise Textual Discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos. Maiores detalhes sobre a análise textual discursiva podem ser encontrados no artigo uma tempestade de luz (MORAES, 2003).

Com base nisso, a análise textual discursiva mais do que um conjunto de procedimentos definidos constitui metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo, processo de colocar-se no movimento das verdades, participando de sua reconstrução. É abordagem claramente incluída em metodologias que se situam em um paradigma de pesquisa emergente (SANTOS, 2002).

Levando em consideração essas assertivas, por meio deste instrumento far-se-á a análise dos dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa, que são os discentes dos cursos de Administração, Agropecuária e Informática no IFAM/Campus Eirunepé, visando compreender a importância e o impacto do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em suas vidas, a partir de seus discursos/percepções, à luz dos constructos teóricos que nortearão esse estudo.

6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000 (Coleção Mundo do Trabalho).

ARAÚJO, W. S. (2016). **Das Escolas Técnicas Federais aos Institutos Federais: A licenciatura em Física no Campus Goiânia do IFG**. Dissertação (Mestrado em Ciência e Matemática). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

ASSIS, Anna Carolina Lili de et al. **As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras**. Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual, [s.l.], v. 6, n. 4, p.125-146, 1 dez. 2013.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Gareschi, P. A. (trad.), 7ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)**. Disponível em: Acesso em: 21.06.2022.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 01.06.2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2017. Disponível em: .Acesso em: 01.06.2022.

BRASIL. **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. Acesso em: 20/06/2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

FRIGOTTO, **G.Trabalho**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

GAIOSO, Natalícia P. de L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000127&pid=S14144077201100020000700011&lng=pt>. Acesso em: 21.06.2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 eds. – São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. IN: MARTINELLI. O uso da pesquisa qualitativa em Serviço Social. São Paulo: Veras 1999a. p. 7-8.

MARTINS, João Paulo Lira. **Política de assistência estudantil no ensino médio integrado: análise sob a ótica dos alunos do curso de agropecuária do IFPI – Campus Oeiras**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. Campus Salgueiro, Salgueiro, 2020.

MAY, Tim. 2004. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Capítulo 6: Entrevistas: métodos e processo. 3ª edição. Porto Alegre. Artmed.

MEDEIROS, Sidineya Aires de. **Programa Nacional de Assistência Estudantil na Educação Profissional e Tecnológica: Um Estudo de caso no Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Campus Morrinhos, Go: IF Goiano, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PRADA, Talita; SURDINE, Mônia Carla da Costa. **A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Revista Ser Social: Educação e Lutas Sociais no Brasil. Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnia**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde/Fundação Oswaldo Cruz, Revista Trabalho, Educação e Saúde, v. 1, n. 1, p. 115- 130, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho: fundamentos ontológicos e históricos**. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-80, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 21.06.2022.

TITSCHER et al. (1998, 2000); Reisigl/ Wodak (eds.) (2001); Van Dijk (2001); Fairclough/ Wodak (1997); Weiss/. Wodak (eds.)

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 eds., Porto Alegre: Bookman, 2005.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.019](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.019)

DA DESCONFIANÇA AO ÓDIO: INTERPRETANDO A VULNERABILIDADE DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Fabrizio de Sousa Sampaio

Doutor em Ciências Sociais pela UFRN. Professor EBTT de Sociologia do IFMA- Campus Araioses. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT/IFMA/Monte Castelo. E-mail: fabrizio.sampaio@ifma.edu.br.

RESUMO

A intermitência curricular do ensino de Sociologia na educação básica é um efeito da desconfiança social e medo em relação às potencialidades críticas que esta disciplina possui no estranhamento e na desnaturalização das estruturas de dominação e exclusão vigentes em determinados períodos históricos. No atual cenário de proliferação de negacionismos, anticientificismos e neofascismos, podemos identificar uma passagem da desconfiança e medo para a disseminação de um ódio politicamente organizado em relação ao ensino de Sociologia? Este artigo de discussão teórica objetiva responder esta pergunta ao passo que sugere identificar as marcas contemporâneas da política de ódio contra a Sociologia tomando como referência a problematização da questão histórica curricular sobre a “utilidade” deste componente para a formação escolar discente. A busca pela explicitação do valor formativo da Sociologia não apenas corrobora para o seu reconhecimento diante de sua luta pela sobrevivência curricular, mas também pode ser representar um contexto retórico que maximizará a vulnerabilidade desta disciplina.

Palavras-chave: Desconfiança. Ódio. ensino de Sociologia. Vulnerabilidade. educação básica.

INTRODUÇÃO

A Sociologia se preocupa, geralmente, em compreender a relação entre a sociedade, os indivíduos e o meio ambiente, desvendando os sistemas de dominação, os conflitos, as coerções os discursos, os interesses veiculados etc. Ela possibilita que o(a)s indivíduos compreendam que suas biografias estão relacionadas com as outras biografias e afetadas pelas estruturas sociais (BODART; FEIJÓ, 2020).

A sociologia no Brasil, enquanto componente curricular na educação básica, é marcada historicamente pela desconfiança, intermitência e medo quando a sua presença foi possibilitada no cotidiano escolar. Estas reações sociais não apenas eram/são vinculadas às classes dominantes, mas também à maioria da população brasileira, principalmente devido à potencialidade crítica que esta disciplina pode fomentar no processo formativo como um todo e, por consequência, engendrar transformações sociais.

As Ciências Humanas e Sociais, basicamente, representaram os principais alvos históricos das reformas educacionais no Brasil. A reintrodução da disciplina de Sociologia no currículo da educação básica em 2008, anteriormente como disciplina obrigatória entre 1925 e 1942 (BODART; AZEVEDO; TAVARES, 2020) e a tensão recente sobre a possível mitigação ou exclusão desta disciplina, no âmbito das reformas curriculares dos Estados e municípios, devido ao ajuste com a reforma do ensino médio, constituem duas situações que ratificam a instabilidade, ou melhor, a condição precária e vulnerabilidade curricular da Sociologia na educação básica. Agora, na versão de “estudos e práticas”, os conhecimentos sociológicos estão dependendo de lutas localizadas por suas permanências na formação educacional brasileira.

Atualmente, na sociedade brasileira, presenciamos a disseminação de discursos negacionistas, anticientificistas, moralistas e neofascistas. Tais discursos inundam as redes sociais hegemônicas no país, atacando principalmente temáticas e sujeitos vinculados aos direitos humanos, às diversidades sociais, culturais, sexuais, religiosas, partidárias e à legitimidade e potência do pensamento crítico. Neste contexto, a disciplina Sociologia, por possibilitar o desenvolvimento crítico acerca das relações sociais contemporâneas

pode, inclusive, suscitar o ódio. Neste contexto, será que podemos identificar uma passagem da desconfiança ao ódio em relação à Sociologia no ensino médio? Que elementos constituintes do ensino de Sociologia podem ser identificados como alavancas para a disseminação deste ódio? Que grupos ou classes sociais se engajam na proliferação do ódio à Sociologia, assim como, quais suas intencionalidades políticas?

Este artigo de discussão teórica objetiva analisar a política de ódio direcionada ao ensino de Sociologia na educação básica tomando, como espaço social de argumentação, a sociedade brasileira no contexto recente de: desconfiança e condição precária curricular das discussões sociológicas em sala de aula, bem como a luta pela sobrevivência da Sociologia engendrada recentemente devido às reformulações exigidas pela atual BNCC e reforma do ensino médio; e a proliferação de discursos anti-intelectuais, negacionistas, neofascistas e moralistas, capitaneados, principalmente, pelo movimento Escola Sem Partido¹ que, embora tenha sofrido derrotas recentes no Supremo Tribunal Federal, ainda existem projetos de lei em tramitação.

METODOLOGIA

Esse artigo de revisão bibliográfica foi constituído a partir da análise teórica de artigos científicos, livros e artigos de opinião acerca da reforma do ensino médio, as peculiaridades do ensino de Sociologia no Brasil e os possíveis impactos da atual contrarreforma para o referido ensino em tempos de ofensivas neofascistas, autoritárias e anticientificista que demarcam de certa maneira a sociedade brasileira.

1 Criado em 2004, apresenta-se como movimento e iniciativa de estudantes e pais contra a doutrinação político-ideológica das escolas brasileiras. Tem como objetivo visibilizar os fins políticos, ideológicos e partidários do ensino no país. Atua, através de um site, veiculando denúncias, ideias e atos de vigilância e criminalização contra ao que seus adeptos denominam “práticas de doutrinação” (ALGEBAILLE, 2017, p.64).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino das Ciências Sociais – Antropologia, Sociologia e Ciência Política – é materializado no currículo do ensino médio brasileiro, através da disciplina de Sociologia, que foi incluída devido às suas potencialidades em colaborar no alcance dos objetivos elencados pela LDB. Enquanto disciplina obrigatória, a Sociologia é marcada por intermitências neste currículo cuja recente reintrodução ocorreu no ano de 2008. Tais fatores causam a pouca tradição da Sociologia enquanto componente curricular, além de vulnerabilizá-la e deixá-la pouco conhecida. Este cenário aliado às disputas relativas ao modelo educacional neoliberal e aos ‘movimentos’ anti-intelectuais disseminados no Brasil atual, fomentam a persistência sobre o questionamento da importância do ensino de Sociologia na educação básica (BODART; FEIJÓ, 2020).

Como artefato cultural, o currículo pode distribuir, de maneira desigual, a vulnerabilidade de determinados componentes curriculares, epistemologias, sujeitos docentes, ideologias específicas, corporeidades e determinadas práticas pedagógicas. Neste sentido, tomando como referência o conceito de vulnerabilidade trabalhado pela filósofa norte-americana Judith Butler (2006), o ensino de Sociologia, seus professore(a)s e defensore(a)s partilham, especialmente no contexto sociocultural brasileiro recente, de uma maior exposição à diversas formas de violência politicamente organizada.

A intermitência curricular da Sociologia e a recente ofensiva que desestabiliza uma temporária obrigatoriedade, iniciada em 2008, revelam também a “condição precária”² deste componente curricular na educação básica do país. A Sociologia no ensino médio brasileiro possui uma “condição politicamente induzida” (BUTLER,

2 Butler aciona o conceito de precariedade para refletir sobre a “condição compartilhada da vida humana (na verdade, como uma condição que une animais humanos e não humanos)” (BUTLER, 2016, p.30). Para a filósofa, a precariedade não é um efeito do reconhecimento e nem a única forma de induzi-lo e sugere diferenciar tal conceito de outro: a “condição precária”: “a condição politicamente induzida na qual populações sofrem com redes sociais e econômicas de apoio deficientes e ficam expostas de forma diferenciada às violações, à violência e à morte” (BUTLER, 2016, p. 46). Utilizo este conceito para diferenciar o tipo de reconhecimento que a Sociologia possui no currículo brasileiro ao longo da história do ensino médio.

2016) na qual sofre pela deficiência de apoio e fica exposta às formas diferenciadas de violações, exclusões, políticas de ódio e criminalização, especialmente das políticas neoliberais e dos agentes escolares nos Estados e municípios da contemporaneidade.

A “condição precária” da Sociologia no Brasil, induzida politicamente, revela que esta disciplina é marcada pela luta por reconhecimento curricular que, em determinados períodos históricos, sua importância é performativamente defendida por políticas educacionais específicas e, em outros, sua descartabilidade é considerada importante para que determinados processos formativos sejam bem sucedidos.

O(a)s professore(a)s de Sociologia, assim como a maioria dos docentes brasileiros, possuem baixos salários e buscam aumentar sua jornada de trabalho para conseguirem complementação de seus rendimentos. Entretanto, a Sociologia possui uma reduzida carga horária no currículo que acarreta a composição da jornada de trabalho docente em diferentes escolas e horários (LENNERT, 2011) e, inclusive, disciplinas consideradas afins tais como História, Geografia e Filosofia, principalmente. Esta situação prejudica o ensino, porque não existe tempo disponibilizado para estudos e planejamentos, e dificulta o reconhecimento docente em alguma escola que trabalha, devido ao seu trânsito em várias escolas (LENNERT, 2011).

Na Sociologia escolar, a falta de tempo para planejamento torna-se relevante “[...] pela carência de indicações e conteúdos mínimos, material pedagógico e métodos de ensino consolidados” (BODART; SAMPAIO SILVA, 2016, p.182). A grande quantidade de aulas que o(a) docente de Sociologia leciona semanalmente [devido a reduzida carga horária em cada turma] e a dificuldade de planejar levam o(a) professor(a) a se apoiar quase exclusivamente no livro didático, quando tem acesso ao mesmo. Além disso, a “subvalorização” curricular da Sociologia vem acompanhada pela falta de reconhecimento de sua importância tanto dos demais docentes de cada escola quanto do(a)s estudantes, em sua maioria (BODART; SAMPAIO SILVA, 2016).

A pergunta sobre a importância da Sociologia no processo básico educacional nem sempre representa uma possibilidade de reconhecer a potencialidade dessa disciplina e diminuir a sua

“condição precária”. Em tempos neoliberais, essa persistente pergunta pode atuar retoricamente para o processo de desqualificação da Sociologia enquanto “conhecimento útil” para uma sociedade de indivíduos enquanto “empresas de si mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016) em busca por suas autossuficiências.

A lógica neoliberal em educação reivindica a utilidade como critério de valorização ou reconhecimento dos conhecimentos, dos saberes e dos conteúdos disciplinares. Em uma sociedade capitalista marcada por fileiras de desempregado(a)s e desalentado(a)s, a educação se resumiu em escolarização instrumental como meio de oportunizar possíveis ocupações aos sujeitos formados. Neste contexto, todas as disciplinas são convocadas a expressar sua utilidade prática nesse processo de contribuir para a empregabilidade da mão de obra no mundo capital. Cada conhecimento e/ou saber disciplinar precisará demonstrar em termos de “competências e habilidades” a sua legitimidade curricular e sua importância no processo educacional como um todo. Até neste cenário, a Sociologia se torna útil, pois contribui para o bom desempenho do(a)s estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – principal forma de acesso ao ensino superior no Brasil.

Amurabi Oliveira (2013) ressalta que historicamente quando a sociologia se apresentou como disciplina abstrata, elitista, distante da realidade discente e direcionada à formação de dirigentes, ela foi valorizada no currículo escolar. Quando a Sociologia se ocupa do debate político, das questões culturais e sociais, em uma aproximação com a realidade do(a)s estudantes, ela passa a ser considerada descartável cujo ensino poderia ser efetivado por outras disciplinas, de maneira interdisciplinar, e por outros docentes sem a formação específica. De certa maneira, Oliveira especifica um cenário que a reformulação curricular contemporânea balizada pela BNCC reivindica para a Sociologia através do performativo “estudos e práticas”.

Flávia Schilling (2002) destaca que a Sociologia é um campo de saber “[...] perigoso por ‘criar problemas’ e em perigo pois em sua profunda relação com a atualidade que não cessa de criticar-se e de lidar com o novo, atuando nos interstícios das demais ciências, [...]”, ela se pensa e ao mesmo tempo reflete sobre a realidade social (SCHILLING, 2002, p.190). Neste sentido, a Sociologia em relação às demais ciências e principalmente em sua relação íntima com o senso

comum é um campo de saber vulnerável desde o seu surgimento e em constante perigo de precariedade induzida devido à sua natureza de crítica incessante: “pode-se pensar a sociologia como um território instável, por momentos colonizado, por momentos conseguindo propor novas perspectivas” (SCHILLING, 2002, p.190).

A função da Sociologia na formação de jovens e adolescentes depende da definição histórica do tipo de escola, de ensino médio e de currículo (Silva, 2007). Se levarmos em consideração que a reprodução da escola brasileira é geralmente marcada pela perspectiva educacional acrítica da instrução técnica, pelo isolamento curricular entre as disciplinas, pelo eurocentrismo, heteronormatividade, racismo e outros, a disciplina Sociologia, enquanto espaço curricular de estranhamento e desnaturalização das realidades sociais, pode não ter sentido frente às recentes definições de políticas e práticas curriculares. E, além disso, a Sociologia pode colaborar na materialização do contrário: “[...] uma pedagogia capaz de superar uma educação tecnicista, voltada exclusivamente para a formação de técnicos reprodutores de tarefas” (BODART; FEIJÓ, 2020, p.40).

Levando em consideração os documentos que regulamentam a educação brasileira, bem como o currículo nacional – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – o ensino de Sociologia contribui para o alcance dos objetivos educacionais requeridos nestes documentos oficiais. Por exemplo, quando as DCNEM (2018) elencam os princípios fundamentais para este nível de ensino, a Sociologia possibilita (BODART; FEIJÓ, 2020):

São estudos relativos à constituição e à importância dos direitos humanos, com diversas perspectivas teórico-metodológicas que desvelam os sistemas produtivos e suas características, bem como a perspectiva dialógica dentre diversos contextos que podem auxiliar o jovem estudante a compreender, de forma ampla, a realidade a qual está submetido (BODART; FEIJÓ, 2020, p.25).

A Sociologia contribui na compreensão discente acerca das relações sociais e das instituições, necessário para a inclusão no mercado de trabalho, através da abordagem sobre as diversas

dimensões da sociedade contemporânea. Esta disciplina fomenta um senso de valorização da coletividade, em um contexto de aumento do individualismo na sociedade ocidental do presente, e de valorização da ação política, especialmente desacreditada devido aos casos de corrupção crescentes. Estas potencialidades da Sociologia corroboram para uma educação que valoriza a democracia (BODART; FEIJÓ, 2020).

O ensino de Sociologia possibilita a superação da interpretação limitada e estática dos fenômenos sociais percebidos pelo(a)s estudantes e os convida para interpretar estes fenômenos buscando a compreensão das suas motivações e dos seus impactos nas vidas particulares de cada indivíduo, bem como na coletividade. Assim, o conhecimento sociológico se revela em um instrumento importante de emancipação social, pois contribui para o reconhecimento da posição ocupada pelo(a)s estudantes no mundo social e dos seus direitos, em um processo de despertar para a importância de suas falas ao compreender as lutas que objetivam definir as “verdades” (BODART; FEIJÓ, 2020).

Temas como movimentos sociais, cidadania, desigualdade social, Estado, políticas públicas tratadas à luz dos conhecimentos sociológicos são fundamentais para o desenvolvimento da valorização do bem comum e da coletividade, assim como importantes para a emancipação social e, conseqüentemente, do país (BODART; FEIJÓ, 2020, p.30).

A Sociologia também contribui para o (auto) reconhecimento discente de suas identidades sociais. Através da abordagem de temas como gênero, raça, direitos humanos, preconceito, tolerância, cultura, classe social, etnia e grupos sociais, o(a)s estudantes se (auto) reconhecem e reconhecem o outro em um processo fundamental para a valorização da tolerância e do respeito às diferenças e às diversidades, processo este destacado como princípio fundamental de todos níveis de ensino pelas DCNEM (2018). Além disso, o ensino desta disciplina colabora na garantia dos direitos humanos universais, bem como o seu reconhecimento e compreensão (BODART; FEIJÓ, 2020).

A peculiaridade das Ciências Sociais pode ser destacada pelo fato de que constantemente repensa suas formas de explicação e

teorias focalizando a produção de novas interpretações do mundo social em movimento e transformação. A Sociologia no ensino médio torna-se insubstituível devido a estas particularidades e aos seus conhecimentos que resultam de teorias, métodos específicos, conceitos e perspectivas cujo rigor permite elucidar dimensões da sociedade que não constituem como objetos centrais de estudos de outras áreas de conhecimento como por exemplo a História e a Geografia. As especificidades metodológicas, teóricas e epistemológicas concorrem para que esta disciplina não possa ser diluída em outras disciplinas através de “estudos” e “práticas” como preconiza a Lei nº 13.415/2017 de reforma do ensino médio brasileiro. Embora seja possível o diálogo da Sociologia com as outras ciências, esta diluição não representaria um ensino dos conhecimentos sociológicos (BODART; FEIJÓ, 2020).

As razões apontadas acima para a manutenção da Sociologia enquanto componente curricular obrigatório se vinculam à materialização de uma educação crítica, política e emancipatória. Não obstante, se levarmos em consideração que a educação hegemônica no Brasil e no mundo está aliada à ideologia neoliberal, é compreensível que todos esses fatores de importância do ensino da Sociologia sejam ressignificados como inúteis, perigosos e ameaçadores para determinados fins mercantis, reprodutores, instrucionais, autoritários ou fascizantes dos processos educacionais dominantes.

Quando a Sociologia escapa, em sua tarefa de crítica incessante, à colonização da classe dominante, que atualmente pode ser representada pela lógica neoliberal, ou quando aponta perspectivas de transformação social, ela passa a simbolizar um perigo para esta classe e, portanto, a sua legitimidade nos currículos escolares e universitários precisa ser incorporada primeiramente em uma atmosfera de desconfiança e pânico social, e posteriormente como alvo a ser eliminado através, por exemplo, de reformas e políticas educacionais, ou de políticas de ódio, como presenciamos no Brasil contemporâneo.

O cenário político dos últimos anos vem afetando negativamente a educação pública e o ensino de Sociologia no Brasil. Os constantes ataques à Universidade Pública e à pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais dos governos Michel Temer (2016–2018) e Jair

Bolsonaro (2019–atual) e de seus Ministros da Educação, enfraquecem [ou tentam eliminar] os avanços recentes que a Sociologia Escolar obteve através de programas e políticas educacionais tais como: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que distribuiu, gratuitamente, nas três edições – 2012, 2015 e 2018 – livros didáticos de Sociologia em todo país; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que disponibilizou vagas aos formandos em licenciaturas com objetivo de propiciar a relação entre teoria e prática docente no ambiente escolar; a Residência Pedagógica (RP) e o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), como estimulador da formação continuada de docentes de Sociologia ou que atuam nesta disciplina na educação básica e possuem outras formações (CIGALES; BODART, 2020).

Além da desconfiança atribuída à Sociologia Escolar, assim como às Ciências Humanas como um todo na atualidade, em relação à sua utilidade imediata ou econômica tanto para a sociedade quanto para a formação dos indivíduos, ela ainda enfrenta marcações de estereótipos e disseminação de informações falsas. Dentre as acusações direcionadas a esta disciplina estão a defesa de criminosos, de ilegalidades e a suposta função de ideologização pela esquerda que está associada ao feminismo, ao comunismo e à correntes políticas outras (BODART; FEIJÓ, 2020):

Essas associações decorrem, basicamente, de três situações: a) desconhecimento; b) dificuldade de as pessoas diferenciarem “explicação” de “justificação” e; c) incômodo por ver que a disciplina preza pela democracia social e política, o que é, para parte da elite, uma ameaça ao status quo (BODART; FEIJÓ, 2020, p.21).

As ofensivas contra a presença da Sociologia no currículo, além das ações para inviabilizar o ensino desta disciplina em sala de aula, como por exemplo, a sua reduzida carga horária, expressam um cenário marcado pela resistência às transformações da ordem social vigente e pelo desconhecimento que operam através da disseminação de inverdades sobre o ensino de Sociologia (BODART; FEIJÓ, 2020).

Em um contexto atravessado pela intensificação de discursos anticientificistas, negacionistas, profascistas, autoritários e anti-democráticos, o ódio torna-se um afeto organizador de coletivos e ajuntamentos sociais que buscam desqualificar e eliminar determinadas ideias, práticas sociais, componentes curriculares, projetos de sociedade e de educação que são considerados dissidentes em relação às normatividades sociais vigentes arbitrariamente selecionadas. Neste cenário, poderíamos afirmar que o status social da disciplina de Sociologia Escolar também é afetado: da desconfiança e do medo, esta disciplina passa a ser um alvo desse ódio politicamente direcionado e interessado.

O ódio, na atualidade brasileira e mundial, parece se constituir no principal dispositivo para ação política e definição das subjetividades humanas. Como objeto de estudo, o ódio é um problema central para as Ciências Humanas e Sociais na atualidade, haja vista os crescentes movimentos de proliferação desse sentimento nas hodiernas manifestações coletivas em vários países notadamente em contextos culturais localizados. Determinados grupos sociais, com destaque auxílio das redes sociais, liderados principalmente por espectros da extrema-direita em sua ascensão recente, utilizam o ódio para materializar suas pautas políticas e desqualificar todas as outras agendas democráticas e de reconhecimento das diversidades sociais e humanas na arena pública contemporânea.

O ódio é relacionado a emoções negativas e intensas, assim como o nojo, a raiva e o desprezo, a partir do julgamento do outro como um ser detestável e malvado (Bernal, 2017). Ao se referir à filosofia de Hegel, Fleig (2008) enfatiza o encontro da alteridade como a base diversa e particular de estruturação do sujeito, do fato social, e possivelmente da emergência do ódio. Assim, no encontro com o Outro, dentre os afetos veiculados, o ódio pode ser um ingrediente principal que pode resultar na eliminação desse Outro.

O ódio existe nos indivíduos e não pode ser eliminado dos seus corpos. Entretanto, Lebrun (2008) sugere diferenciar o ódio e o "gozo do ódio", ou seja, "[...] a satisfação que se pode tirar do fato de concentrar o ódio naquele que está encarregado do lugar de exceção e não o direcionar para o vazio no Outro. O assassinato e a violência são formas visíveis de gozar de seu ódio" (LEBRUN, 2008, p.12).

Para Lebrun (2008), o ódio “é um fato de estrutura”. Para além de uma manifestação explosiva de violência, o ódio existe porque falamos³. Retomando a afirmação de Freud de que o indivíduo é o inimigo da civilização, este psicanalista defende que o ódio é a resposta individual a limitação que a civilização impõe: “[...] sempre um gozo a menos, uma falta, uma restrição, [...]” (LEBRUN, 2008, 9).

Se o ódio habita os indivíduos e não há possibilidade de fazer uma economia do ódio ou o seu desbaraçamento, e sim uma evitação do gozo, nos termos de Lebrun (2008), então o ódio sempre será utilizado politicamente para inúmeras finalidades, não através de uma fabricação inusitada desta emoção negativa, mas sim por meio de dispositivos que, ao acionarem ódios alicerçados em medos, pânicos e preconceitos específicos, objetivam o “gozo do ódio”. Neste contexto, podemos questionar até que ponto as ideologias fascistas, por exemplo, podem ser classificadas como políticas de disseminação do “gozo do ódio” contra determinados grupos sociais, ideologias e práticas sociais específicas.

Este afeto negativo pode ser analisado como um discurso e uma política racionalmente construída ao longo das histórias das culturas por determinados grupos sociais para alcançar objetivos sociais específicos. Na busca por segurança no ódio sentido, os indivíduos podem conduzir o (a)s outro(a)s pares a odiarem juntos com eles ou elas. Nesse compartilhamento do ódio, há um reforço da autoestima do(a)s odiadore(a)s que o(a)s impedem de raciocinarem sobre suas próprias inseguranças (BERNAL, 2017).

Dentre as fontes de emergência do ódio, Bernal cita os preconceitos historicamente enraizados em determinadas culturas, assim como as ideologias que, pela via da doutrinação, objetivam perpetuar determinados ódios. Líderes religiosos ou políticos, os meios de comunicação e as redes sociais, especialmente, podem ser considerados, atualmente, as principais desencadeadoras do ódio coletivo (BERNAL, 2017).

3 Para Lebrun, apenas falamos através de palavras que vem do outro e por isso estamos, primeiramente, constrangidos pela linguagem que vem do outro sempre. Assim, o ódio emerge pelo fato de falarmos “[...] porque nós o alojamos em cada um de nós, no próprio movimento de nos reconhecermos capazes de fala. Porque falar é também colocar o outro em si, reconhecê-lo ali, revelá-lo como inscrito no coração de nosso ser!” (LEBRUN, 2008, p. 15).

Ao contrário do que defende Lebrun (2008) que na atualidade existem novas formas de evitar o ódio tais como quartos individuais com televisão e laços conjugais temporários, que impedem de maneira antecipada o conflito advindo do encontro com o outro, a política de ódio contemporânea reivindica o encontro com o “outro-alvo” para que o conflito seja instaurado e possa levar à desqualificação, à precarização e, em última instância, à eliminação simbólica ou física desses “outro-alvos”.

A política de ódio, enquanto conjunto de dispositivos de proliferação do “gozo do ódio” endereçado, pode ser estruturada por diversas técnicas discursivas e comunicacionais. A disseminação de fofocas, de negacionismos, notícias falsas e discursos de ódio perfazem algumas destas técnicas que são particularmente utilizadas nas redes sociais pela possibilidade de alcance e determinada liberdade de produção dos conteúdos e compartilhamentos.

Os discursos de ódio são requeridos socialmente para atuarem como dispositivos de controle e/ou apagamento social através de “[...] palavras que tendem a insultar, intimidar ou assediar pessoas em virtude de sua raça, cor, etnicidade, nacionalidade, sexo ou religião, ou que tem capacidade de instigar violência, ódio ou discriminação contra tais pessoas” (BRUGGER, 2007, p.118). Sinteticamente, dentro dessa argumentação, o ódio em relação aos conhecimentos sociológicos precisa ser proliferado para justificar violentamente a manutenção da ordem social perpetrada pelo(a)s odiadore(a)s e borrar as potencialidades transformadoras que tais conhecimentos possuem.

O ódio circulado discursivamente, neste sentido, encontra na Sociologia um espaço curricular que pode contribuir para o reconhecimento e a valorização de determinados projetos societários e das diversidades e diferenças consideradas como ameaças ao status quo. Assim, “[...] o discurso de ódio também é empregado para perseguir, insultar e justificar a privação dos direitos humanos [...]” (EZEQUIEL; CIOCCARI, 2017, p. 33). O que está em jogo, nesta política de ódio, é o direito a uma educação pública plural, de reconhecimento das possibilidades de compreensão e interpretação dos fenômenos sociais e das potencialidades formativas de reconhecimento e valorização das diversidades e das diferenças sociais e individuais que a Sociologia intensifica.

As políticas de ódio e de disseminação da desconfiança ou medo em relação à Sociologia se referem, principalmente, a uma das possibilidades de pensar da Sociologia, destacada por Flávia Schilling (2002): ela permite a percepção dos acontecimentos para além da rapidez, da aparência e do que se mostra como 'transparente' (SCHILLING, 2002, p.191). A persistente pergunta sobre a importância da Sociologia Escolar, em uma sociedade neoliberal, não apenas busca desqualificar esse componente curricular, mas também aciona um discurso de não utilidade em razão do medo que determinados grupos sociais possuem sobre a potencialidade desta disciplina na formação dos sujeitos e na transformação da realidade concreta, pois:

É certo que uma disciplina que desvela as relações de dominação, evidencia a exclusão social e política e destaca os verdadeiros motivos de sua existência, acaba incomodando uma parcela da sociedade; justamente aquela que tem meios para difundir de forma massiva informações falsas ou imprecisas. Assim, são dois os principais grupos que criticam a Sociologia e que a ela se opõem: o grupo dos ignorantes (desconhecedores) e o grupo dos que – conscientemente – a enxergam como ameaça aos seus privilégios (BODART; FEIJÓ, 2020, p.21).

Uma constatação fundamental para a política de ódio contemporânea contra o ensino de Sociologia na educação básica se deve ao fato de que a inexistência de "Ciências Sociais fortes" deixa os cidadãos "totalmente desprovidos face a todos os provedores (produtores ou difusores) de ideologia, multiplicados ao longo das últimas décadas numa sociedade na qual o lugar do simbólico (ou seja do trabalho sobre as representações) é consideravelmente apagado" (LAHIRE, 2014, p.50). Em um contexto social marcado pelo crescimento de "especialistas da comunicação política" ou melhor de 'manipulação política', de jornalistas, pesquisadores, "quase cientistas", retóricos e de "sofistas dos tempos modernos" torna-se "[...] imprescindível transmitir, o mais racionalmente possível e para o maior número de pessoas, os meios de decifrar e de contestar os discursos de ilusão sobre o mundo social" (LAHIRE, 2014, p.50). A

necessidade histórica do ensino de Sociologia no ensino médio se deve ao fato de que:

Essa ciência se construiu historicamente contra as naturalizações dos produtos da história; contra todas as formas de etnocentrismo fundadas sobre a ignô- rância do ponto de vista (particular) que temos sobre o mundo; contra as mentiras deliberadas ou involuntárias sobre o mundo social. Por essa razão, ela me parece de primordial importância no âmbito da cidade democrática moderna (LAHIRE, 2014, p.57).

O ódio político contra a Sociologia na educação básica pode ser explicado também como uma reação à sua potencialidade de formar cidadãos que compreendam o mundo social em que estão inseridos, se valorizem e se reconhecem, respeitem as diferenças e se interessem pelos fenômenos coletivos em um processo de atuação na sociedade a partir de seus contextos sociais específicos (BODART; FEIJÓ, 2020).

O “Escola Sem Partido” ameaça a vivência social e a escola pública enquanto locus de formação humana cujos valores da liberdade, democracia e respeito à diversidade são balizares. Ele possui um sentido político-ideológico autoritário que se mantém na criminalização do conhecimento histórico e da formação humana relevantes à classe trabalhadora e que se sustenta pelas atitudes de ódio e intolerância direcionadas aos movimentos sociais, notadamente das mulheres, negro(a)s e população LGBT (FRIGOTTO, 2017, p. 18).

A pedagogia do medo é o objetivo do “Escola Sem Partido” que focaliza principalmente as Ciências Sociais e Humanas, pois a vertente principal de combate desse movimento é a suposta doutrinação ideológica e partidária. As temáticas sociais e políticas pertencentes ao currículo do ensino de Sociologia passam a ser não apenas alvo de denúncia como também de ódio. Em outros termos, a existência da Sociologia enquanto disciplina curricular ou através de “estudos e práticas”, neste cenário, precisa ser aniquilada. Se o ensino de Sociologia não é autorizado a refletir sobre os problemas sociais, as temáticas consideradas “polêmicas” e sobre os processos de construção das relações sociais, de poder e controle ideológico que estruturam as sociedades como um todo, qual será então a

função pedagógica desta disciplina, se a criticidade social remete à gênese da Sociologia e das Ciências Sociais enquanto campos de construção científica e constitui a sua especificidade e importância enquanto área de conhecimento e componente curricular na formação básica dos sujeitos? Geralmente, a finalidade pedagógica dos componentes curriculares na educação neoliberal, heteronormativa, racista, autoritária e colonial, defendida pelo “Escola Sem Partido” e pelos movimentos anti-intelectuais e neofascistas, é a reprodução social e cultural. Neste sentido, a Sociologia enquanto reflexão crítica das relações sociais perde sua “utilidade” e importância.

Sendo assim, o ódio contra a Sociologia, justificado pelo atual contexto de avanço de discursos negacionistas, anticientificistas, neofascistas e moralistas, constitui em uma política para eliminar não apenas a disciplina Sociologia do currículo, mas também as possibilidades sobre as quais as movimentações pedagógicas vinculadas aos conhecimentos sociológicos possam vir a operar em tempos de reformulação curricular vinculadas às adequações para atender a BNCC.

Este ódio direcionado à Sociologia e às Ciências Sociais e Humanas como um todo, também se relaciona a uma das razões apontadas por Gaudêncio Frigotto (2017) para a realização do golpe de 2016: a saber, os relativos avanços na educação pública fomentadora de uma “leitura autônoma da realidade social, econômica, cultural e política do país”. E, não apenas, como parece objetivar a atual reforma do ensino médio e a BNCC, um adestramento do ensino às determinações do mercado (FRIGOTTO, 2017): competências, habilidades e aprendizagens que permitam a adequação discente ao mundo do consumo mercantil e do trabalho precário, desregulamentado, flexível, desumano das ocupações temporárias.

O “Escola Sem Partido” enquanto operador político contemporâneo do ódio contra o ensino de Sociologia incita a delação como técnica de ódio contra docentes e contra qualquer política e prática curricular que seja marcada pela pluralidade de ideias e pelo confronto crítico. Neste cenário, a Sociologia torna-se alvo privilegiado desta política e da vigilância de seus delatore(a)s. Agora, a família que outrora estava quase ausente da formação escolar, adentra na sala de aula com seu autoritarismo de definir, a partir de suas moralidades, o percurso não apenas da educação, mas também do

patrimônio cultural humano em sua diversidade e pluralidade. Em última instância, a política de ódio às Ciências Sociais e Humanas tentam eliminar talvez o único canal curricular por onde a diversidade, a diferença e os direitos humanos possuem relevância e visibilidade enquanto pressupostos epistemológicos.

A política de ódio contra Sociologia e, por extensividade, às Ciências Sociais e Humanas tendo como operador político contemporâneo no Brasil, o “Escola Sem Partido”, assim como os discursos do astrólogo Olavo de Carvalho, de outros youtubers e representantes políticos, é marcada pela busca de desqualificar e/ou eliminar não apenas os espaços curriculares da escola e da Universidade que permitem a circulação plural de ideias, pensamentos e discussões sociopolíticas, mas também pelo objetivo de insultar, des-reconhecer e anular a existência de educadore(a)s, debatedore(a)s e aprendizes desta pluralidade que ferem e se contrapõem, nos termos de Frigotto(2017), à definição de ciência e de conhecimentos válidos selecionados por essa política de ódio.

Se outrora, as classes dominantes e os grupos conservadores e moralistas desconfiavam da Sociologia como uma ameaça no tocante à transformação social, desconstrução das estruturas sociais de dominação, violência e discriminação social, agora, com o avanço do negacionismo, fundamentalismo de mercado e religioso, anticientificismo e neofascismos, esta disciplina passa a ser considerada um inimigo comum a ser eliminado. E para tanto, os discursos de ódio, notadamente veiculados pelas redes sociais e as políticas de delação, perseguição, insulto e criminalização docente, especialmente fomentadas nos arautos do “Escola sem partido”, constituem o que convencionamos chamar neste trabalho de política de ódio contemporâneo contra a Sociologia na educação básica.

A política de ódio contra a Sociologia aproveitou o contexto histórico de constante desconfiança e desqualificação da presença curricular desta disciplina para implementar o medo, a raiva e o ódio como operadores políticos para intensificar a exclusão da Sociologia sob uma justificativa moral e política alimentada em um contexto sociocultural de discursos fundamentalistas, extremistas e autoritários. Além disso, este ódio político emergiu, principalmente, quando o discurso supostamente “técnico” da “utilidade” da lógica neoliberal para deslegitimar a Sociologia Escolar já estava perdendo

visibilidade devido às constatações sociais e investigativas sobre o valor “útil” deste componente curricular para a reprodução de uma sociedade de mercado que busca supostamente preparar uma força de trabalho multifacetada e atenta às tendências capitalistas globais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intermitência curricular da Sociologia na educação básica não apenas representa a desconfiança deste componente sobre as suas potencialidades de crítica e de transformação social como também as tentativas de sua exclusão devido a sua capacidade de desobedecer aos objetivos educacionais de reprodução social e cultural.

Na arena política de disputa por pertencimento curricular, a Sociologia sempre foi perseguida pelo questionamento de sua “utilidade” ou importância para a formação básica do(a)s estudantes. A repetição desta pergunta expressa um performativo retórico da perspectiva educacional reprodutora do status quo que visa fomentar uma atmosfera social de desconfiança, medo ou desqualificação dos conhecimentos sociológicos na construção e materialização dos currículos escolares e inclusive universitários.

Historicamente, professore(a)s e intelectuais vêm tentando responder essa pergunta em um movimento de luta pela permanência da Sociologia no currículo da educação básica. Entretanto, este processo de tentar explicar a presença desta disciplina tanto pode fomentar o conhecimento e o reconhecimento do seu valor formativo – combatendo a desinformação e os preconceitos disseminados pela política de ódio contra esta disciplina – como também representa um risco político no sentido de que, em negociação pela sobrevivência curricular, a Sociologia possa se ajustar às condições mínimas requeridas por determinado modelo educacional e, conseqüentemente, perder o seu potencial crítico de desnaturalização as estruturas de poder e dominação social que, inclusive, exigem constantemente que este componente curricular explique e justifique sua presença no currículo escolar.

Na tarefa incessante de explicitação da sua “utilidade”, a Sociologia é considerada, por exemplo, como disciplina que melhora

o desempenho acadêmico do(a)s estudantes na escrita das redações do ENEM, além de contribuir na resolução dos testes de outras disciplinas. Sua “utilidade” também se justifica por contribuir na realização dos objetivos educacionais dos documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira tais como a LDB, as DCEN e até mesmo a atual BNCC, como salienta a argumentação de Bodart e Feijó (2020).

Para além desta discussão, que não deixa de ser crucial para o reconhecimento da Sociologia no currículo brasileiro, principalmente no atual cenário social brasileiro e mundial, é necessário desconstruir esta pergunta retórica sobre a “utilidade” ou importância deste componente curricular, ou até mesmo, inverter a questão: por que sempre se questiona a importância da Sociologia na educação básica? A tentativa de responder à pergunta sobre a “utilidade” da Sociologia Escolar pode ser justificada pela existência de desconhecimento sobre a potencialidade deste componente para a formação discente. Entretanto, insistir nesse processo de responder constantemente, mesmo diante de inúmeras constatações empíricas advindas de pesquisas e relatos docentes sobre o valor deste componente curricular, impossibilita uma análise crítica das finalidades políticas de circulação desta pergunta, assim como maximiza a vulnerabilidade da Sociologia em um processo curricular de intensa discriminação, medo, desconfiança, desqualificação e, em última instância, de ódio político, alimentado principalmente pela disseminação de estereótipos, desinformação e falseamento sobre os seus objetivos educacionais.

A política de ódio contra a Sociologia parece ser alavancada a partir do momento em que a desqualificação deste componente curricular operada, de certa forma, pelo questionamento de sua “utilidade” na formação discente vai perdendo sentido devido à legitimidade das respostas que foram se acumulando ao longo do tempo através das inúmeras pesquisas e relatos de experiência docente. Neste sentido, a Sociologia passa do status de disciplina inútil e desconfiável para se tornar uma ameaça à formação e à ordenação social vigente. Embora que essa consideração de ameaça já existisse e, inclusive pudesse ser considerada analiticamente como um dos fatores para a intermitência curricular desta disciplina, esse status de ameaça e medo, que alimenta a política de ódio contra a

Sociologia, é impulsionado, nos últimos anos, em uma confluência com outros fenômenos sociais contemporâneos tais como o avanço dos fundamentalismos religioso e de mercado, das correntes neofascistas e negacionistas e das agendas discursivas de grupos de extrema-direita, notadamente veiculada através das redes sociais.

Devido às suas potencialidades críticas, a Sociologia Escolar é marcada historicamente pela luta por sobrevivência curricular. Este cenário de disputa pode ser acionado para justificar tanto a desconfiança quanto as pretensas políticas de ódio a serem disseminadas com intuito de excluir este componente disciplinar, precarizá-lo ou, minimamente, posicioná-lo em uma instabilidade permanente que, possivelmente vai requerer que professore(a)s e intelectuais engajado(a)s continuem respondendo a persistente questão retórica curricular: para que serve a Sociologia na educação básica?!

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 63-74, 2017.

BERNAL, Ignacio Morgado. O que é o ódio? Por acaso tem cura?. In: **El País**, tribuna, 16 dec 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/12/ciencia/1513073061_342064.html. Acesso em: 17 fev, 2020.

BODART, Cristiano das Neves; AZEVEDO, Gustavo Cravo de; TAVARES, Caio dos Santos. Ensino de Sociologia: processo de reintrodução no Ensino Médio brasileiro e os cursos de Ciências Sociais/Sociologia (1984-2008). **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 27, p. 214-235, jun. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8964>>. Acesso em: 04 set. 2020.

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. A importância da sociologia escolar: esclarecimentos necessários em tempo de obscurantismo. In: BODART, Cristiano das Neves; ROGÉRIO, Radamés

de Mesquita (org.). **A importância do ensino das Ciências Humanas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia**. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, p.19-47, 2020.

BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO SILVA, R. O perfil do professor brasileiro de sociologia do ensino médio e sua percepção da condição docente. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 18, p. 168-189, 17 nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/10820>. Acesso em 09 dez. 2020.

BRUGGER, Winfried. Proibição ou proteção do discurso do ódio? Algumas observações sobre o direito alemão e o americano. Trad. Maria Angela Jardim de Santa Cruz Oliveira. **Revista de Direito Público**, v. 15 n. 117, jan./mar. 2007. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/1418/884>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto. Trad. Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

_____. **Vida precária**: el poder del duelo y la violencia. Trad. Fermín Rodríguez. 1.ed. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2006.

CIGALES, Marcelo; BODART, Cristiano das Neves. O que ler sobre o ensino de Sociologia no Brasil? In: CIGALES, Marcelo; BODART, Cristiano das Neves. **Pensar a Educação em Revista**: Dossiê O ensino de Sociologia no Brasil. Florianópolis/Belo Horizonte, ano 5, vol.5, n. 4, dez.19/fev.20, 2020. Disponível em: < <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/>>. Acessado em: 01 mai. 2020.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

EZEQUIEL, Vanderlei de Castro; CIOCCARI, Deysi. Discurso de ódio na política contemporânea: Trump venceu!. **C&S** – São Bernardo do Campo, v. 39, n. 3, p. 229-50, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://>

www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/7802/6096. Acesso em: 12 nov, 2020.

FLEIG, Mario. Apresentação. In: LEBRUN, J. P. **O futuro do ódio**. Porto Alegre: CMC, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p.17-34, 2017.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, jan/jun 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2418> . Acesso 07 set. 2020.

LEBRUN, Jean-Pierre. **O futuro do ódio**. tradução João Fernando Chapadeiro Corrêa. Porto Alegre: CMC, 2008.

LENNERT, Ana Lúcia. Condições de trabalho do professor de Sociologia. Cafajeste. **CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, pág. 383-403, dezembro de 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000300005&lng=en&nr=iso>. Acesso em 06 de dez. 2020.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica; - doi: 10.4025/actascieduc.v35i2.20222. **Acta Scientiarum. Education**, v. 35, n. 2, p. 179-189, 15 jul. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20222/pdf> . Acesso em: 07 set. 2020.

SCHILLING, F. A sociologia na modernidade radical: quem tem medo da incerteza?. **Revista USP**, n. 54, p. 187-192, 30 ago. 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/35241/37962> . Acesso em: 07 set. 2020.

SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina, **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1844/pdf_60 . Acesso em 08 set. 2020.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.020](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.020)

PROGRAMA GANHE O MUNDO: PROVENDO INTERCÂMBIO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO E DESENVOLVENDO REDES DE SOCIABILIDADES

Charles Gomes Martins

Pedagogo e Mestre, Doutorando em Educação da Universidade Federal - UFPE, consultoriaeducacional@gmail.com;

Marcos Aurélio Dornelas

Pós-doutor em Educação. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Marcos Dornelas, madornelas@gmail.com;

RESUMO

O Programa Ganhe o Mundo tem contribuído para o desenvolvimento de mais de oito mil estudantes do Ensino Médio ao longo de onze anos. Em sua trajetória muitas aprendizagens foram contadas e expostas. Tendo em vista o impacto deste programa para a educação pernambucana nos propomos em aprofundar algumas questões que foram visualizadas em nossa pesquisa de Doutorado em andamento da UFPE. Durante as entrevistas realizadas com dez estudantes, sendo cada um, representante dos dez países de intercâmbio durante o Ensino Médio, percebemos que no processo de intercâmbio algumas aprendizagens foram adquiridas pelos estudantes. Alguns estudantes ao serem questionados sobre se houve mudança de comportamento diante da vida nos aspectos emocionais e relacionais após o intercâmbio, responderam que se sentiam outras pessoas após a experiência de mobilidade acadêmica. Para alguns, foram impulsionados à comunicação com colegas e professores das escolas e interação com a família do país estrangeiro. O contexto em que estavam imersos pode

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.020](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.020)

PROGRAMA GANHE O MUNDO: PROVENDO INTERCÂMBIO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO E DESENVOLVENDO REDES DE SOCIABILIDADES

ter contribuído para o desenvolvimento de aspectos relacionados a sociabilidade. E com isto criaram redes de sociabilidade durante o intercâmbio e após a experiência. Diante deste recorte na pesquisa nos propomos: analisar a existência destas redes de sociabilidade entre os estudantes intercambistas. Para tanto iremos: identificar dez estudantes e mapear as possíveis redes de sociabilidade através de análise de redes e entrevista com os estudantes pós-intercambistas. Adotaremos como princípios metodológicos a análise de redes baseados nos pressupostos de Marques, Dornelas, dentre outros. Quanto as questões de análise sociológica faremos uso dos pressupostos teóricos de Norbert Elias (2018). Como indícios de resultados apontamos que os estudantes intercambistas estabeleceram uma rede de apoio social que os ajudou na sobrevivência e superação de dificuldades durante o intercâmbio. Houve também a preservação de laços afetivos com colegas, professores e famílias internacionais.

Palavras-chave: Experiência, Intercâmbio, Rede de sociabilidade.

INTRODUÇÃO

O uso de novas tecnologias tem contribuído para mudanças no formato das relações humanas. Isto foi intensificado principalmente durante a pandemia em 2019. Momento em que precisamos adotar novas formas de comunicação para permanecermos com sanidade mental diante do lockdown¹ obrigatório em todos os países do mundo. Este contexto que impulsionou a criação de novas redes de sociabilidade se iniciou antes desta problemática mundial causada pela COVID-19. Pois o mundo já fazia uso da tecnologia como instrumento de comunicação para diversos fins.

Os estudantes do Programa Ganhe o Mundo que são atores de nossa pesquisa de doutorado realizaram a sua experiência de mobilidade no período de (2012 a 2018). Durante o intercâmbio a tecnologia foi utilizada nos três momentos da experiência (antes, durante e depois). Toda a comunicação com os estudantes, escolas e demais atores, foi realizada através do uso de plataformas digitais como Facebook, whatsapp, google meet, zoom e sites. Tanto estudantes como famílias utilizaram estes instrumentos para comunicar-se.

Neste artigo nos propomos em fazer um recorte da pesquisa² para dar ênfase aos aspectos propostos pela difusão de redes de sociabilidade. Para isto, destacamos que não existe nenhum estudo acadêmico que trate sobre tal tema e que nos ajude a compreender se de fato há uma relação da experiência de intercâmbio com a promoção de redes de sociabilidade entre os pares.

A problemática pela qual buscamos possíveis respostas foram fomentadas durante as entrevistas, pois alguns estudantes, informaram que tinha vivenciado na experiência de intercâmbio isolamento social e outros de que a experiência tinha transformado as suas vidas.

1 Lockdown: é uma palavra de origem inglesa e significa: isolamento ou restrição de acesso imposto como uma medida de segurança, podendo se referir a qualquer bloqueio ou fechamento total de alguma coisa, especialmente um lugar. (fonte: <https://www.dicio.com.br/lockdown/>)

2 Pesquisa financiada pela FACEPE (Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de Pernambuco).

Os estudantes que afirmaram serem transformados pela experiência acreditavam que a necessidade de se comunicar em outra língua e cultura, em relacionar-se com os pais estrangeiros, os tirou da timidez emocional pela qual viviam no Brasil antes da experiência de mobilidade acadêmica.

Diante destes relatos intentamos responder a seguinte premissa: será que o intercâmbio contribuiu para o surgimento de redes de sociabilidade entres os estudantes?

Em busca de possíveis respostas propomos o objetivo geral: analisar a relação da experiência de intercâmbio com o surgimento de redes de sociabilidade entre os estudantes. Para os objetivos específicos definimos: compreender a influência da experiência de mobilidade para a criação de redes de sociabilidade e verificar a existência de redes de sociabilidade existentes após a vivência da experiência de intercâmbio.

A metodologia aplicada na pesquisa apresenta-se como inovadora e inédita quando utilizamos a análise de redes para a identificação dos estudantes, verificamos as redes de apoio possivelmente estabelecidas e aplicamos o estudo de caso com a utilização dos pressupostos de Bernard Lahire (2004). Que através dos retratos sociológicos nos ajuda na compreensão das disposições desenvolvidas pelos estudantes em sua travessia na experiência de mobilidade acadêmica.

A pesquisa está em fase de coleta e análise de dados. Nesta fase da pesquisa podemos apontar alguns resultados que foram identificados, mas, não concluiremos, pois, se trata de uma pesquisa em andamento.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada foi realizada na etapa inicial através do envio de um questionário via google forms para os todos os estudantes do período de (2012-2018). Após o envio recebemos respostas de duzentos estudantes que relataram as diversas esferas de vivência de sua experiência de mobilidade estudantil.

Em seguida, após análise das respostas, selecionamos dez estudantes que foram entrevistados sobre a experiência de

intercâmbio e a possível relação com o surgimento de redes de sociabilidade.

Durante as entrevistas observamos que a técnica de entrevista aplicada de acordo com as concepções de história de vida possibilitou a aproximação com os estudantes e a ativação de suas memórias. Para Alberti (2004) o uso da história oral é produtivo pois promove a produção de um elevado potencial de ensinamentos.

Na busca de evidências no relato dos estudantes recorremos a Thompson (2002) que vê a história oral não como um instrumento de mudança e sim um meio para a transformação da história.

A cada relato podemos realizar o registro das informações que estão sendo transcritas para posterior caracterização destas histórias de vidas através dos retratos sociológicos de Bernard Lahire (2004).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No extrato da análise de dados iremos utilizar a descrição de relatos de alguns estudantes que retratam indícios do surgimento de redes de sociabilidade entre os pares e como o intercâmbio oportunizou este desenvolvimento socioemocional.

Neste momento não iremos apresentar os retratos sociológicos pois ainda está em produção. Mas, iremos apresentar alguns resultados que já foram identificados na pesquisa. Iremos nomear os estudantes com letras do alfabeto para garantir o anonimato dos mesmos.

Dentre as perguntas realizadas aos estudantes questionamos se eles fizeram novos amigos durante o intercâmbio. Sobre isto nos disseram:

Fiz novos amigos, além dos intercambistas brasileiros que vieram comigo, conheci intercambistas mexicanos e alemães também, as pessoas daqui não são tão receptivas como eu esperava, mas ainda há tempo pra saber se eu estou enganado ou não. (**estudante A**); eu conheci pessoas da China e do México. As pessoas aqui não são “calorosas”, não tem essa super valorização do estrangeiro, são afastados. Os poucos amigos que tenho são incríveis.

(**estudante B**); fiz amizades, os jovens locais são muito receptivos. Sim, tenho amigos do Canadá, Alemanha e México. (**estudante C**); (Entrevista oral concedida a Charles Gomes Martins em (2022).

Nos três relatos dos estudantes (A), (B) e (C), podemos identificar de que o estudante (A) mesmo interagindo com os colegas dos países, aponta de que houve quebra de expectativa quanto a receptividade dos canadenses, quando diz: “as pessoas daqui não são tão receptivas como eu esperava”. Os três estudantes demonstram em seu relato de que ao iniciar o intercâmbio não se sentiam ainda confortáveis com os colegas de sua escola.

Nos relatos posteriores, os estudantes (D, E e F) descrevem o momento de interação na escola como produtivo e que os ajudou a desenvolver aspectos relacionados a timidez. Sobre isto nos disseram:

Fiz amizades sim, no início estava tímido, mas depois comecei a interagir mais com eles e hoje somos bem próximos, alguns até vieram pra minha festa de aniversário (que minha família fez), conheci um garoto do México que é host brother do meu colega Brasileiro, ele é gente boa. (**estudante D**); Fiz amizades, os jovens locais são muito receptivos. Sim, tenho amigos do Canadá, Alemanha e México. (**estudante E**); Fiz amizade com algumas pessoas na escola, a maioria intercambistas vindos de várias partes do mundo. A maior parte das pessoas é bem receptiva, e se interessa em saber de onde venho. A minha maior dificuldade é começar uma conversa com alguém, pois não sou boa nisso. (**estudante F**). (Entrevista oral concedida a Charles Gomes Martins em (2022).

O relato da estudante (F) nos alertou para o fato de que ao vivenciar a experiência de intercâmbio os indivíduos precisam mobilizar várias competências que são necessárias no processo de interação, quando a intercambista disse: “*A minha maior dificuldade é começar uma conversa com alguém, pois não sou boa nisso*”. A sua dificuldade de comunicação ou timidez não a impediu de interagir e criar uma rede sociável. Nos relatos evidenciou-se que os três estudantes superaram dificuldades percebidas pelos mesmos quanto a interação com outras pessoas.

Os seis alunos mencionados demonstram que existiram percepções distintas que se coadunam num só aspecto que é a dificuldade que todos apresentaram em interagir em outra cultura com pessoas de outros países.

A dificuldade de interação não é exclusividade dos estudantes. Os indivíduos quando inseridos num contexto social no qual não está acostumado tende a sentir-se desconfortável.

Para compreender as dificuldades expostas pelos estudantes utilizamos os pressupostos de Norbert Elias (2000) que analisa as relações entre estabelecidos e outsiders quando imersos num mesmo contexto e interdependentes nas relações estabelecidas. Elias não somente descreve de forma etnográfica a sociologia figuracional, mas, nos ajuda a compreender que a posição de outsiders³ (estudantes do PGM) apresenta-se como interdependentes dos estabelecidos⁴ (estudantes estrangeiros) no país de intercâmbio.

Em nosso estudo recorreremos a Elias para compreender como estes estudantes estabeleceram laços e possíveis redes de apoio em sua trajetória.

O estabelecimento de redes de apoio não surgiu durante o intercâmbio e sim, antes, durante e depois da experiência. Pois os estudantes antes da viagem estabeleceram contato com diversos estudantes que já tinha vivenciado a experiência. Isto é visível quando os mesmos relatam como estudaram sobre a cultura do país estrangeiro, suas dificuldades, conflitos, sobre suas famílias de hospedagem e escolas.

O grupo que teve maior dificuldade durante o intercâmbio foi o primeiro grupo em 2012 pois eles desbravaram todas as etapas e conseguiram propiciar informações para os colegas de turmas futuras.

3 Estudantes nativos do país de intercâmbio (nota do autor)

4 Estudantes estrangeiros, em intercâmbio (nota do autor)

A INTELIGÊNCIA INTERCULTURAL NA EXPERIÊNCIA DE INTERCÂMBIO.

Atualmente tem sido discutido em larga escala sobre o desenvolvimento de inteligências. Nestas discussões ainda não foram inseridos aspectos relevantes sobre a inteligência intercultural em que os indivíduos desenvolvem um tipo de inteligência que pode transformar a si mesmo os demais que os cerca.

No processo de escuta dos estudantes percebemos que houve uma transformação, segundo eles, em sua forma de ver o mundo, pensar e agir. Em busca de pesquisas sobre o tema, encontramos a literatura proposta por Stallivieri (2009). Esta pesquisadora aponta que a experiência de intercâmbio é um espaço para descobertas de construção de relações intrapessoais e interpessoais na inteligência cultural, resultando em autonomia, independência e autoconhecimento. Em suas pesquisas nos informou que a experiência de intercâmbio pode resultar numa transformação humana que atinge diversas áreas da vida.

Silva (2013) em sua dissertação ao analisar os benefícios do intercâmbio para os indivíduos indica que os estudantes que viveram o intercâmbio em seu estudo desenvolveram independência, autonomia, maior capacidade de adaptação às mudanças, expansão de horizontes culturais, aprendizagem do idioma, melhoria da capacidade de comunicação e ampliação de possibilidade de colocação profissional.

Rudolf (2014) e Sehnem (2015) estudam o desenvolvimento de competências comunicativa e intercultural de estudantes intercambistas. Para estes pesquisadores existem elementos que demonstram que os estudantes conseguiram apropriar-se de novas competências e isto ocorreu por terem se submetido às experiências interculturais.

Na experiência de intercâmbio existe um tema que se destaca como importante que é a compreensão do que pode motivar os estudantes a viver esta experiência.

Na busca de compreendermos a motivação dos estudantes recorreremos às pesquisas que nos fornecem alguns elementos.

Para Rezende (2015) algumas variáveis podem determinar o interesse dos jovens pelo intercâmbio. Sendo eles: o contexto

familiar, a variável sociocultural e o desejo pessoal de falar outro idioma.

Quando tratamos do intercâmbio High School não temos muitas fontes de pesquisa pois se trata de um tema que ainda é rarefeito para a academia. Normalmente os estudantes que participam do intercâmbio nesta modalidade são influenciados principalmente pelo incentivo da família.

Prado (2002) realizou uma pesquisa com 69 estudantes do Ensino Médio de uma escola particular. Os resultados desta pesquisa demonstraram que a família exerce um papel fundamental na prática de intercâmbio quando nos referimos a classe mais favorecida. Para estas famílias o intercâmbio não é algo novo. E sim, a continuidade de formação acadêmica de seus filhos.

A maioria dos estudantes desta escola já tinham vivenciado uma experiência internacional nas férias. A experiência de intercâmbio não é percebida quando estudantes estão inseridos num contexto de vulnerabilidade social ou com famílias que não desenvolveram disposições que os preparasse para esta experiência.

Na experiência de intercâmbio dos estudantes pesquisados Prado (2002) identificou que existem “marcas de distinção” sociais que são visíveis e que para as famílias, estas marcas são reconhecidas como valorosas como demonstração de status sociais. A prática de intercâmbio é algo intrínseco e que tinha sido realizado por diversos familiares. Todos os filhos já são orientados a preparar-se para cursar o High School e posteriormente ingressar numa universidade em outro país.

Os pais destes estudantes compreendem o intercâmbio também como uma oportunidade de preparação para a continuidade dos negócios de suas famílias.

As famílias dos estudantes que compunham o PGM em sua maioria consistia em indivíduos que não apresentavam no histórico familiar pessoas que tivessem vivido a experiência internacional. Muitos pais nem tinham finalizado o Ensino Médio. Com isto observamos que os estudantes do PGM podem ter desenvolvido competências distintas dos estudantes que já vivem em suas vidas esta oportunidade.

A caracterização das famílias em sua maioria consistia de donas de casa, professores, assalariados, com renda mensal de 1

a 3 salários mínimos. Como os estudantes são oriundos de todo o Estado dos 185 municípios que são representados por 17 Gerências Regionais de Ensino. Através do processo seletivo com aplicação de provas de matemática e idiomas os estudantes do 2º ano do Ensino Médio, participaram do Programa Ganhe o Mundo. Este programa enviou até o ano de (2022) 8497 estudantes.

Ao tratarmos sobre o Programa Ganhe o Mundo os estudantes afirmaram que os elementos de motivação que os impulsionaram foi principalmente a possibilidade de viver uma experiência que parecia impossível devido as condições sociais das famílias, o sonho de falar uma outra língua, sair de casa e viver novas experiências e conhecer o mundo.

Um dos elementos que impulsionou estes estudantes foi o fato de que os colegas que retornavam do intercâmbio apresentavam como foi a experiência e quais foram os desafios e oportunidades que os demais colegas poderiam encontrar.

As condições oferecidas aos estudantes como os custos pagos pelo Estado, o apoio da equipe Brasil do PGM a equipe contratada no exterior, a escolha das famílias e escolas, também contribuíram para que a experiência pudesse ser vivenciada.

Ramos (2009) que pesquisou o intercâmbio High School analisa que na experiência de intercâmbio pode haver a construção do capital de mobilidade. Para esta autora as motivações da experiência são subdivididas em identitárias e instrumentais. Os indivíduos ao serem submetidos em outro contexto de sua rotina, como novas demandas, é conduzido para o desenvolvimento de novas disposições como autonomia, flexibilidade, independência e demais valores.

Ao referir-se as motivações instrumentais menciona o fato que o uso da língua conduzirá o estudante a desenvolver competências linguísticas necessárias para a sua comunicação.

É perceptível que os depoimentos dos estudantes indicam possíveis transformações em suas vidas.

Nos relatos dos estudantes um deles nos ajudar a elucidar se o contexto em que os estudantes estavam imersos contribuiu para o desenvolvimento de sua inteligência intercultural. Sobre isto podemos conhecer o relato da estudante G:

Comecei a frequentar uma igreja perto da minha casa onde vão pessoas de outros países, um lugar maravilhoso para meditar a palavra de Deus e fazer novas amizades. Na escola também fiz amizades, principalmente com os japoneses da aula de ESOL, mas também com pessoas daqui nas demais disciplinas.). (Entrevista oral concedida a Charles Gomes Martins em (2022).

A estudante G destacou a sua participação no culto da Igreja como um espaço de conforto e de interação. Neste espaço ela fez novas amizades e se sentiu acolhida.

O acolhimento no intercâmbio é um tema pesquisado em alguns estudos acadêmicos. Estes estudos descrevem que sentir-se acolhido reduz os efeitos dos trinta primeiros dias de adaptação no intercâmbio.

A maioria dos estudantes relatou que as famílias adotivas foram fundamentais durante o intercâmbio. A relação dos estudantes e das famílias foram relatadas como um elemento fundamental para que conseguissem vencer as barreiras culturais e de língua.

REDE DE SOCIABILIDADE NO INTERCÂMBIO

As esferas de sociabilidade, seja as que nos cerca como: família, escola, comunidade, igreja, trabalho e demais espaços, provavelmente influenciarão a nossa visão de mundo e irão permear as nossas escolhas na vida.

Marques (2013) ao analisar 362 pessoas, dentre eles, grupos distintos, sendo compostos de 209 residentes em São Paulo e 153 em Salvador, buscou compreender as redes de sociabilidade entre pessoas em situação de pobreza. Para este autor de acordo com a faixa etária as redes de sociabilidade poderão reduzir devido a fatores socioeconômicos e emocionais.

Quando buscamos pesquisas sobre a rede de sociabilidade no intercâmbio ainda não encontramos pesquisadores que se debruçam sobre este tema. Diante deste fato podemos indicar possíveis caminhos que demonstram a existência de redes entre os estudantes intercambistas. Ao finalizarmos a pesquisa poderemos apresentar elementos que nos ajudem neste tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ainda está em fase de coleta e análise de dados, portanto, não poderemos apresentar a conclusão definitiva deste trabalho. Mesmo assim identificamos alguns elementos que irão nortear as nossas análises e conclusões.

Inicialmente compreendemos que existem indícios que demonstram a influência do intercâmbio com a criação de redes de sociabilidade entre os estudantes, familiares e demais atores neste contexto da experiência de mobilidade. E que muitos estudantes ainda mantêm contato com as famílias internacionais. Muitos desenvolveram laços afetivos e se reconhecem como pertencentes também as famílias que viveram no intercâmbio.

Ao finalizarmos a pesquisa poderemos apresentar outros resultados que serão acrescidos dos relatos de estudantes a partir de seus retratos sociológicos e a sociologia figuracional de Norbert Elias.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: Uma história dos costumes**. 2ª ed., v. 1, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

FLORES. Andressa Bones. **Doutorado sanduíche: a experiência da Engenharia da Unicamp na década de 2010**. Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas Instituto de Geociências. São Paulo, p. 159, 2019.

LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARQUES, Eduardo (Organizador). **Redes sociais no Brasil: sociabilidade, organizações civis e políticas públicas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PRADO, Ceres Leite. **"Intercâmbios culturais" como práticas educativas em famílias das camadas médias**. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

RUDOLF, Lilian. **A interculturalidade e os programas de mobilidade estudantil: uma amostragem com participantes do AFS Intercultural Programs**. Mestrado (Mestrado em Letras)- São Paulo, p 144, 2014.

REZENDE, Nicole Antunes. **Acesso aos programas de mobilidade internacional no Ensino Superior: o caso da UFMG à luz de três experiências internacionais**. (Mestrado em Administração)- Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro. Minas Gerais, p.167, 2014.

RAMOS, Viviane Coelho c. **Perfil e motivações dos estudantes participantes do "Programa de Mobilidade discente internacional para a graduação" da UFMG**. Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, p. 137, 2009.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas**. 1ª. Ed., Curitiba: Appris Ltda, 2017.

SEHNEM, Paulo Roberto. **Relações entre os contributos de Programas de Mobilidade Internacional e a competência comunicativa intercultural de estudantes universitários**. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade do Vale do Itajaí. Santa Catarina, p 357. 2015.

SILVA, Claudia Cristiane dos Santos. **Mobilidade corpórea de estudantes internacionais as motivações dos estudantes internacionais acolhidos por instituições de educação superior localizadas em São Paulo e Belo Horizonte**. Mestrado (Mestrado em Administração)

– Escola Superior de Propaganda e Marketing Programa de Mestrado em Gestão Internacional. São Paulo, p. 162, 2013.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.021](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.021)

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS EM ALAGOAS

Idnelma Lima da Rocha

Professora EBTT do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, idnelma.rocha@cedu.ufal.br

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a política de educação infantil em Alagoas e a garantia do direito à educação infantil, considerando os avanços e entraves decorrentes, com o objetivo de analisar a efetivação do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos, assentado nos aspectos históricos e conjunturais das políticas públicas para a educação infantil instituídas no estado de Alagoas, a partir da Constituição Federal de 1988. Levando em conta os aspectos teóricos e legais no campo da educação infantil, a pesquisa busca responder em que medida o Estado de Alagoas tem correspondido à garantia do direito constitucional à educação infantil das crianças de 0 a 5 anos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como procedimentos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, com a finalidade de perceber os processos em rota, intenções e concepções acerca da educação infantil pautados nos documentos norteadores do sistema estadual, especificamente o Plano Estadual de Educação 2015-2025 e o Referencial Curricular de Alagoas para a Educação Infantil. Também consideramos para essa análise, os relatórios do Inep/MEC, Pnad/IBGE, Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020), PNE em movimento, entre outros documentos e informações oficiais disponíveis nos

sítios eletrônicos dos governos federal e estadual. Os resultados indicam que, em Alagoas, a política de educação infantil instituída, colhe modestos avanços e ainda mantém muitos entraves, nessas três últimas décadas, não alcançando as metas previstas de atendimento e negando a uma significativa parcela de crianças, em especial as de 0 a 3 anos, o direito ao atendimento educacional. Há ainda um longo caminho para garantir as metas de atendimento e um projeto de educação infantil que respeite a especificidade da primeira infância, consolide o cuidado e a educação da criança de forma indissociável e que assegure um processo contínuo de desenvolvimento integral a todas elas.

Palavras-chave: Política de educação infantil, Direito à educação infantil, Gestão, Crianças de 0 a 5 anos, Creche e Pré-escola.

INTRODUÇÃO

A educação infantil enquanto direito das crianças de 0 a 5 anos é recente no Brasil. Somente a partir da Constituição Federal de 1988, esse direito passou a ser prescrito em lei. Assim, os últimos 30 anos apresentaram uma série de políticas públicas para a educação infantil brasileira, com o objetivo de constituir o ordenamento legal para legitimação e efetivação da educação infantil como direito. Entre avanços e retrocessos, paulatinamente, as crianças brasileiras vêm sendo inseridas na educação básica, de modo que a expansão das matrículas, principal indicador do atendimento, vai se tornando visível nas estatísticas, assim como melhorias do quadro docente, da infraestrutura com reformas, construção e ampliação do número de turmas, dentre outros aspectos.

No que concerne às responsabilidades, também delineadas no ordenamento legal, estados e municípios caminharam para ajustar seus sistemas e redes, instituindo seu corpo normativo e efetivando as ações e estratégias para incorporar o atendimento em creches e pré-escolas. Nesse sentido, a política de financiamento e o regime de colaboração têm sido definidores das possibilidades de ampliação da oferta. A educação infantil é o segmento com custos mais elevados e, historicamente, carrega muitos déficits em relação à oferta em razão de deficiências na infraestrutura, na formação dos recursos humanos, nas práticas pedagógicas e concepções, na dificuldade de expansão das vagas, nas jornadas de atendimento, em um financiamento adequado e suficiente e no cumprimento das responsabilidades federativas para com essa etapa escolar, demandando mais investimentos, gestão eficiente e focalização das políticas para reversão dessas deficiências. Os embates e tensões dos movimentos de defesa desse direito, dos quais se destacam os movimentos feministas, trabalhadores e trabalhadoras e defensores da área, são históricos, e apesar das conquistas e garantias legais das creches e pré-escolas como direito de todas, a sua concretização se configura como um lento movimento, ainda em processo.

Desse modo, debruçar-se sobre esses entraves requer uma análise histórico-estrutural, conjuntural e contextual que dê conta de desvelar as muitas nuances que compõem esse enredo de negação do direito à educação a todas as crianças, violando a sua

cidadania. É preciso compreender como esse direito se constituiu, quais lacunas permanecem incompletas e os efeitos provocados na atualidade.

Assim, a presente pesquisa trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla que analisa a política de educação infantil em Alagoas e a efetivação do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos, buscando responder à problemática sobre como o Estado de Alagoas tem correspondido à garantia do direito constitucional à educação infantil e materializado a política educacional para essa etapa da educação básica. Na presente análise, buscamos compreender a política de educação infantil no estado, considerando as concepções presentificadas nos documentos oficiais do estado quanto ao modelo de educação infantil ofertado, que perpassa pelas concepções de criança, proposta curricular, formação docente e gestão escolar defendidos e instituídos no sistema estadual de educação. Para tanto, percuramos pelos elementos históricos, políticos, econômicos e sociais do microcenário estadual, em que se buscou refletir sobre as proposições e metas estabelecidas nos documentos oficiais do estado alagoano, apontando as características, os avanços, os desafios e as contradições na política de educação infantil instituída e seus reflexos na garantia do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos, nesse espaço geográfico.

Para o estudo e a apreensão da essência de uma política educacional, necessário se faz considerar a correlação das diversas forças que se enfrentam na definição e efetivação dessas políticas. Entendemos que a história está carregada de elementos sociais, culturais, econômicos que, assim como no macro cenário, também delineiam as relações, os movimentos, as ações, as políticas públicas e suas contradições no âmbito local. Compreender esse imbricamento é fundamental para uma leitura mais apurada da realidade que se investiga. Masson e Flash (2018) nos lembram que uma política educacional é um complexo constituído em uma totalidade social, sendo importante adentrar em sua gênese, movimentos e contradições, o que significa que não se pode isolar a política educacional das outras manifestações sociais. As relações, particularidades e universalidade são imprescindíveis para compreender a totalidade e desvelar com maior fidelidade a realidade estudada.

Enquanto estado da federação brasileira, Alagoas possui 102 municípios e área total de aproximadamente 27.778 km² o que representa 1,78% da área total da região Nordeste e 0,32% do território nacional, portanto, é considerado o segundo menor estado do Brasil. Com base na regionalização realizada pelo IBGE, Alagoas divide-se em 03 mesorregiões e 13 microrregiões. Limita-se ao Norte com Pernambuco, ao Sul com Sergipe, a Oeste com a Bahia e a Leste com o Oceano Atlântico. O nome Alagoas é derivado dos numerosos lagos que se comunicam uns com os outros e também com os diversos rios que banham a região.

De acordo com o último Censo populacional realizado pelo IBGE em 2010, a população do estado era de 3.120.494 habitantes, com densidade demográfica de 112,33 hab./km². Esta população se encontra residente em sua maioria na zona urbana, totalizando 74%, e 26% na zona rural. A população estimada (2020) corresponde a 3.365.351 habitantes. A renda nominal mensal domiciliar per capita estimada é de R\$ 796,00 (2020) e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado é de 0,631, sendo o mais baixo do Brasil. Alagoas se destaca como um dos estados com os piores indicadores sociais, econômicos e educacionais do país, assim como, com uma das mais concentradas distribuições de renda do Brasil. Segundo o IPEA (2017), Alagoas possui quase metade da população abaixo da linha da pobreza, são 48,9% vivendo com renda inferior a R\$ 406 por mês.

Em termos de sua historicidade, o estado de Alagoas vem de uma formação histórico-social com caráter essencialmente agrícola, estruturando-se a partir de círculos familiares que se entrelaçaram e se expandiram, em uma dinâmica em “[...] que se vai amalgamando a sociedade das Alagoas, tendo o latifúndio e a família como bases: nascendo no engenho, nele se desenvolvendo e se espraiando pelos engenhos vizinhos [...]” (VERÇOSA, 2018, p. 65). A partir da expansão dos núcleos familiares instituídos, em torno dos engenhos e latifúndios da cana de açúcar, foram se entrelaçando e constituindo as “genealogias sociais e políticas dos ‘homens bons’ das Alagoas” (Ibid., p. 65, grifos do autor), as quais se firmaram em determinadas regiões e, de modo geral, vieram articulando a dinâmica econômica, política e social do estado, a partir de interesses particulares e de grupos.

Assim, desde o período da colonização, constituiu-se em Alagoas, uma classe dominante que aprofundou o distanciamento com o povo através de uma alta concentração de renda e de uma extrema desigualdade social. É essa relação de dominação de base latifundiária que atravessa os períodos da história alagoana e se mantém no controle político e econômico do estado, através do domínio do privado e no comando do público, até os tempos atuais, com pontuais exceções (ROCHA, 2015).

Em uma análise da conjuntura em que se delinea o desenvolvimento econômico e social contemporâneo em Alagoas, Cabral (2005, p. 18) aponta que o estado se constituiu com um frágil processo de industrialização e uma urbanização consequência da “inviabilização da vida do homem do campo” e um “[...] atraso político que gravou, no imaginário nacional, o Estado de Alagoas como prática de todos os mandos”. O referido autor evidencia que a modernização de Alagoas se dá sem mudanças, principalmente na esfera social que, especificamente desde a década de 1960, quando os governos alagoanos passam a planejar a política econômica e social do estado, sobrepõe a primeira à última. Verçosa (2018, p. 211) avalia que, em Alagoas,

[...] as permanências têm sido sempre muito mais significativas e marcantes do que as rupturas, e é sobre esse pano de fundo que devemos avaliar a questão da *modernidade* e os processos de *modernização* que ali têm lugar, dentre os quais tomam especial relevo as políticas no campo da educação (grifos do autor).

O histórico processo alagoano do comando político das oligarquias tem conduzido a política social através de uma relação de poder fundada no assistencialismo, na troca de favores e na dependência popular dos patronos locais ou regionais mandatários (ROCHA, 2015). Nesse sentido, as políticas educacionais carregam a forte presença do estado oligárquico como educador das classes populares alagoanas, favorecendo as históricas condições de baixa escolarização que, por sua vez, contribuem para manter os indivíduos à margem de um processo educativo que favoreça a tomada de consciência de classe. Segundo Cabral (2005), em 1960, apenas 30,8% da população em idade escolar, de 6 a 10 anos estava

matriculada no ensino primário comum. Em 1970, a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais era de 38,9%. Em 1980, chega a 46,5%, e, só alcança a maioria da população, em 1991 ao atingir a taxa de 54,7%. Os últimos dados divulgados sobre Alagoas, de acordo com a PNAD contínua (IBGE, 2019; Inep, 2019), o percentual atual é de 17,1% de analfabetismo entre a população com mais de 15 anos de idade. Os índices se tornam maiores na medida em que as idades avançam chegando a 41% entre as pessoas de 60 anos ou mais. Tais dados mantêm Alagoas na liderança, em números absolutos, do analfabetismo no país. Apesar da redução ao longo dos anos, ainda são cerca de 443 mil pessoas nessa condição no estado. Uma realidade que choca em uma sociedade em que o conhecimento e a cultura letrada são fundamentais para a inclusão, participação social e usufruto dos direitos e deveres civis.

Essas peculiaridades do estado ajudam a entender as razões que direcionam esta unidade da federação a apresentar os piores índices sociais do país na atualidade, como consequência direta da histórica concentração de renda e do uso da máquina pública a serviço do beneficiamento da classe econômica e socialmente dominante, de modo direto, através da posse e manipulação da mesma, e, indiretamente, através dos favorecimentos estatais de subvenção, acordos, isenções de impostos, entre outras prerrogativas (ROCHA, 2015).

Esse aporte sustenta a constatação de que Alagoas adentra nos anos 1990 com um sistema educacional público, em nível estadual ou municipal, salvo algumas exceções, indicando grandes dificuldades no acesso à escola e na qualidade do ensino e colocando o estado diante do grande desafio de universalizar a educação fundamental, ampliar e qualificar a oferta das outras etapas e elevar os níveis de escolaridade da população.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, em que a educação obrigatória é instituída como direito público subjetivo e dever do Estado e da família, inicia-se um movimento em torno da organização do ensino em Alagoas. As décadas de 1990 e 2000 apresentam, em termos organizacionais, normativos e diretivos, uma série de legislação e documentos que normatizam e norteiam a educação nacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que reorganiza

a educação nacional e define as obrigações e responsabilidades dos entes federados; do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei 9.424/1996 e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei 11.494/2007. Fundos esses que passaram a distribuir para estados e municípios recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento do ensino de suas respectivas redes, sendo, à princípio, o Fundef, cuja focalização concentrou-se no Ensino Fundamental, gerando um significativo crescimento no atendimento dessa etapa, que combinado com outros programas de assistência técnica e financeira aos estados e municípios, como o FNDE, e os programas sociais de renda mínima do governo federal, levou o estado a atingir uma taxa líquida que ultrapassa os 95% do total de crianças em idade escolar no Ensino Fundamental, colocando Alagoas em uma posição confortável nos resultados referentes à universalização do ensino, examinando, evidentemente, a matrícula inicial. Outro aspecto diz respeito ao regime de colaboração e responsabilidades compartilhadas definidos pela CF de 1988 e pela LDB, entre estados e municípios para com a educação básica, que com a implementação do Fundef, gerou uma “corrida ao ouro” na disputa entre estado e municípios pela matrícula do ensino fundamental, uma vez que a redistribuição de recursos do fundo passa a ser de acordo com o quantitativo de alunos matriculados. Em Alagoas, Oliveira (2010, p. 61) chama a atenção para o fato da implantação do Fundef ter causado um crescimento progressivo das matrículas na rede municipal relativas a todo o ensino fundamental, em detrimento da rede estadual que teve uma significativa redução.

Na prática, em relação à qualidade dos serviços educacionais oferecidos, pouco ou quase nada se avançou, quanto aos números que retratam a qualidade do ensino e da aprendizagem, revelando as ingerências na execução dos recursos cuja preocupação de muitos governantes era de abocanhar uma maior fatia do Fundef, porém, sem planejarem as condições necessárias para garantir a qualidade do atendimento. Outro dado relevante apresentado pela pesquisa de Oliveira (Ibid., p.68-69), diz respeito ao atendimento à educação infantil. A autora aponta que em Alagoas, no período de

1996 a 2008, houve uma diminuição de 7% nas matrículas da educação pré-escolar e, em contrapartida, um aumento de 39% nas matrículas do ensino fundamental.

Sem condições físicas e estruturais, sem professores qualificados e sem planejamento, os municípios alagoanos absorvem praticamente 80% das matrículas do ensino fundamental, deixando o estado, com sua rede física e estrutural em melhores condições, praticamente sem alunos e deixa de receber crianças da pré-escola que seriam naturalmente seus alunos, tendo em vista sua responsabilidade nesse nível de escolaridade, estabelecido pela LDBEN/96, inclusive garantindo *a posteriori*, seu acesso ao ensino fundamental. Essa foi a causa do declínio da matrícula também, na educação infantil.

Esse aporte indica a falta de articulação e de gestão mais responsável entre os entes federados com as suas devidas responsabilidades federativas no que concerne à educação básica, aspectos que apontam para a desqualificação da escolarização básica como um todo, no estado, apesar dos avanços em direção à universalização do ensino fundamental, não houve qualificação na oferta, além dos graves problemas gerados na educação infantil, ensino médio e demais modalidades de responsabilidade de estados e municípios, decorrentes das distorções na política de municipalização, em especial, no período de vigência do Fundef, em Alagoas.

Com base no PEE/AL (2015), com a implantação do Fundeb, em 2007, esperava-se que o estado pudesse reorganizar seu sistema de colaboração junto aos municípios, visando equilibrar a divisão de responsabilidades e garantir melhorias no atendimento educacional e no trato das etapas e modalidades de ensino de cada ente, uma vez que com o novo fundo, haveria um incremento de recursos pelos novos valores de ponderação e pela incorporação das matrículas de toda a educação básica. No entanto, no período de 2007 a 2014, houve descompassos por parte do estado, de modo que não se efetivou equilíbrio na distorção das matrículas, resultando na perda significativa de recursos para a rede estadual, provocando a sobrecarga de responsabilidades para os municípios e intensificando

ainda mais o processo de “prefeiturização”. No período, o estado chegou a perder recursos do Fundeb para os municípios na ordem de 73% do total de R\$ 1,95 bilhões a ser investido em Educação Básica (LIRA, 2016).

As consequências desses descompassos continuaram contribuindo na piora dos indicadores educacionais do estado, que ao invés de se apropriar de seu papel de indutor e coordenador das políticas educacionais e de financiamento, articulando o equilíbrio das responsabilidades federativas no sentido de criar um sistema coordenado de educação que pudesse fazer frente as históricas mazelas educacionais, não caminhou nessa direção, se desincumbindo da responsabilidades com a oferta do ensino fundamental, sobrecarregando os municípios com uma maior quantidade de anos dessa etapa e que, por sua vez, foram deixando de priorizar a ampliação da educação infantil, assim como investir em melhorias substanciais em toda a rede.

METODOLOGIA

Para este processo de análise dos avanços e entraves da política educacional para as crianças de 0 a 5 anos, em Alagoas, elegemos como categoria temática de análise: **a gestão da educação infantil**, tendo como indicadores a concepção de educação infantil e de criança, o currículo, a formação profissional e os modelos de gestão escolar.

O estudo em pauta é resultado de uma pesquisa qualitativa, tendo como procedimentos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, com a finalidade de perceber os processos em rota, intenções e concepções acerca da educação infantil pautados nos documentos norteadores do sistema estadual, especificamente o Plano Estadual de Educação 2015-2025 e o Referencial Curricular de Alagoas para a Educação Infantil (ALAGOAS, 2019). Também consideramos para essa análise, os relatórios do Inep/MEC, Pnad/IBGE, Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020), PNE em movimento, entre outros documentos e informações oficiais disponíveis nos sítios eletrônicos dos governos federal e estadual

As análises desses documentos foram organizadas por meio da Análise de Conteúdo, em Bardin (1979). Seguindo as recomendações

propostas por esta autora, as etapas de tratamento dos dados iniciaram com a pré-análise, seguida da descrição analítica e da interpretação inferencial acerca dos documentos.

Como já apontado, Alagoas carrega, em seu histórico, indicadores sociais muito negativos que alimentam o abismo socioeconômico, ao longo dos séculos. No caso da educação infantil, Silva (2009, p. 72) destaca que sua trajetória histórica no estado, tem colocado sua população “[...] frente a uma completa ausência de políticas públicas para dar conta do atendimento à sua infância, faltando, ao pouco que existe, as características necessárias ao atendimento das crianças da região”, com grande precariedade estrutural e de recursos humanos. Os resultados que apresentamos dão conta de expressar o quanto o estado tem negligenciado a educação pública infantil e subtraído de milhares de meninas e meninos um dos seus direitos sociais básicos, desde a tenra idade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Adentramos na análise dos aspectos relacionados à categoria **gestão da educação infantil no estado**, considerando aqui as concepções presentificadas nos documentos oficiais do estado quanto ao modelo de educação infantil ofertado, que perpassa também pelas compreensões de criança, proposta curricular, formação docente e gestão escolar defendidos e instituídos.

Esse entendimento ajuda no aprofundamento do debate quanto às intencionalidades no discurso sobre a educação infantil no campo organizacional e normativo do sistema estadual, entendendo o alcance que ele possui no âmbito dos municípios. Para tanto, focamos na análise do Referencial Curricular de Alagoas para a Educação Infantil (ReCAL-EI), atualizado em 2019¹, conforme consta no documento, pela necessidade do Estado de revisar seu Referencial Curricular em decorrência da relevante aproximação

1 Anteriormente, havia o **Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas (RECEB/AL)**, o qual foi publicado em 2010, tratando-se de um projeto de cooperação técnica entre SEE/AL, MEC e PNUD cujo objetivo foi elaborar uma proposta de educação com foco na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos da educação básica do estado (ROCHA, 2012).

da prática educacional com as orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em Alagoas, optou-se por um documento curricular para o território, denominado Referencial Curricular de Alagoas. Desta forma, falar de um documento que referencie processos didático-pedagógicos é referir-se a currículos declarados e ocultos, que se formam e ganham forma nas vivências e experiências históricas e diárias, a partir de referenciais como: povos, tradições, atividades, cultura e economia entre outros. Partimos do princípio que Referencial Curricular é um conjunto de reflexões de cunho educacional que dispõe de orientações didáticas para os educadores das diversas áreas do conhecimento, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural de cada localidade (ALAGOAS, 2019, p. 19-20).

Como se vê, o ReCAL se constitui como um documento para o território alagoano, com o objetivo de nortear os documentos curriculares dos sistemas estadual e municipais e o trabalho docente nas escolas do estado de Alagoas. Ao que está exposto do texto inicial, este documento foi construído com a colaboração de entidades como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/AL), Conselho Estadual de Educação (CEE/AL) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/AL), junto à Secretaria de Educação do Estado (Seduc), tendo também passado por consulta pública das comunidades educativas dos 102 municípios alagoanos. Ele está dividido em três partes: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Consideramos para essa pesquisa a parte específica da Educação Infantil.

Em sua estrutura, o ReCAL-EI, em princípio, apresenta uma breve caracterização do estado Alagoano, seguida da apresentação do Referencial Curricular de Alagoas acerca dos processos de sua elaboração, das bases legais e teórica que o sustentam e da correlação com a BNCC e o conjunto de competências estabelecidas para a Educação Básica nacional. O documento é composto por sete capítulos, sendo que no primeiro, é traçado um breve histórico da educação infantil no Brasil, destacando os processos que foram fomentando o reconhecimento da educação infantil enquanto

direito da criança e sua consolidação na CF de 1988 e a política de educação instituída, desde então, até a implementação da BNCC, indicando os direcionamentos a serem efetivados pelos sistemas estaduais e municipais para a constituição de seus currículos.

No Capítulo 2, o ReCAL-EI aborda a proposta de currículo ampliado para a educação infantil, trazendo a perspectiva de currículo disposta nas DCNEI (2009) e referenciado pela BNCC, como sendo

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (ALAGOAS, 2019, p. 57).

Na sequência, o capítulo 3 discute os direitos de aprendizagens e campos de experiências defendidos pela BNCC, a partir das dimensões conceituais e práticas desses aspectos. O capítulo 4 apresenta o organizador curricular, delineando, através de quadros, as correspondências entre campo de experiência, objetivos de aprendizagem para cada faixa de idade e os Desdobramentos Didáticos Pedagógicos relacionados.

Os três últimos capítulos fazem breves referências à formação dos professores para a EI, no capítulo 5; A avaliação e registro do acompanhamento do desenvolvimento da criança, no capítulo 6; e os processos de transições na educação infantil, abordados no último capítulo, acompanhado das referências e do anexo, que contém a íntegra da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a qual institui a implantação da BNCC para a Educação Básica nacional.

A leitura flutuante do documento nos permitiu tecer essas primeiras impressões e caracterização apresentada. Considerando as questões que nortearam a pesquisa e objetivando o aprofundamento sobre os aspectos da gestão que favoreçam compreender as proposições, as características, os avanços, os desafios e as contradições na política de educação infantil instituída para a garantia do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos no espaço alagoano,

adentramos agora nos elementos emergentes no documento acerca das categorias elencadas para o estudo.

Quanto às concepções de criança presentes no documento prevalece a compreensão defendida nas DCNEI (2009) da criança sujeito histórico e de direitos, produtor de cultura, portanto, integrante do processo educativo, o qual deve girar em torno das necessidades e interesses das crianças, sendo estas o centro do planejamento pedagógico, como se evidencia nos recortes a seguir:

[...] nas interações, relações e práticas cotidianas vivenciadas, ela constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (ALAGOAS, 2019, p. 26).

[...] é importante que a criança seja considerada a partir de suas necessidades e interesses, colocando-a no centro do planejamento e da prática pedagógica. Para tanto é necessário que o professor planeje e proporcione situações nas quais as interações e brincadeiras sejam eixos articuladores, possibilitando que as crianças se expressem, por meio das suas diversas linguagens (ALAGOAS, 2019, p.27).

Essas concepções se coadunam com estudos e discussões que emergem no campo epistemológico oriundos dos avanços nas diversas áreas do conhecimento, com destaque para a sociologia, a psicologia e a pedagogia, e que tem subsidiado estudos, pesquisas e debates atuais sobre as crianças e suas infâncias e também embasado algumas políticas públicas de El. Barbosa *et al* (2016, p. 17) reforçam esse entendimento:

[...] que no centro do processo educativo está a criança, com suas experiências e saberes. As políticas, as instituições e, em última instância, os professores precisam lhes garantir práticas que buscam articular tais experiências e saberes com o legado cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de que elas têm o direito de se apropriar. Para que isso de fato aconteça, isto é, para que as aprendizagens e, portanto, o desenvolvimento integral das crianças ocorra,

é preciso que haja o conhecimento das crianças e a escuta de suas curiosidades, interesses e desejos.

O ReCAL-EI também destaca a importância das brincadeiras e das interações como eixos norteadores das práticas e das propostas curriculares, reforçando ainda os processos de construção de identidade e autonomia das crianças e a importância da parceria entre escola, família e comunidade, na educação e cuidado das crianças. Aborda também, nessa parte, aspectos relacionados à leitura e escrita na Educação Infantil e ao desenvolvimento e aprendizagem e grupos etários, em um reforço ao proposto pela BNCC.

Além da concepção atual sobre a criança, também se evidencia no documento a compreensão dos avanços no campo da educação infantil e das mudanças necessárias para a consolidação de um atendimento em creches e pré-escolas que supere antigas premissas e segmentação das etapas e comprometa políticas e práticas integradas e efetivas quanto ao direito de todas as crianças:

No decorrer do tempo, estudos e pesquisas se ampliam com o objetivo de discutir a função da creche e pré-escola, uma vez que, para a primeira, na maioria das vezes, a prática que se respaldava em propostas assistencialistas, compensatórias com ênfase nas carências, voltada para o cuidado da criança em tempo integral, filhos de mães trabalhadoras e menos favorecidas socialmente, enquanto a segunda era ofertada para uma classe social mais abastada e previa uma educação voltada para a escolarização, fortalecendo assim a cisão entre o cuidar. A discussão em torno do desenvolvimento infantil e a importância de práticas institucionais que o favorecessem passam a ganhar destaque no meio acadêmico e se expandir para o contexto político e prático. Passa-se a defender, independente da classe social, a educação e o cuidado da criança pequena, de modo integrado em espaços institucionais, acessível a todas (ALAGOAS, 2019, p. 48).

Em relação ao currículo, o ReCAL-EI (2019) reafirma os princípios éticos, estéticos e políticos, definidos nas DCNEI (2009), como balizadores desse referencial curricular para nortear e fundamentar as propostas de EI, de modo a subsidiar o desenvolvimento humano global, considerando o sujeito em todas as suas dimensões:

cognitivas e sócio emocionais. Desse modo, o ReCAL-EI se constitui em um documento para referenciar as propostas curriculares dos sistemas e redes municipais e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das unidades de educação infantil – públicas e privadas – do Estado.

[...] serão apresentados, neste Referencial, elementos estruturantes que devem ser adotados nos currículos e na prática como forma de garantir uma educação infantil enquanto direito da criança a partir de suas especificidades com foco em seu desenvolvimento integral, ou seja, uma ferramenta de estímulo à reflexão sobre o que e como pensar, construir e executar um currículo considerando as particularidades regionais e locais com a participação de todos os responsáveis e interessados (ALAGOAS, 2019, p. 46).

A análise do documento evidencia que a revisão do Referencial, resultando nessa versão atualizada, visava, sobretudo, alinhar os preceitos da BNCC, ampliando discussões, atualizando nomenclaturas e conceitos, mas precipuamente, a adoção da sistematização do currículo, que se traduz no modo instrumentalizado do organizador curricular, ordenado entre campos de experiências e objetivos de aprendizagem delimitados por idades e por desdobramentos didáticos pedagógicos preestabelecidos. O que, a nosso ver, se contrapõem a ideia de currículo ampliado, em sua essência, e práticas que respeitem o direito da criança de ser criança, que oportunizem espaços de socialização de saberes e fazeres pedagógicos, práticas significativas e singulares em respeito à complexidade que envolve o desenvolvimento da criança na primeira infância. A despeito dessa organização da BNCC, Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 86) apontam que

Ao tratar os conhecimentos, as habilidades e as necessidades de um modo segmentado, a BNCC da Educação Infantil se aproxima de uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividades a serem propostos no trabalho docente com as crianças. Do modo como se apresenta, a ideia de currículo reforça a ideia de currículo como “conjunto de práticas” ou, ainda, como rol de atividades sequenciais,

pelas quais se procederá à avaliação dos níveis de desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, as autoras ainda reforçam que, do modo como a descrição dos objetivos de aprendizagem aparecem na BNCC, pode levar professores e professoras a interpretar que a forma gradativa em que certos objetivos aparecem seria indicador da pré-escola como etapa preparatória para os objetivos da primeira etapa do ensino fundamental.

Há fortes indícios de que a lógica das competências, na qual a BNCC foi proposta e organizada, conduz a uma aproximação da proposta para a educação de crianças de zero até cinco anos com a lógica assumida pelo ensino fundamental, que aparece segmentado em primeira e segunda etapa. Além disso, conduz para uma discriminação das crianças de até um ano e seis meses e ao esquecimento das crianças de seis anos, que ainda permanecem na educação infantil, respeitando a data de corte etário conforme indicação do CNE. Essa forma de sequenciar as etapas pode conduzir a uma perda da noção de totalidade do processo, sequenciando-se o conhecimento de modo cartesiano [...] (Ibid., p. 86).

Em nossa percepção, o ReCAL-EI, ao reproduzir os preceitos da BNCC e a mesma lógica de organizador curricular, assume a defesa de uma educação infantil cartesiana, segmentada e dissociada da concepção de currículo ampliado e da criança como centro do processo, em que suas necessidades e interesses são os balizadores das experiências propostas. Ao contrário, busca regular os currículos para atender aos preceitos mercadológico e interesses econômicos, a partir das orientações dos organismos multilaterais e com ênfase no controle social através da educação, desde sua etapa introdutória. Dourado e Oliveira (2018, p. 40) argumentam que a BNCC aprovada e homologada pelo MEC, além de fragmentada, por separar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do Ensino Médio, é também restritiva,

[...] à medida que direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram reduzidos a uma visão pedagógica centrada na aprendizagem, cuja materialização se expressa por meio de uma relação que

subjuga o currículo à lógica da avaliação por desempenho. Tal concepção e política, de forte centralização e protagonismo do governo federal, não contribuem para o estabelecimento de políticas nacionais pautadas na relação de efetiva cooperação e colaboração entre os entes federativos, entre seus sistemas de ensino, instituições educativas, bem como seus profissionais e estudantes.

Buscamos também compreender as concepções de gestão presentes do documento e percebemos que o viés participativo-democrático está muito presente, tanto no que se refere aos processos relacionados ao reforço da importância da parceria escola-família-comunidade quanto aos aspectos para favorecer à participação das crianças nos processos.

Com relação à participação da comunidade na escola dependerá fundamentalmente do empenho da instituição em abrir as portas à sua participação e da equipe de professores em contar de fato com sua presença no cotidiano escolar, reconhecendo-a como importante para contribuir com a qualidade do ensino e da aprendizagem, a partir do que pode oferecer para o enriquecimento do currículo e do projeto educativo como um todo (ALAGOAS, 2019, p. 63).

Consolidar a parceria escola-família-comunidade é possível e indispensável, considerando que é responsabilidade coletiva a construção de uma educação de qualidade para todas as crianças (ALAGOAS, 2019, p. 63).

No que se refere às crianças, o ReCAL-EI, ao reconhecê-las como sujeitos de direitos e ao reforçar a concepção dos direitos de aprendizagem, faz a propositiva de que às crianças seja garantida a participação, inclusive nos processos de gestão da escola, embora não tenha indícios de que elas tenham participado de alguma maneira da construção desse referencial, de modo que, ao que parece, a participação da criança limita-se às práticas educativas, sendo os outros aspectos pensados e instituídos hierarquicamente para elas.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto

da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (ALAGOAS, 2019, p. 73).

No tocante ainda à gestão da educação infantil, outro olhar lançado foi acerca da formação dos profissionais, sendo esse indicador visto como fundamental para atender às demandas contemporâneas, consolidar as novas concepções sobre crianças, infância, desenvolvimento e aprendizagem, e atender às exigências do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, requerendo dos professores amplo conhecimento sobre esses processos e sobre aspectos político, sociais, culturais e históricos que demandam políticas de formação continuada.

Um novo panorama da educação requer que os profissionais que atuam nessa etapa vivenciem concepções diferenciadas acerca do currículo escolar, do Ensino/Aprendizagem, dos direitos de aprendizagens, das concepções de crianças e infâncias, de entender o processo de desenvolvimento da criança, de promover e participar das experiências da teoria com a prática, além de compreender a promoção dos espaços educativos e de vivências educativas ofertadas às nossas crianças (ALAGOAS, 2019, p. 116).

A dimensão da formação continuada se ampara no processo histórico de mudanças pelo qual tem passado a educação infantil na educação brasileira, decorrentes das diversas pesquisas estudadas e de produção de novos conhecimentos na área, alargando as concepções de criança na atualidade, as diferentes propostas e experiências, exigindo do docente uma formação que propicie o desenvolvimento integral da criança para vida da sociedade, abrangendo valores éticos, sociais, familiares, estéticos, morais e políticos. Assim, as instituições precisam definir no seu Projeto Político Pedagógico ações de formação continuada para seus professores considerando as múltiplas dimensões da formação humana e os diferentes contextos com a família, com as escolas infantis, com a comunidade próxima, de modo a buscar favorecer aprendizagens significativas relacionadas à convivência, à participação e à

autonomia dos sujeitos crianças, pontua de modo geral o ReCAL-EI. No entanto, é preciso atentar para o que alertam Siqueira, Dourado e Aguiar, (2020, p. 271),

[...] o campo de disputa em que se encontra o tema da formação de professores e a BNCC constrói uma imagem que recoloca a raiz dos problemas educacionais nos sujeitos e desconsidera as condições sociais, históricas e concretas em que a Educação se efetiva, ignorando a concepção de sistema nacional de educação e a necessária articulação entre os entes federados, seus órgãos, sistemas e instituições, bem como a autonomia dos profissionais da educação e dos estudantes, como sujeitos do processo.

Percebe-se assim, que o ReCAL-AL, ao tempo em que se fundamenta nas teorias e pesquisas contemporâneas acerca da educação infantil e defendidas por estudiosos, pesquisadores, movimentos em defesa das crianças e suas infâncias, também se atrela ao preconizado pela política macro capitalista dos organismos multilaterais de uma educação voltada para o desenvolvimento e interesses econômicos e para a desresponsabilização cada vez maior do Estado.

Em uma perspectiva mais ampla, é importante frisar que a capacitação e a formação de professores (inicial, continuada ou em serviço) é reconhecidamente um dos fatores mais relevantes para a promoção de padrões de qualidade para a educação. No caso específico da educação infantil, vários estudos nacionais e internacionais corroboram que a capacitação específica do/a profissional é uma das variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade do atendimento. No entanto, os planos que vêm sendo concretizados ainda não produzem os resultados necessários, de maneira a provocar mudanças na prática docente e na qualificação da educação.

Do ponto de vista do atendimento da EI em Alagoas, numa perspectiva de analisar a efetivação do direito à educação infantil, a partir dos indicadores matrícula/demanda, infraestrutura, jornadas de atendimento e conveniamento, iniciamos analisando os aspectos relacionados ao atendimento consolidado no estado, a partir dos dados estatísticos apresentados nos relatórios técnicos das

pesquisas do IBGE e do Censo Escolar/Inep comparados ao diagnóstico e metas previstas no PEE em vigência.

Segundo o IBGE (2010), Alagoas contabilizou uma população de 291.372 crianças de 0 a 5 anos no último Censo demográfico. A estimativa populacional na faixa etária de 0 a 6 anos para 2020 é de 303.500 crianças. O PEE 2016–2026, reiterando o proposto no PNE 2014–2024, estabelece na meta 1, a universalização até 2016 da pré-escola para crianças de 4 e 5 anos e a ampliação em 50% da oferta em creches, para crianças de 0 a 3 anos, no estado, até o final de sua vigência. O PEE, no entanto, também destaca o grande desafio que será para os sistemas municipais o cumprimento dessa meta, tendo em vista a enorme demanda, a pouca oferta até então concretizada e as especificidades de investimento e organização para uma ampliação qualitativa do atendimento.

Tabela 1 - Percentual da população de Creche (0 a 3 anos) e Pré-escola (4 e 5 anos) que frequentam escola – Brasil, Nordeste e Alagoas – 2001- 2019

CRECHE										
Unidade da federação	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Brasil	12,0	13,5	14,5	18,9	20,3	22,9	23,5	30,4	34,1	37,0
Nordeste	12,4	13,2	13,9	16,6	18,0	19,9	21,9	25,4	30,6	33,0
Alagoas	9,2	7,5	9,3	12,3	15,4	15,0	22,2	21,7	25,0	30,6
PRÉ-ESCOLA										
Unidade da federação	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Brasil	60,8	64,7	67,6	74,6	79,0	81,7	87,9	90,5	93,0	94,1
Nordeste	67,0	69,8	75,1	81,3	85,6	87,2	92,6	94,1	95,6	96,7
Alagoas	59,0	56,7	63,6	76,1	77,0	83,4	83,7	83,3	90,2	93,5

Tabela elaborada pela autora

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2015; 2021.

Analisando a tabela 1, constata-se realmente o quão grande é o desafio posto para os municípios alagoanos, responsáveis legais pela oferta da educação infantil, excepcionalmente, no que diz respeito ao atendimento em creche, em que apenas 30,6% da população de 0 a 3 anos foi atendida até 2019. Todavia, é perceptível o salto percentual alcançado nos últimos anos, de modo que suscita um reconhecimento dos efeitos das políticas públicas educacionais nas últimas duas décadas, ao menos em termos da ampliação da

oferta de EI. Porém, o estado ainda está bem distante de atingir a meta posta pelo PNE e PEE, para a creche, no curto espaço de tempo restante. O PEE (2015, p. 18) reconhece essa dificuldade e a necessidade “[...]de investimentos que garantam sua ampliação” para cumprir o estabelecido na meta 1.

A nosso ver, é preciso considerar ainda que, apesar de não obrigatória, mas considerando o direito universal para todas as crianças, pais e mães trabalhadoras de acesso à creche, mesmo se alcançado o atendimento de 50% dessa população de 0 a 3 anos, continua-se ferindo o princípio do direito desses sujeitos, ainda três décadas depois de assegurado na CF do Brasil (art. 208), a educação como direito de todos sem distinção e dever do Estado, conforme nos alerta Paschoal (2018, p. 770)

[...] vale destacar que educação da criança em espaços coletivos, que esteve à margem do sistema educacional brasileiro desde a sua origem, passa a ser direito de todas as crianças a partir da promulgação da Constituição, visto que essas são consideradas sujeito de direitos, inclusive o da educação desde o nascimento.

Quanto à população de 4 e 5 anos, percebe-se uma situação mais amena no percentual atendido, chegando o estado de Alagoas ao atendimento de 93,5% desse público, em 2019. Todavia, é preciso considerar que o prazo para cumprimento da meta de universalização do atendimento – 2016 – já se encontra expirado, necessitando, ainda, promover a inclusão de 6,5% dessa população que se encontrava fora de uma instituição educacional, sendo também lesadas do seu direito. Nesse caso, com um agravante, posto que a EC nº 59/2009 estabelece a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos de idade, cuja data limite para cumprimento seria 2016, em que toda a população de 4 anos em diante deveria está sendo universalmente atendida na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa abordou a política de educação infantil em Alagoas, a partir da instituição legal da educação como direito das crianças de 0 a 5 anos, buscando pontuar os principais avanços

e desafios, ainda presentificados, quanto à garantia do acesso e da qualidade do atendimento ofertado, no estado de Alagoas. Na presente análise, buscou-se compreender as concepções presentificadas nos documentos oficiais do estado quanto ao modelo de educação infantil ofertado, que perpassa pelas concepções de criança, proposta curricular, formação docente e gestão escolar defendidos e instituídos no sistema estadual de educação.

Quanto aos aspectos normativos de organização para o atendimento da EI, a percepção é que os documentos que norteiam a educação infantil no estado estão, de um modo geral, em consonância com a legislação nacional e com os documentos oficiais que traçam as diretrizes, bases e orientações para os entes subnacionais, como previsto na designação das respectivas competências. No entanto, se percebe uma tendência de instrumentalização do organizador curricular, ordenado entre campos de experiências e objetivos de aprendizagem delimitados por idades e por desdobramentos didáticos pedagógicos preestabelecidos. O que, a nosso ver, se contrapõem a ideia de currículo ampliado, em sua essência, e podem fomentar práticas que desrespeitem o direito da criança de ser criança e os aspectos singulares do desenvolvimento infantil. Esse aspecto corrobora para as influências externas presentes na produção do documento da política macro capitalista dos organismos multilaterais de uma educação voltada para o desenvolvimento de competências para atender aos interesses econômicos e para a desresponsabilização cada vez maior do Estado. Percebeu-se, também, que não há uma consolidação dessas diretrizes no contexto da prática, seja por uma fragilidade de acompanhamento do órgão gestor, seja por razões de qualificação profissional deficiente que não dar sustentação teórico-metodológica para práticas mais consistentes com os preceitos presentes nas diretrizes, seja pela falta de condições pedagógicas e precarização dos equipamentos físicos, seja ainda pela sistemática de mudanças frequentes de documentos de referência que não chegam a se consolidar. Foram perceptíveis os avanços na formação inicial e continuada dos profissionais, embora ainda não o suficiente para demarcar um patamar de qualidade nas práticas. Evidencia-se também a necessidade de fortalecimento dos mecanismos de participação e gestão democrática e até mesmo de implementação de alguns dos seus pilares,

como a escolha de gestores pela comunidade é uma efetiva participação das crianças nos processos.

Na perspectiva de como o financiamento público e o regime de colaboração têm se materializado, em termos de investimentos, gastos e programas de assistência, na ampliação e qualificação do atendimento, percebe-se, em relação ao acesso, que na matrícula de creche, há um crescimento cinco vezes superior ao quantitativo atendido nos anos 2000. Quanto à pré-escola, o número de matrículas quase dobrou no estado, no mesmo período. Chegando, atualmente, aos índices de atendimento correspondentes a 30,6% na creche e 93,5% na pré-escola. Tal crescimento suscita um reconhecimento dos efeitos das políticas públicas educacionais nas últimas duas décadas, ao menos em termos da ampliação da oferta de EI. Porém, o estado ainda está bem distante de atingir a meta posta pelo PNE e PEE, para a creche, no curto espaço de tempo restante, sem contar a pré-escola, cuja legislação coloca como obrigatória a cobertura total da demanda, devido à obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos.

Cumpra, assim, destacar que em Alagoas, há ainda um longo caminho para garantir as metas de atendimento e um projeto de educação infantil que respeite a especificidade da primeira infância, consolide o cuidado e a educação da criança de forma indissociável e que assegure um processo contínuo de desenvolvimento integral a todas elas.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Plano Estadual de Educação 2015-2025. Maceió, 2015.

ALAGOAS. Referencial Curricular de Alagoas. Educação Infantil. Secretaria Estadual de Educação. Maceió, 2019. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1BAfKBzM4MPB_w9CT_wU3tP98ByzQ-dh6W/view

Anuário Brasileiro da Educação Básica. Todos pela educação. Moderna, 2020. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/securepdfs/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso dez./2020.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 03/02/2021.

BARBOSA, M. C. S.; CRUZ, S. H. V.; FOCHI, P.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v.8, n.16. jul./dez. 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p11

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1979.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília/DF, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF, 1996.

CABRAL. L. A. P. **Planos de desenvolvimento de Alagoas 1960-2000**. Maceió: EDUFAL: SEPLAN: Fundação Manoel Lisboa, 2005.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Base nacional comum curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amstras de Domicílio Contínua**. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html>. Acesso em: 10 05. 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 05. 2020.

LIRA, J. de S. **O neoliberalismo na educação pública alagoana durante o governo Teotônio Vilela (2007 a 2015)**. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2016.

MASSON, G.; FLACH, S. de F. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.011>. Acesso em abril de 2020.

OLIVEIRA, C. M. B. **A universalização do ensino fundamental em Alagoas: rastreando modos e meios de sua efetivação pelo estudo de um caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Alagoas, 2010.

PASCHOAL, J. D. Entre a pré-escola obrigatória e creche opcional: reflexões sobre o direito da criança à educação de qualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 766-779, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i3.8651509. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651509> . Acesso em: 17 fev. 2021.

ROCHA, I. L. **O ensino fundamental de 9 anos em Alagoas: meandros de uma política**. Maceió: Edufal, 2015.

SILVA, E. M. **A Educação Infantil em Alagoas: (Re) Construindo Suas Raízes**. Maceió: Edufal, 2009.

SIQUEIRA, R. M.; DOURADO, L.F.; AGUIAR, M. A. da M. Plano Nacional de Educação, Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores: a autonomia docente em questão. In.: DOURADO, L. F. (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. (Meio Eletrônico) – Brasília: Anpae, 2020. p. 259-281.

VERÇOSA, E. de G. **Cultura e educação nas Alagoas: história, histórias**. 6 ed. Maceió: Edufal: Uduneal, 2018.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.022](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.022)

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DO ORÇAMENTO DO PNAES NA UFERSA

Anne Karoline Silva Felix

Doutoranda do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Assistente Social da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Ufersa, karoline.felix@ufersa.edu.br.

RESUMO

A pesquisa ora apresentada tem como objetivo geral analisar o orçamento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), num contexto de diversas mudanças na educação superior. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e quantitativa, conduzido numa perspectiva dialética. A produção de dados se deu por pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, com uso de documentos oficiais do governo federal, do Ministério da Educação (MEC) e da Ufersa, que envolveram a dinâmica de planejamento, execução e avaliação do Pnaes, sobretudo no aspecto orçamentário, no período de 2012 a 2017. Foi possível concluir que a assistência estudantil na Ufersa segue tendências de focalização, seletividade e bolsificação, mas avança na compreensão dos diversos fatores que interferem na permanência, havendo oferta diversificada de ações, serviços e benefícios. Além disso, houve destinação de recursos a equipamentos permanentes, como Moradia Estudantil e Restaurante Universitário (RU), o que fortalece a assistência estudantil enquanto política pública e amplia a possibilidade de continuidade dos serviços em caso de restrição orçamentária. Identificou-se que o orçamento é tratado como uma peça essencialmente técnica, não havendo

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.022](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.022)

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
UMA ANÁLISE DO ORÇAMENTO DO PNAES NA UFERSA

momentos de discussão mais ampla com os segmentos que compõem a comunidade, ficando as deliberações restritas aos gestores e aos espaços formais dos conselhos.

Palavras-chave: Educação Superior, Assistência Estudantil, Pnaes, Orçamento.

INTRODUÇÃO

O Pnaes, instituído por meio da Portaria Normativa do MEC Nº 37/2007, substituída pelo Decreto Presidencial Nº 7.234/2010, representa a principal iniciativa do poder público para ampliar as condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal, num contexto de significativas mudanças nesse nível de ensino. O programa é gestado num cenário de intensa mercantilização do ensino superior, em que é latente a contradição entre a ampliação do acesso de segmentos historicamente excluídos e a oferta de um ensino de qualidade.

Nesse sentido, cabe pontuar que, a partir dos anos 2000, houve uma significativa expansão das matrículas no ensino superior no Brasil, no entanto, impregnada de uma lógica que subordinou a ciência a uma perspectiva mercantil, configurou a educação como um importante campo de lucratividade e contribuiu para a constituição do consenso em torno do projeto burguês de sociabilidade (LIMA, 2013). Estabelecendo uma perspectiva de educação que corresponde às recomendações para países periféricos de organismos internacionais, como o Banco Mundial, com a defesa de um ensino superior com diversificação institucional (criação de instituições privadas não-universitárias, diante da justificativa do alto custo do modelo universitário tradicional); bem como da atuação do Estado na busca de recursos privados para as instituições públicas (SGUISSARDI apud FREITAS, 2017).

É importante sinalizar que se tratou de um processo contraditório, que apresentou avanços no aspecto da ampliação do acesso, já que se tinha um sistema que se desenvolveu com base na elitização, mas com predominância no atendimento de prerrogativas do capitalismo. Assim,

Se, por um lado, essa expansão deve ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, é necessário atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, pois, indiscutivelmente, o que mais se expandiu no período foram as matrículas nas instituições privadas, que tiveram um crescimento da ordem de 454%, enquanto na rede pública o aumento foi de 180% somente. Sempre é bom lembrar que o critério para o oferecimento de

cursos e de matrículas nas instituições privadas são suas planilhas financeiras. Assim, a expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, a partir dos interesses da burguesia desse setor de ampliar a valorização do seu capital, com a venda de serviços educacionais (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; SCHUGURENSKY, 2016, p. 211).

É inegável que a adoção de medidas como a Lei Nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema de Seleção Unificado (Sisu) e a interiorização das unidades de ensino superior públicas alterou significativamente o perfil dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), apesar de serem iniciativas inscritas num processo em que o Estado atuou de forma significativa na expansão da educação privada.

Com isso, mesmo diante de contradições, para além da suposta democratização do acesso, fez-se necessária a ampliação das condições de permanência dos estudantes, respaldada no princípio constitucional da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Pode-se afirmar que, apesar da assistência estudantil já estar presente nas pautas do Movimento da Reforma Universitária de 1968, é recente a sua concepção enquanto responsabilidade do Estado/direito do cidadão, sendo pertinente as iniciativas que visam desvelar sua materialização, tensões e contradições.

A fragilidade¹ na regulamentação da assistência estudantil revela as contradições próprias do contexto no qual ocorre seu reconhecimento como direito, quando o Estado é acionado de forma significativa para atuar em favor de interesses do capital. Nesse sentido, tem-se uma disputa pelo fundo público², em que o orçamento é sua dimensão mais visível, com a imposição de um estado

1 Considerando que ela foi formulada como programa, mediante um decreto presidencial, ou seja, com fragilidade legal, pois pode ser extinta por um ato do executivo federal.

2 “É composto por recursos arrecadados sob a forma de impostos e contribuições pagos tanto pela classe trabalhadora, quanto por capitalistas” (BRETTAS, 2012, p. 101). Considerando que a força de trabalho é a única que produz valor, o fundo público é formado tanto do trabalho excedente, mediante a contribuição dos capitalistas que é retirada da mais-valia, quanto do trabalho necessário, por meio do consumo da classe trabalhadora e da tributação sobre os salários (BRETTAS, 2012; SALVADOR, 2012).

permanente de ajuste fiscal, que afeta a viabilidade das políticas sociais na perspectiva da garantia de direitos universais, condicionando a oferta de serviços públicos à disponibilidade orçamentária, situação claramente explicitada no artigo 8º do normativo que cria o Pnaes.

A expressão da reação burguesa no que tange à educação superior, além do ataque ideológico à proposta de universidade pública, gratuita, de qualidade e comprometida com a produção e disseminação do conhecimento crítico, tem se manifestado por meio da questão do financiamento. Para Machado (2016), a dinâmica do financiamento das políticas sociais no contexto atual impõe à educação superior as seguintes características: 1. na rede pública, retração do financiamento em prol do superávit para pagamento da dívida pública; 2. na rede privada, o desenvolvimento dos conglomerados educacionais com capital aberto e investimento na bolsa de valores, possibilitado pela destinação de recursos públicos para instituições privadas, por meio de isenções fiscais, Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies) e Programa Universidade Para Todos (ProUni). Cenário agravado pela Emenda Constitucional Nº 95, aprovada em 13 de dezembro 2016, que regulamentou um rígido controle do gasto público, com o congelamento do orçamento das políticas sociais por vinte anos, com reajustes baseados apenas na inflação.

Considerando os elementos apresentados, é preciso refletir sobre como a assistência estudantil tem sido afetada por essa conjuntura, sobretudo, no aspecto orçamentário. Nesse sentido, dada a sua peculiaridade de ser uma política nova e ainda frágil em sua normatização, cabe o seguinte questionamento: quais os rebatimentos do contexto atual, de neoliberalismo extremado, no financiamento de um programa que deve atuar em vários eixos estratégicos³, mas, ao mesmo tempo, compatibilizar a abrangência de suas ações com os recursos disponíveis? Como as instituições têm gerenciado seus orçamentos e executado suas ações? Considerando que o Brasil é

3 Moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

um país marcado pela desigualdade social e que as ações afirmativas permitiram maior diversidade do público⁴ nas universidades, é importante problematizar sobre como o Pnaes atende essa demanda, se consegue abarcar todos que necessitam de apoio para a sua permanência.

Diante da conjuntura em que o Pnaes foi criado, pode-se afirmar, de forma geral, que ele foi se materializando conforme três características: 1) exclusividade do recorte de renda como critério de acesso às ações; 2) desistorização da assistência estudantil ao ser vinculada exclusivamente às medidas expansionistas; 3) incorporação da lógica da produtividade pelos serviços e programas (NASCIMENTO, 2018). Elementos que corroboram para que a assistência estudantil assuma de forma hegemônica as tendências de focalização, seletividade e bolsificação.

Nesse sentido, o presente artigo trata da análise do orçamento do Pnaes na Ufersa, nos anos de 2012 a 2017, no contexto de contrarreforma da educação superior. Os objetivos da pesquisa foram identificar as ações de assistência estudantil que foram priorizadas pela Ufersa, com base na forma como se comporta o gasto; analisar a abrangência e a cobertura dos benefícios; averiguar os mecanismos e as estratégias institucionais utilizadas na gestão do orçamento.

A aproximação com tal temática é decorrente da experiência profissional da autora. A relevância social e acadêmica dessa investigação consiste em elucidar a dinâmica de funcionamento da assistência estudantil, especialmente no aspecto orçamentário, de modo a identificar seus limites e potencialidades, podendo desencadear o seu aprimoramento contexto local, bem como promover uma participação mais politizada e efetiva dos atores que a compõem. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e quantitativa, conduzido mediante o método do materialismo histórico dialético.

4 A V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das Ifes, realizada em 2018, comprova as mudanças ocorridas nesse perfil ao demonstrar que 70,2% dos estudantes matriculados vivem com renda familiar mensal per capita de até um salário mínimo e meio e que 64,7% são oriundos (integralmente ou na maior parte do tempo) de escolas públicas. Ainda indica mudanças no perfil étnico/racial dos estudantes, pois a participação de pretos e pardos no ambiente acadêmico passou de 160.527, em 2003, para 613.823, em 2018, com variação de 282%.

A produção de dados se deu por meio de pesquisa bibliográfica, direcionada pelas categorias que possibilitaram a apreensão do objeto, bem como de pesquisa documental, com recurso aos documentos oficiais escritos do governo federal, do MEC e da Ufersa, que envolvem a dinâmica de planejamento, execução e avaliação da assistência estudantil, sobretudo no aspecto orçamentário.

As análises realizadas possibilitaram o entendimento de que a assistência estudantil na Ufersa segue, de forma preponderante, as tendências de focalização, seletividade e bolsificação, conforme o modelo de assistência estudantil consentida⁵ (NASCIMENTO, 2018), mas avança no sentido da compreensão de que diversos fatores interferem na permanência, não somente os relacionados à insuficiência financeira, havendo oferta diversificada de ações, serviços e benefícios. Em relação ao orçamento, foi identificado que ele é tratado como uma peça essencialmente técnica, não havendo momentos de discussão mais ampla com os diversos segmentos que compõem a política, ficando as deliberações acerca desse tema restritas aos gestores e aos espaços formais dos conselhos.

Foi possível concluir que a Ufersa destinou recursos a equipamentos permanentes, como Moradia Estudantil e RU, o que fortalece a política e amplia a possibilidade de continuidade dos serviços em caso de restrição orçamentária. Tendo em vista a opção por concessão de subsídio no RU de forma universal, a cobertura da assistência estudantil da Ufersa é significativa. No entanto, se forem considerados apenas os benefícios pecuniários, que contam com recorte de renda, conforme o público prioritário definido no Pnaes, essa cobertura diminui significativamente.

5 Nascimento (2018) formulou o conceito de assistência estudantil consentida com o intuito de “denotar o seu ajustamento às propostas da contrarreforma universitária dos anos 2000 que resultou na reconfiguração do seu conteúdo e formato na direção de tendências como a bolsificação e a burocratização” (p. 367). A autora se baseia na categoria da Reforma Universitária Consentida desenvolvida por Florestan Fernandes na perspectiva de crítica à interferência do governo militar nas pautas do Movimento da Reforma Universitária.

METODOLOGIA

Considerando o objetivo geral de analisar o orçamento do Pnaes na Ufersa, de 2012 a 2017⁶, o estudo foi guiado pelo método do materialismo histórico dialético, conforme o entendimento de que é o que melhor permite a apreensão da dinâmica e da estrutura do objeto em questão, que é historicamente determinado e permeado de contradições.

A presente pesquisa, haja vista ter a intenção de dimensionar o orçamento de uma política social, ou seja, considerar aspectos quantitativos, mas também de dar conta dos seus significados, dos seus sentidos, é delineada como uma combinação da abordagem qualitativa e quantitativa. Nesse sentido, se tem a compreensão de que o levantamento de dados e indicadores não anula a necessidade de conhecer o contexto econômico, social e político no qual esses dados foram produzidos, bem como de que crenças, valores, representações direcionaram sua formulação.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de modo a ter o embasamento necessário para analisar o objeto. Esse processo envolveu vários caminhos de ida e de volta, da teoria para o real, do real para a teoria, até que se conseguisse estabelecer as mediações e os nexos necessários. Ainda se recorreu à pesquisa documental, tomando a Ufersa como cenário, justamente por ter sido o espaço que propiciou as inquietações que levaram à proposição da pesquisa. Além disso, por ser a instituição empregadora da pesquisadora, a viabilidade da pesquisa foi potencializada, com acesso aos dados de forma facilitada. Acredita-se que, em médio ou longo prazo, seus resultados poderão ser utilizados para o aperfeiçoamento da política no contexto local, sobretudo, no aspecto da socialização dos achados com os atores que a compõem, podendo tensionar a disputa pelo orçamento do Pnaes.

6 A escolha por esse recorte temporal é justificada pelo fato de que a rubrica do Pnaes, como ação 4002, aparece nos relatórios de gestão da Ufersa somente a partir de 2012. Além disso, durante a realização da pesquisa, que ocorreu de 2017 a 2019, o último relatório de gestão (documento onde consta a execução orçamentária) publicado pela instituição foi o de 2017.

Foram utilizados os documentos oficiais escritos⁷, que envolvem a dinâmica de planejamento, execução e avaliação do Pnaes, em especial, os que envolvem o ciclo orçamentário, produzidos no marco temporal da pesquisa. A primeira etapa envolveu a seleção dos documentos e uma análise preliminar, com o objetivo de identificar se, de fato, eles fornecem as informações que são importantes para o atendimento dos objetivos da pesquisa. Em seguida, passou-se a analisar, de modo mais aprofundado, o material. Para tanto, foi feito o registro das informações, através de anotações, esquemas, diagramas, planilhas, gráficos. Também, nesse momento, verificou-se a necessidade ou não de selecionar outros documentos que, inicialmente, não foram pensados. Esse processo, de forma coerente com o método adotado, não foi estático ou linear, mas sim dialético.

Os dados foram tratados mediante a técnica de análise de conteúdo, numa perspectiva de ir além da quantificação de palavras ou conceitos, considerando os complexos que compõem o fenômeno. Nesse sentido, a intenção foi “relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem” (MINAYO, 2013, p. 308).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Ufersa é pessoa jurídica de direito público, dotada de autonomia didático-científica, financeira, administrativa e disciplinar, rege-se pela legislação federal, por seu estatuto, regimento, resoluções e normas emanadas dos respectivos Conselhos Superiores. Foi criada pela Lei nº 11.155, de 29 de julho de 2005, decorrente

7 Lei de Diretrizes Orçamentárias, Lei Orçamentária Anual, resoluções da Ufersa, Plano de Desenvolvimento Institucional, relatórios de gestão, planilhas extraídas do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento Público (Siop) – Painel do Orçamento Público, planilhas com informações sobre orçamento e execução financeira, elaboradas pelas Pró-Reitorias de Planejamento (Proplan) e de Assuntos Estudantis (Proae).

da transformação da Escola Superior de Agricultura de Mossoró⁸ (Esam). Conforme o seu Estatuto, sua missão é produzir e difundir conhecimentos no campo da educação superior, com ênfase na região semiárida brasileira, contribuindo para o exercício pleno da cidadania, mediante formação humanística, crítica e reflexiva, preparando profissionais capazes de atender demandas da sociedade.

Situada geograficamente nas Mesorregiões Oeste e Central do estado do Rio Grande do Norte, áreas com clima semiárido, tem sede e foro no município de Mossoró-RN. Nasceu nos marcos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), portanto, incorporou o processo de expansão e interiorização do ensino superior, tendo a implantação dos demais *campi* nas cidades de Angicos-RN, Caraúbas-RN e Pau dos Ferros-RN. No momento da finalização da pesquisa, em 2019, a Ufersa contava 11.080 (onze mil e oitenta) alunos matriculados na graduação presencial, distribuídos em 42 cursos.

As ações de assistência ao estudante são planejadas, coordenadas, promovidas e avaliadas pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (Proae), órgão vinculado diretamente à Reitoria, que tem sua estrutura organizacional composta por Secretaria Executiva, Coordenadoria de Programas Sociais, Coordenadoria de Esportes e Saúde, Coordenadoria da Vila Acadêmica Vingt-Un Rosado. Nos *campi* avançados, conta com a Coordenação de Assuntos Estudantis (Coea) como uma capilarização de suas atribuições.

No período de realização da pesquisa, a principal iniciativa de assistência ao estudante da instituição era o Programa Institucional Permanência (PIP), instituído pela Resolução Consuni/Ufersa N^o 01/2010, de 08 de fevereiro de 2010. Sua finalidade é ampliar as condições de permanência de estudantes dos cursos de graduação, em vulnerabilidade socioeconômica, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais, visando à redução das taxas de evasão e retenção. Para tanto, prevê a oferta de vagas na Moradia Estudantil, bem como a concessão de bolsas e auxílios financeiros nas seguintes modalidades: Bolsa Permanência Acadêmica, Bolsa

8 Criada pela Prefeitura Municipal de Mossoró, através do Decreto n^o 03/1967, de 18 de abril de 1967 e incorporada à rede federal de ensino superior, como autarquia em regime especial por meio do Decreto n^o 1.036, de 21 de outubro de 1969.

Apoio ao Esporte, Auxílio ao Portador de Necessidades Especiais, Auxílio Transporte, Auxílio Didático-Pedagógico, Auxílio Creche.

Para participar do programa, os discentes precisam se submeter a um processo de seleção, que ocorre no início de cada período letivo, devendo atender aos seguintes critérios: matrícula regular em, pelo menos, quatro disciplinas; não ter punição pelos regimentos da Ufersa; ter renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio; não ter excedido o tempo regular do curso; não ter vínculo empregatício ou atividade remunerada; responder questionário socioeconômico e entregar documentação solicitada em edital durante o período de seleção. A vigência do benefício, segundo o regulamento, é de dois semestres, podendo ser renovado por igual período, mediante a condicionalidade de o beneficiário não ter mais de duas reprovações por nota, não ter reprovação por falta e não ficar com o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) menor do que 5. Na prática, a vigência tem sido de apenas um semestre, podendo ser renovado por mais um. Tal decisão foi tomada pela gestão da assistência estudantil, sem formalização no sentido de que não foi feita alteração no regulamento que respalde tal prática, sob a justificativa de que é preciso reavaliar, com frequência, a condição socioeconômica dos beneficiários de modo a garantir que os benefícios estejam sendo destinados a quem realmente apresenta maior vulnerabilidade naquele momento, bem como de que uma vigência menor dos benefícios facilita o acesso dos estudantes que estão ingressando. No caso da Moradia Estudantil, a duração do benefício será conforme o tempo do curso de cada discente, desde que sejam cumpridas as condicionalidades.

A seleção dos beneficiários é feita de acordo com o Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS), constituído com base na coleta de dados do questionário socioeconômico e da análise documental, podendo ainda serem realizadas entrevistas e visitas domiciliares. A classificação dos candidatos tem sido a média entre o IVS e a renda *per capita*, sendo que os dois elementos têm pesos iguais. Nesse sentido, pode ser que a renda ocupe uma centralidade maior na seleção dos candidatos, pois ela sozinha tem o mesmo peso que a junção de todos os indicadores que compõe o IVS.

A instituição também executa com recursos do Pnaes o Programa de Apoio Financeiro para participação em eventos,

conforme a Resolução Consuni/Ufersa Nº 14/2010, de 30 de agosto de 2010. O programa prevê a concessão de apoio financeiro para custear despesas com passagem, taxa de inscrição e hospedagem de modo a possibilitar a participação de discentes em eventos técnico-científico, didático-pedagógico, esportivo, cultural e os denominados eventos de cidadania (fóruns estudantis).

Cada campus, além da Moradia Estudantil, conta com um RU. Não ocorre seleção para o acesso às refeições subsidiadas pela instituição, pois se trata de um benefício universal, independente do recorte de renda. Os beneficiários da Moradia Estudantil que não tiverem bolsa ou auxílio têm direito ao subsídio integral nas refeições (gratuidade). O acesso dos estudantes de graduação presencial dar-se-á mediante o pagamento de R\$ 2,50 no almoço e R\$ 2,00 no jantar, o excedente desse valor é custeado pela instituição.

Também é importante colocar que, além dos benefícios, a instituição disponibiliza serviços, com atendimentos (nas dimensões individual e coletiva) de Nutrição, Odontologia, Psicologia, Serviço Social, bem como oferta de modalidades esportivas. Apesar da diversidade de serviços ofertados, com profissionais de diferentes formações atuando em equipes multiprofissionais, apenas o campus sede dispõe de todas as categorias. Isso demonstra as contradições que envolvem a expansão das Ifes, com um crescimento quantitativo que não foi, necessariamente, acompanhado de qualidade. Esse fato também é resultado da inflexão que a política de educação tem tido desde 2015, com o contingenciamento dos gastos.

Sobre a dinâmica do ciclo orçamentário, percebe-se, especificamente nesse aspecto, uma condução das decisões de forma centralizada. A alocação dos recursos, o rateio para cada campus e outras questões que envolvem o orçamento não são discutidas com os diversos atores que fazem a política (coordenadores, profissionais, estudantes). Esses pontos são definidos apenas entre pró-reitores da Proae e da Proplan. Acredita-se que esse debate acerca do orçamento passe pelo crivo do Conselho Universitário, no entanto, garantir a participação com vistas à gestão democrática perpassa a ampliação dos espaços de decisão, não devendo se restringir apenas aos espaços formais. Essa prática pode deixar a

execução da política distante das necessidades e dos interesses dos usuários, além de comprometer a disputa pelo orçamento.

Sobre a forma como os recursos são empregados, destaca-se que as despesas que representam os maiores gastos no orçamento do Pnaes na Ufersa são as transferências monetárias diretas aos beneficiários, por meio de pagamento de bolsas e auxílios e serviços de terceiros (de pessoa jurídica), que envolvem o pagamento à empresa que presta serviço de alimentação no RU, conforme pode ser visto na Tabela 1. Em 2012, os gastos com auxílios financeiros representaram 63% do orçamento, enquanto gastos com RU representaram 16%. Já em 2017, os auxílios financeiros significaram 59% e o RU 33%.

Tabela 1 – Detalhamento da proposta orçamentária da Proae/Ufersa

ANO	AUXÍLIO FINANCEIRO À ESTUDANTE	MATERIAL DE CONSUMO	MATERIAL PERMANENTE	SERVIÇOS DE TERCEIROS	LIMPEZA, CONSERV. E VIGILÂNCIA	MANUT. E CONSERV. DE BENS IMÓVEIS	OBRAS E INSTALAÇÕES
2012	R\$ 752.480,00	R\$ 50.000,00	R\$ 82.800,00	R\$ 1.265.654,00 ⁹	R\$ 65.700,00	R\$ 200.000,00	R\$ 143.823,00
2013	R\$ 2.115.680,00	R\$ 60.000,00	R\$ 100.000,00	R\$ 1.535.200,00 ¹⁰	R\$ 150.000,00	R\$ 250.000,00	R\$ 234.435,00
2014 ¹¹	R\$ 2.608.264,00	R\$ 176.609,00	R\$ 63.342,00	R\$ 2.286.000,00	R\$ 130.000,00	R\$ 250.000,00	R\$ 292.000,00
2015 ¹²	R\$ 2.790.764,00	R\$ 60.000,00	R\$ 1.100.000,00	R\$ 1.700.000,00	R\$ 380.000,00	R\$ 80.146,00	R\$ 100.000,00
2016 ¹³	R\$ 3.395.544,00	R\$ 59.386,00	R\$ 600.000,00	R\$ 2.080.000,00	R\$ 269.200,00	R\$ 80.000,00	R\$ 500.000,00
2017 ¹⁴	R\$ 4.284.084,00	R\$ 52.407,00		R\$ 2.210.000,00	R\$ 150.000,00		

Fonte: Elaboração própria com base nas planilhas com a proposta orçamentária da Proae.

9 Desse total, R\$ 849.104,00 foram destinados a serviços de terceiros (pessoa física) para pagamento de bolsa monitoria e de estágios.

10 Desse total, R\$ 435.200,00 foram destinados a serviços de terceiros (pessoas física) para pagamento de bolsa monitoria.

11 A partir desse exercício, uma parte dos recursos do Pnaes foram destinados ao Programa Incluir, executado pela Coordenação de Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão Social (Caadis), instância diretamente vinculada à Reitoria. O montante de recursos foi de R\$ 75.609,00, distribuídos entre material de consumo, equipamentos e material permanente e serviços de terceiros (pessoa jurídica).

12 R\$ 79.674,00 foram destinados ao Programa Incluir.

13 R\$ 79.674,00 foram destinados ao Programa Incluir.

14 R\$ 75.000,00 foram destinados ao Programa Incluir.

O perfil do gasto com a assistência estudantil da Ufersa, demonstra que o pagamento de bolsas e auxílios é predominante, conforme a tendência histórica e hegemônica dessa política, mas as ações não se resumem a isso. Concomitante à oferta dessas modalidades, a opção política foi por estruturar equipamentos com caráter mais permanente, com a construção de moradia e RU em todos os *campi*. Esse tipo de decisão é extremamente importante no sentido da continuidade desses serviços, pois, caso o decreto do Pnaes seja revogado e não haja mais repasse de recursos específicos para ações de assistência estudantil, há a possibilidade de continuarem funcionando com recursos de custeio da instituição. Ainda sobre os gastos que mais impactam o orçamento do Pnaes na Ufersa, vale ressaltar que, embora o programa de bolsas e auxílios tenha critérios mais restritivos, ele é o que representa o maior gasto, quando comparado ao benefício do RU que é universal. Cenário que só se modificará a partir de 2018, com a entrega do RU dos *campi* fora da sede.

Até 2017, período compreendido no marco temporal da pesquisa, apenas o campus de Mossoró contava com RU. Com a entrega dos equipamentos nos *campi* fora da sede, em 2018 e 2019, a despesa com esse benefício aumentou significativamente a ponto de se cogitar o acesso a refeições subsidiadas mediante processo seletivo, com a aplicação do critério de renda *per capita* de até um salário mínimo e meio, conforme previsto no Pnaes. Tal medida não foi colocada em prática até o momento, também não foi possível analisar, de forma mais aprofundada, os impactos do funcionamento desse benefício porque extrapolaram o marco temporal da pesquisa. Ainda durante o período de referência, as moradias dos *campi* fora da sede se encontravam em processo de finalização e entrega da obra. Esses fatos se refletem na forma como os recursos foram gastos até então, haja vista que, em 2017, não se identifica mais previsão de despesas com obras e instalações, bem como com equipamentos e materiais permanentes¹⁵.

15 O RU conta com equipamentos compatíveis com a produção de refeições coletivas dentro do padrão sanitário previsto nas normas específicas. As moradias foram entregues à comunidade acadêmica com geladeiras, fogões, bebedouros, mesas e cadeiras para refeitório, beliches, colchões, roupeiros e TV. Ainda está prevista a estruturação da sala de informática com bancadas, cadeiras e computadores.

Ainda se quer destacar, com base nos dados da Tabela 1 que, ao longo dos exercícios financeiros, evidencia-se um amadurecimento na forma de classificar o que são ações de assistência estudantil. Identificou-se, no exercício de 2012 e de 2013, um gasto especificado como serviços de terceiros (pessoa física), voltado ao pagamento de bolsas de estágio e de monitoria. Entende-se que esses programas são importantes para a formação acadêmica dos discentes e que também contribuem para ampliação das suas condições de permanência. No entanto, são programas acadêmicos, que não podem delimitar o perfil dos participantes conforme a condição socioeconômica, portanto, que não se enquadram no escopo do Pnaes. Nos exercícios posteriores, não foi observado mais esse tipo de despesa. Para finalizar, ainda cabe a reflexão sobre os gastos com limpeza, conservação e vigilância, mesmo não sendo tão significativos, quando comparados aos demais, compreende-se que eles não precisam, necessariamente, estar vinculados ao orçamento do Pnaes, podem estar previstos no orçamento de custeio da universidade, junto com os gastos voltados para todas as outras instalações da instituição. Assim, esses valores podem ser revertidos em auxílio financeiro para os discentes ou outras ações de assistência estudantil.

Um ponto importante para o atendimento dos objetivos dessa pesquisa é a análise da abrangência e da cobertura dos benefícios da assistência estudantil, conforme os recursos disponíveis e o modo como são empregados. Nesse sentido, inicialmente, é apresentada na Tabela 2 a evolução dos recursos do Pnaes ao longo do período de referência da pesquisa. Pode-se observar um crescimento muito acentuado, de 74%, entre os anos de 2012 e 2013. A Ufersa passou a adotar o Sisu a partir de 2012, mas não se conseguiu identificar se esse incremento está relacionado a essa adesão. O fato é que não houve crescimento no mesmo patamar nos anos subsequentes. O aumento nos recursos no período posterior foi sutil, dado que precisa ser analisado de forma comparativa com o aumento no quantitativo de alunos, para compreender se houve alinhamento entre acesso e permanência. Antes disso, chama-se a atenção para o fato de que, em 2017, já se verificava um decréscimo de 7% no orçamento. Como não foi feita a correção monetária, acredita-se que haja um decréscimo ainda maior.

Vale mencionar que, desde 2015, a política de educação tem sido submetida a contingenciamentos para atendimento de metas do superávit primário. Além disso, com a Emenda Constitucional Nº 95/2016, os recursos ficarão congelados por vinte anos e o reajuste será feito apenas conforme a inflação. Considerando que essa emenda abarca todos os gastos primários do governo, portanto impacta todas as políticas sociais, imagina-se que a demanda por assistência estudantil aumentará, haja vista o recrudescimento das condições de vida da classe trabalhadora, agravados também pela reforma trabalhista e pela reforma da previdência, ao passo que os recursos estarão congelados, o que implica em restrições no atendimento das demandas. Isso agravará o caráter focalizado e seletivo que a assistência estudantil já assumiu de forma preponderante.

Tabela 2 – Evolução do orçamento do Pnaes/Ufersa

ANO	"PNAES ORÇAMENTO APROVADO"	EVOLUÇÃO
2012	2.560.457,00	0%
2013	4.445.315,00	74%
2014	5.587.215,00	26%
2015	6.290.584,00	13%
2016	7.283.804,00	16%
2017	6.771.491,00	-7%

Fonte: elaboração própria com base em informações do Siop.

De forma a subsidiar melhor a compreensão sobre a dinâmica de ampliação do acesso (com o quantitativo de matriculados) e da permanência (com o quantitativo de estudantes beneficiados), apresenta-se a Tabela 3 e o Gráfico 1. Em relação aos matriculados, percebe-se, ao longo do período analisado, um crescimento não tão significativo. Nesse aspecto, faz-se a observação de que a Ufersa já foi criada no contexto de expansão do ensino superior, o que não permite uma comparação no número de matrículas antes e depois das medidas expansionistas. Já sobre o aumento no quantitativo de estudantes beneficiados, o crescimento também foi sutil, inclusive numa proporção menor do que o aumento nos recursos.

Destaca-se que houve até retração nos anos de 2015 e 2016. Acredita-se que o não crescimento do quantitativo de beneficiários

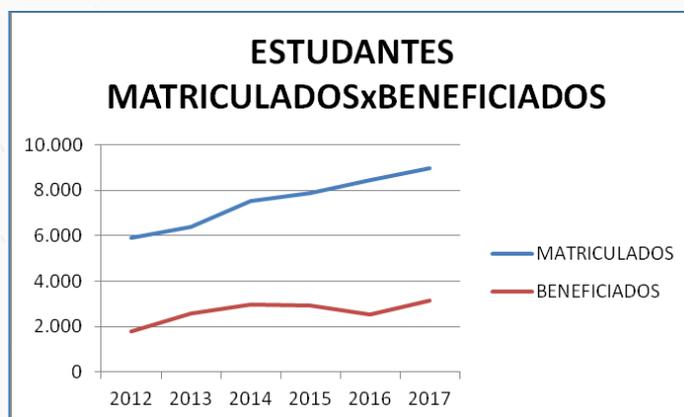
na mesma proporção dos recursos pode ser explicado pelo fato de que, nesse período, uma parte do orçamento estava sendo empregada em equipamentos permanentes, que ainda estavam em construção, portanto, que ainda não poderiam atender beneficiários. Apesar disso, a proporção de recursos aplicados em pagamento de auxílios financeiros se manteve num patamar semelhante durante o período de estudo. Assim, outra possibilidade é de que tenha se mantido o quantitativo de beneficiários, porém com reajuste nos valores das bolsas e auxílios.

Tabela 3 – Crescimento das matrículas e dos beneficiários da assistência estudantil da Ufersa

ANO	ESTUDANTES MATRICULADOS	EVOLUÇÃO	ESTUDANTES BENEFICIADOS	EVOLUÇÃO
2012	5.916,00	0%	1.779	0%
2013	6.390,00	8%	2.585	45%
2014	7.521,00	18%	2.986	16%
2015	7.862,00	5%	2.923	-2%
2016	8.431,00	7%	2.539	-13%
2017	8.968,00	6%	3.157	24%

Fonte: Elaboração própria com base em informações do demonstrativo de graduação da Ufersa e dos relatórios de gestão.

Gráfico 1 – Relação entre estudantes matriculados e beneficiados pela assistência estudantil da Ufersa



Fonte: Elaboração própria com base em informações do demonstrativo da graduação da Ufersa e dos Relatórios de Gestão da Ufersa (2012-2017).

Sobre a cobertura, apresentada na Tabela 4, afirma-se que, apesar de ela não ser extremamente focalizada, ainda é restrita quando se compara com o percentual de estudantes que se enquadram no perfil prioritário do Pnaes, afinal, conforme os metadados da V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural, quase 90% dos estudantes da Ufersa se enquadram no critério de renda do Pnaes. Uma consideração importante precisa ser feita sobre o quantitativo de beneficiários, extraído dos relatórios de gestão da Ufersa: são classificados nessa categoria os que recebem auxílio financeiro, ocupam vaga na Moradia Estudantil e fazem refeições no RU com subsídio (integral ou parcial). Como o RU é um benefício universal, sem restrição do público, conforme critérios socioeconômicos, ele colabora consideravelmente para ampliar a cobertura da assistência estudantil. O RU de Mossoró, em 2017, atendeu, em média, 1.525 alunos diariamente.

Avalia-se como extremamente positiva essa opção política da Ufersa, pois a defesa que se faz é por políticas sociais universais. Além disso, a maior parte dos estudantes, de fato, pertence a camadas sociais afetadas pela desigualdade social, afinal a Ufersa está localizada no semiárido nordestino, território que nem sempre recebeu a atenção necessária do Estado brasileiro. Porém, como se trata de um benefício para o qual não existe seleção para o cálculo da cobertura, se forem considerados apenas os benefícios em pecúnia e as vagas na Moradia Estudantil, acredita-se que essa cobertura cairá significativamente, tornando os processos de seleção extremamente focalizados. Não foi possível fazer a análise desses dados porque não consta, em todos os relatórios de gestão, a especificação da quantidade de beneficiários por tipo de benefício.

Tabela 4 – Cobertura da assistência estudantil da Ufersa

ANO	ESTUDANTES MATRICULADOS	ESTUDANTES BENEFICIADOS ¹⁶	COBERTURA
2012	5.916,00	1.779	30%
2013	6.390,00	2.585	40,45%

¹⁶ Foram considerados os beneficiários de bolsas, auxílios financeiros, Moradia Estudantil e usuários do RU.

ANO	ESTUDANTES MATRICULADOS	ESTUDANTES BENEFICIADOS ¹⁶	COBERTURA
2014	7.521,00	2.986	39,70%
2015	7.862,00	2.923	37,17%
2016	8.431,00	2.539	30,11%
2017	8.962,00	3.157	35,22%

Fonte: Elaboração própria com base em informações do demonstrativo da graduação da Ufersa e dos Relatórios de Gestão da Ufersa (2012-2017).

Tabela 5 – Proporção de recursos da assistência estudantil por discente matriculado na Ufersa

ANO	"ORÇAMENTO PNAES ¹⁷	ESTUDANTES MATRICULADOS	RECURSO POR DISCENTE
2012	R\$ 1.518.628,00	5.916	R\$ 256,69
2013	R\$ 2.842.209,00	6.390	R\$ 444,79
2014	R\$ 3.006.963,00	7.521	R\$ 399,80
2015	R\$ 2.426.004,00	7.862	R\$ 308,57
2016	R\$ 5.370.460,00	8.431	R\$ 636,98
2017	R\$ 5.232.465,00	8.962	R\$ 583,85

Fonte: Elaboração própria com base em informações do Siop e do demonstrativo da graduação da Ufersa.

Por fim, na Tabela 5, é apresentada a proporção do recurso do Pnaes por discente matriculado na graduação da Ufersa. Avalia-se que a análise desse dado precisa ser feita não de forma isolada, considerando apenas a realidade da Ufersa, mas sim em comparação com outros estudos dessa natureza, que retratem a realidade de outras instituições. Nesse sentido, identificou-se o estudo de Soares (2017) que aborda a relação entre os recursos do Pnaes e a ampliação do acesso na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). No período de 2012 a 2016, a proporção por aluno foi superior à da Ufersa, com uma diferença média de R\$ 255,37 reais. Ressalta-se que o comparativo realizado considerou instituições de regiões diferentes do país, pois foram os dados possíveis de serem localizados, no entanto, deve-se reconhecer que há desigualdades

¹⁷ Tomou-se como referência o orçamento utilizado e não o aprovado.

regionais que precisam ser levadas em conta quando se comparam esses valores monetários.

À luz do referencial adotado para esse estudo, em linhas gerais, pode-se afirmar que a assistência estudantil na Ufersa, conforme os dados analisados, incorpora as tendências predominantes na condução da política: lógica produtivista, com atendimento de um maior número de discentes, com valores de benefícios rebaixados; aplicação de diversas condicionalidades e contrapartidas (sobretudo nas modalidades de bolsa); grande rotatividade de beneficiários (haja vista a curta vigência dos benefícios e as condicionalidades imposta para a manutenção destes) e centralidade na renda como critério de seleção. Mas avança em adotar uma concepção mais ampliada de assistência estudantil e em optar por investir, não apenas no pagamento de bolsas, mas também em equipamentos permanentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pretensão deste estudo foi analisar o orçamento do Pnaes na Ufersa, mediante o modo como esse instrumento é conduzido no contexto da instituição, assim como pela forma como se comporta o gasto com essa política, partindo do pressuposto de que ela está inscrita no processo de contrarreforma da educação superior brasileira, portanto, expressa a contradição das políticas e dos direitos sociais num contexto de capitalismo mundializado e financeirizado. Para tanto, seguiu-se um percurso metodológico que trata o objeto como algo processual, histórico, em constante mutação, logo, sendo os resultados parciais e as conclusões provisórias.

A assistência estudantil, embora faça parte da trajetória da educação superior desde a sua criação, tem uma significativa ampliação e formalização somente nos anos 2000, com a criação do Pnaes, ou seja, no contexto de contrarreforma da educação superior. Nesse sentido, compreende-se que, pela maneira como ela foi materializada (regulamentada por um instrumento normativo frágil, com recursos que não necessariamente atendem a demanda, com serviços e benefícios não universais, com caráter focalizado, seletivo, bolsificado, com a lógica produtivista impregnada na dinâmica de trabalho das equipes), ela serviu à conformação da sociabilidade capitalista, colaborando para mascarar a forte indução do Estado

no desenvolvimento do mercado na oferta de serviços educacionais, assim como, mesmo com a adoção de políticas de expansão da educação superior pública, para escamotear o fato de que uma grande parcela da população ainda acessa o ensino superior pela via privada, com baixa qualidade. Assim, o modelo de assistência estudantil que se tornou predominante foi “consentido”, dentro dos limites impostos pelo capital, com ressignificação das históricas bandeiras de luta do movimento estudantil. Ao passo que representou um importante instrumento de ampliação das condições de permanência da classe trabalhadora na universidade pública, que teve sua participação ampliada com a adoção de cotas para o ingresso nas Ifes.

Sobre a assistência estudantil na Ufersa, identificou-se que ela segue, de forma preponderante, as tendências de focalização, seletividade e bolsificação, mas avança no sentido da compreensão de que são diversos os fatores que interferem na permanência dos estudantes na universidade, reconhecendo que eles vão para além dos relacionados à insuficiência financeira, havendo oferta diversificada de ações, serviços e benefícios. Contudo, conforme um processo de interiorização que começou a apresentar recuos, os serviços não são ofertados de forma igualitária em todos os *campi*. Percebe-se também certo descompasso entre as práticas e as normativas institucionais, na medida em que os documentos referentes à assistência estudantil não expressam a mesma perspectiva que a atuação concreta reproduz (uma conceituação ampliada).

Em relação ao orçamento, foi identificado que as deliberações acerca desse tema ficam restritas aos gestores e aos espaços formais dos conselhos. A forma como as prioridades são definidas e os critérios para a alocação dos recursos delimitados não são amplamente socializados com a comunidade acadêmica. Isso faz inferir que ele é tratado como uma peça essencialmente técnica, comprometendo as possibilidades de uma efetiva participação dos usuários e demais sujeitos que compõem a política nas decisões, bem como limitando a capacidade de disputa pelo orçamento.

Foi possível concluir que a Ufersa destinou recursos do Pnaes a equipamentos permanentes, como Moradia Estudantil e RU, o que fortalece a política e amplia a possibilidade de continuidade dos serviços em caso de restrição orçamentária. Considerando a

opção política por concessão de subsídio no RU de forma universal, a cobertura da assistência estudantil da Ufersa é significativa. No entanto, se forem considerados apenas os benefícios financeiros, que contam com critério de renda, conforme o público prioritário definido no Pnaes, essa cobertura diminui.

Diante da perspectiva apresentada neste estudo, compreende-se o caráter limitado da educação na sociedade capitalista e da própria assistência estudantil, mas, ao mesmo tempo, para não cair no imobilismo, reconhece-se a importância do seu papel na mediação para “o pensar” e “o projetar” outras formas de sociabilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm Acesso: 04/03/2019.

BRETTAS, Tatiana. Dívida pública: uma varinha de condão sobre os recursos do fundo público. In: SALVADOR, Evilásio et all (org.). **Financeirização, fundo público e política social**. p. 93-120, São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Luciana da Costa. **Ajuste estrutural e as contrarreformas no ensino superior brasileiro resultantes dos postulados neoliberais do Consenso de Washington**. Universidade e sociedade, n. 60, p. 28-41, 2017.

FONAPRACE. **V Pesquisa Nacional do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes graduandos(as) das IFES**, 2018. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 21/06/2019.

LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa Dahmer e ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **Serviço Social e Educação**, 2ª ed. p. 11-34, Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2013.

MACHADO, Fernanda Meneghini. **Financiamento da Assistência Estudantil nas universidades federais.** Temporalis, Brasília (DF), ano 17, n. 33, p. 231-253, jan./jun. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MANÇEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. **A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 205-225, Outubro-Dezembro, 2016.

NASCIMENTO, Clara Martins. **A assistência estudantil consentida:** tarefas teóricas. Temporalis, Brasília, ano 18, n. 36, p. 365-378, jul./dez. 2018.

SALVADOR, Evilásio. Financiamento tributário da política social no pós-Real. In: SALVADOR, Evilásio et all (org.). **Financeirização, fundo público e política social.** p. 123-152, São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Thássia Cristina da Silva. **A relação entre os recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil e a ampliação do acesso na UFJF no contexto de contrarreforma universitária nos anos 2000.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

UFERSA. **Estatuto da UFERSA.** Disponível em: https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2019/02/NOVO-ESTATUTO-DA-UFERSA_corre%C3%A7%C3%A3o-18_12_18.pdf Acesso: 01/04/2019..

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFERSA 2015-2019.** Disponível em: https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2015/03/PDI_arquivo-2017.compressed.pdf Acesso: 01/04/2019.

_____. **Portaria UFERSA/GAB Nº. 953/2012, de 03 de setembro de 2012.** Estabelece a norma de uso do Restaurante Universitário do

Campus Central. Disponível em: https://proac.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2014/09/Portaria_RU.pdf Acesso: 01/04/2019.

_____. **Resolução CONSUNI/UFERSA Nº. 15/2010, de 30 de agosto de 2010.** Aprova o Regimento Interno da Vila Acadêmica Vingt-Un Rosado do Campus de Mossoró da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Disponível em: https://proac.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2014/09/RESOLUCAO_CONSUNI_015_2010.pdf Acesso: 01/04/2019.

_____. **Resolução CONSUNI/UFERSA Nº. 14/2010, de 30 de agosto de 2010.** Cria o programa e fixa normas para concessão de apoio financeiro para a participação de alunos dos cursos de Graduação da Ufersa em eventos de caráter técnico científico, didático-pedagógico, esportivo, cultural e os denominados eventos de cidadania (fóruns estudantis). Disponível: https://proac.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2014/09/APOIO_FINANCEIRO.pdf Acesso: 01/04/2019.

_____. **Resolução CONSUNI/UFERSA Nº. 01/2010, de 08 de fevereiro de 2010.** Aprova o regulamento do Programa Institucional Permanência. Disponível em: <https://proac.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2014/09/REGULAMENTO-PERMAN%C3%8ANCIA-alterado-em-26.11.2012.pdf>. Acesso: 01/04/2019.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.023](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.023)

LDB E SEU PERCURSO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Maria Aparecida Fernandes

Mestre em Desenvolvimento Regional Sustentável da Universidade Federal do Cariri - UFCA, aparecidaferma@gmail.com;

Maria Zildene Fernandes

Especialista em História e Sociologia da Universidade Regional do Cariri - URCA, zildefernandes78@gmail.com;

RESUMO

As políticas públicas são definidas e praticadas em contextos históricos. Por isso, cada sociedade tem um padrão de políticas públicas. Existem elementos que podem ser utilizados para definir política pública, tais como: o elemento processual (conjunto de entendimentos, decisões e ações analisadas e implementadas por diferentes atores), a finalidade (objetiva responder de forma organizacional a um problema compreendido como sendo social), a questão substantiva (são orientadas por valores, ideias e visões de mundo, portanto, não são neutras e expressam entendimentos sociais que prevalecem em determinado momento) dinâmica de interação e conflito entre os atores envolvidos (pois requer a (re) alocação de recursos sociais) e a decorrência (uma política pública (trans) forma uma ordem local, já que, os atores (inter) agem e (re) manejam recursos, objetivando orientar e delimitar a ação social por meio da (trans) formação de estrutura (s) social (is)). Nesse sentido, o presente trabalho relata o histórico da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, legislação essa que define e organiza todo o sistema educacional brasileiro, buscando analisá-la como política pública educacional brasileira. Para tanto, a metodologia utilizada foi

exploratório–descritiva de um estudo de caso, a partir de uma abordagem qualitativa, através de pesquisas bibliográficas e documentais. Verificou-se que as três versões da LDB (1961, 1971 e 1996) foram influenciadas direta e indiretamente por diferentes atores, a partir de seus valores, ideias e visões, conforme delimitações do poder público, apresentando reflexos de acordo com o momento vivenciado, ou seja, o sistema educacional brasileiro foi e vem sendo reestruturado e readequado no decorrer do tempo.

Palavras-chave: LDB, Políticas públicas, Educação brasileira.

INTRODUÇÃO

Para discutir sobre a temática política educacional é essencial compreender o poderoso instrumento de intervenção social, bem como, a necessidade de planejar ações voltadas para garantir o direito constitucional e subjetivo mais valioso no que tange a transformação social – a educação. Porém, as falas e as ações representam pensamentos, crenças, valores, necessidades (legais e institucionais), contradições e relações de poder historicamente estabelecidas pela sociedade.

Nesse contexto, a implementação das políticas públicas está mais relacionada à autonomia relativa do Estado, ao seu espaço e a sua capacidade de atuação (submetidas à influência externa e interna), e aos momentos históricos do país.

É evidente que as políticas públicas são ações políticas desenvolvidas na gestão pública que direcionem acessos a bens, serviços, direitos e poderes à população em geral. Sendo elas formuladas pelas gestões ou democraticamente com a participação da sociedade civil.

Diante disso, e de acordo com Giovanni (2018), toda política pública deve ser entendida como uma tentativa de ação sobre um domínio problemático da sociedade na busca de adaptá-lo, conservá-lo ou transformá-lo. Para entender o processo que envolve determinada política pública torna-se necessário conhecer os atores que dela participam, pois sempre vão agir baseados por certas representações relativas à natureza do problema, dos desfechos e das consequências de sua própria ação.

Frente a essa realidade é necessário refletir sobre a análise de Marçal Ribeiro (1990) ao dizer que a história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional: ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola. Mesmo com a evolução histórico-econômica do país; mesmo tendo, ao longo de cinco séculos de história, passado de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma economia baseada na industrialização e no desenvolvimento tecnológico; mesmo com as oscilações políticas e revoluções por que passou, o Brasil não priorizou a educação em seus investimentos

político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade.

É nessa perspectiva que a Lei de Diretrizes e Bases – LDB se apresenta como área propícia para estudo, pois é uma política pública que disciplina a educação, direito social previsto na CF/88, além de refletir momentos diversos da sociedade brasileira, já que não existe em versão única, e conseqüentemente, apresenta diversas regulamentações sobre o campo educacional.

Dessa forma, o presente trabalho objetiva relatar o histórico da LDB, legislação essa que define e organiza todo o sistema educacional brasileiro, buscando analisá-la como política pública educacional brasileira. Para tanto, a metodologia utilizada foi exploratório-descritiva de um estudo de caso, a partir de uma abordagem qualitativa, através de pesquisas bibliográficas e documentais.

Foi possível verificar que as três versões da LDB (1961, 1971 e 1996) foram influenciadas direta e indiretamente por diferentes atores, a partir de seus valores, ideias e visões, conforme delimitações do poder público, apresentando reflexos de acordo com o momento vivenciado, ou seja, o sistema educacional brasileiro foi e vem sendo reestruturado e readequado no decorrer do tempo.

METODOLOGIA

O estudo é exploratório e descritivo. A pesquisa exploratória busca desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, a partir da formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos futuros, objetivando proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinada situação. Normalmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso (GIL, 2008).

A pesquisa descritiva apresenta como objetivo primordial descrever as características de determinada população ou fenômeno ou estabelecer as relações entre variáveis. Pode objetivar também o levantamento de opiniões, atitudes e crenças de uma população. Há casos em que pode proporcionar uma nova visão do problema, aproximando-se das pesquisas exploratórias. Pesquisas descritivas

e exploratórias são realizadas comumente por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática (GIL, 2008).

Para tanto, utilizou-se a abordagem qualitativa, que embora decorrente de várias tradições, tem como pressuposto enxergar a realidade a partir de várias perspectivas. Para adquirir embasamento teórico referente aos conceitos essenciais para a pesquisa realizou-se pesquisa bibliográfica e documental. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está em permitir ao pesquisador acessar uma variedade de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia investigar diretamente, sendo indispensável nos estudos históricos. A pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental apresenta materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2008).

Realizou-se um estudo de caso, que na visão de Yin (2001, p. 32) é uma investigação empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. O mesmo autor afirma que “[...] o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p. 21).

O caso estudado foi a LDB enquanto política pública brasileira. A seguir serão apresentados os principais resultados como também uma breve discussão sobre a pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

POLÍTICA PÚBLICA: CONCEITOS E RELAÇÕES

Quando se fala em políticas públicas tem-se um conceito mais contemporâneo, associado ao Estado moderno, em que o poder dos órgãos administrativos públicos é entendido como instância sob cuja responsabilidade são tomadas decisões de acordo com os princípios da democracia. É um conceito interdisciplinar, que

contempla elementos de diversos campos científicos, como da ciência política, da sociologia, do direito, da economia e da psicologia social (BURSZTYN e BURSZTYN, 2012).

As políticas públicas estão associadas aos processos de decisão referentes aos governos, voltados aos interesses coletivos. Em poucas palavras, políticas públicas são as ações regulares, institucionalizadas, de governos, visando a objetivos e fins determinados. Diferem de ações de interesse coletivo que emanam de entes não governamentais. [...] por outro lado, as decisões governamentais nem sempre são tomadas com base em demandas e expectativas legitimamente expressas pela sociedade. Mas são políticas públicas, mesmo assim (BURSZTYN e BURSZTYN, 2012, p. 146)

Na visão de Secchi (2013, p. 2), “[...] uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”. Nessa perspectiva, uma política para ser considerada política pública deve possuir dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público, ou seja, deve tratar ou solucionar um problema entendido como coletivamente relevante (SECCHI, 2013).

Para que um problema seja considerado público, o mesmo deve “[...] ter implicações para uma quantidade ou qualidade notável de pessoas” (SECCHI, 2013, p. 10). Ou seja, um problema somente se torna público quando os atores políticos o consideram problema (situação atual inadequada) e público (relevante para coletividade). Portanto, a definição de um problema público está susceptível a interpretações, pois conferir a característica “público” a um problema envolve interpretações político-normativas dos próprios atores políticos envolvidos com o tema, com isso, é quase sempre um processo nebuloso (SECCHI, 2013).

Lima e D’Ascenzi (2018, p. 38-39) elencam cinco elementos que podem ser utilizados para delimitar uma definição para as políticas públicas:

Em primeiro lugar, o elemento processual, destacando a política pública como um conjunto de entendimentos, decisões e ações analisadas e implementadas

por diferentes atores. Em segundo, um elemento relacionado à finalidade – o objetivo de uma política pública é responder organizacionalmente a um problema interpretado como sendo social. Terceiro, uma questão substantiva, no sentido de que as políticas públicas são orientadas por valores, ideias e visões de mundo. Ou seja, elas não são neutras, mas expressam entendimentos prevalentes na sociedade em dado momento. Em quarto lugar, a dinâmica de interação e conflito entre os atores que as permeiam; isso se deve ao fato de que o processo das políticas públicas promove a (re) alocação de recursos sociais. E, por último, uma decorrência: uma política pública (trans) forma uma ordem local, isto é, um sistema em que os atores (inter) agem e (re) manejam recursos. Esse sistema de ação busca orientar e delimitar a ação social por meio da (trans) formação de estrutura(s) social (is).

Teixeira (2002, p. 2) relata que elaborar uma política pública significa “[...] definir quem decide o quê, quando, com que consequências e para quem. São definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente”. Por esse ângulo, o mesmo autor demonstra a importância de distinguir “Políticas Públicas” de “Políticas Governamentais”. Nem sempre “políticas governamentais” são públicas, apesar de serem estatais. Para serem classificadas como “públicas”, é preciso considerar a quem se destinam os resultados ou benefícios dessas políticas, e se o seu processo de elaboração é submetido ao debate público, ou seja, possibilitou a participação da sociedade.

A partir dessa concepção, parece ser compreensível que “[...] as políticas públicas são estabelecidas por uma miríade de atores” (SECCHI, 2013, p. 99). Para as ciências políticas, os atores são indivíduos, grupos ou organizações que executam determinado papel na arena política. Possuem relevância em um processo de política pública quando têm a capacidade de influenciar, direta ou indiretamente, o conteúdo e os resultados da política pública. Conseguem sensibilizar a opinião pública sobre problemas de relevância coletiva, influenciam o processo de formulação da agenda, estudam e elaboram propostas, decidem e transformam intenções em ações (SECCHI, 2013).

Para Lima e D'Ascenzi (2018, p. 40) "os atores sociais são aqueles indivíduos e/ou grupos, organizados ou não, formalizados ou não, mas que tenham algum interesse na política pública, a ponto de mobilizarem esforços para criá-la, suprimi-la ou modificá-la".

Os atores podem ser classificados em categorias, de acordo com classificação adotada por Secchi (2013, p. 101), conforme quadro apresentado a seguir:

Quadro 1- Categorias dos atores.

• Atores governamentais	<ul style="list-style-type: none">• Políticos• Designados politicamente• Burocratas• Juizes
• Atores não governamentais	<ul style="list-style-type: none">• Grupos de interesse• Partidos políticos• Meios de comunicação• Think tanks• Destinatários das políticas públicas• Organizações do terceiro setor• Outros stakeholders: fornecedores, organismos internacionais,• comunidades epistêmicas, financiadores, especialistas, etc.

Fonte: Secchi, 2013.

Existem formas individualizadas de alguns padrões governamentais desses atores e essa apresentação está condicionada à existência de um ambiente político democrático. Secchi (2013, p. 100) afirma ainda que "o fato de alguns atores aparecerem em uma mesma categoria não quer dizer que tenham comportamento ou interesse em comum. A saliência de interesses de atores é indiossincrática ao contexto político em estudo". Pois, um mesmo ator pode ter diferentes interesses em diferentes contextos ou em diferentes etapas do processo de elaboração de política pública, da mesma forma que atores de uma mesma categoria podem ter interesses e comportamentos contrários.

Como demonstrado, a construção de uma política pública é resultado da atuação de diversos atores sociais. Tais atores desempenham papéis importantes nas arenas políticas. Rua e Romanini (2013, p. 36) relatam que para entender o processo de interação

entre os atores e a formação das arenas políticas, faz-se necessário partir do princípio de que “todos os indivíduos e grupos em uma sociedade têm demandas. Uma demanda expressa aspirações quanto à manutenção ou à mudança de uma situação qualquer”. Essas aspirações transformam-se em expectativas a partir da possibilidade de intervenção.

Para as autoras, expectativa, para o estudo das políticas públicas, refere-se às prévias avaliações das perdas e dos ganhos resultantes de cada intervenção de acordo com a previsão dos atores políticos, pois têm perspectivas de obter vantagens ou desvantagens a partir de determinada decisão. Assim, existem preferências diversas entre os atores, a depender de sua posição. Tais preferências são formadas em torno de issues. Rua e Romanini (2013, p. 36) definem issue como “[...] um item ou aspecto de uma decisão que afeta os interesses de vários atores e que, por esse motivo, mobiliza as suas expectativas quanto aos resultados da política pública e catalisa os conflitos e as alianças entre os atores”.

O padrão de interação entre os atores de acordo com determinada política pública irá conformando a arena de política pública (policy arena). O conceito de arena política, apesar de lembrar espaço físico ou institucional, diz respeito “[...] as maneiras como esses atores irão se aliar, disputar, confrontar, etc” (LIMA, D’Ascenzi, 2018, p. 49). Esses posicionamentos são os resultados das preferências e expectativas dos atores sociais em torno de seus issues.

Existem diferentes maneiras de classificar as políticas públicas, porém, por ser uma das tipologias mais utilizadas no campo das políticas públicas, abordaremos a tipologia de Lowi (1964, 1972 apud ASSIS, 2015), que define como categoria de classificação a abrangência dos impactos a partir dos atores e da arena onde foi originada a política pública, classificando-as em quatro tipos: distributivas, redistributivas, constitutivas e regulatórias.

As políticas distributivas destinam bens e serviços a determinados grupos, através de recursos difusos na sociedade. Beneficiam pequenos grupos de interesse organizados atendendo a demandas locais, gerando benefícios concentrados. Implantação de equipamentos públicos em territórios específicos, como escolas, são exemplos desse tipo de política.

Políticas redistributivas acolhem demandas e desejos particulares de grandes coletividades distribuindo recursos na sociedade. Podemos citar como exemplo a taxação de grandes fortunas e as políticas de transferência de renda.

As do tipo constitutivas criam as regras do jogo político, da estrutura de governo e os métodos de elaboração e implantação das políticas públicas. Também chamadas de estruturadoras, tais políticas são caracterizadas pela negociação e busca de apoio entre partidos e lideranças políticas. As regras constitucionais e as normas do sistema político eleitoral podem ser citadas como exemplos.

As políticas regulatórias destinam-se a padronizar o funcionamento de atividades e serviços públicos de um setor específico da ação governamental ou setor econômico. Tais normas determinam condições e proibições que condicionam o funcionamento da área, podendo ser específica ou abrangente. Ocorrem em arenas de negociações políticas e seus custos e impactos são sentidos de diferentes formas, conforme o interesse e os recursos de poder dispostos nos grupos sociais. Segundo Lowi (1964 apud SECCHI, 2013, p. 25) “[...] as políticas regulatórias se desenvolvem predominantemente dentro de uma dinâmica pluralista, em que a capacidade de aprovação ou não de uma política desse gênero é proporcional à relação de forças dos atores e interesses presentes na sociedade”.

As políticas públicas regulatórias estabelecem regras para padrões comportamentais e tomam a forma de leis. Um exemplo comum são as regulações em áreas específicas como na temática educacional.

POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

As políticas públicas em educação consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governamental que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na CF/88. Apresenta, dentre os vários de seus objetivos, o de colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos. Essas políticas apresentam dispositivos para garantir a educação a todos, bem como a existência de processos avaliativos para ajudar na melhoria da qualidade do ensino no país (SMARJASSI, ARZANI, 2021).

Conforme afirma Saviani (2008, p. 7) “a política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. Nesse aspecto, apresenta-se um conceito atual de Estado como “[...] instrumento de governo, organização e intervenção, e como ‘ambiente’ ético, político e institucional indispensável para o contrato social” (NOGUEIRA, 2018, p. 332).

Nogueira (2018) diz também que o poder é potência que pode ser exercida e, portanto, precisa de condições para se efetivar, ou seja, depende da possibilidade que determinado ator tem de impor sua vontade em uma relação social, contornando eventuais resistências. O mesmo autor afirma também que a política não pode ser constituída sem a existência do poder. Cabe aqui então, uma discussão sobre poder político, entendido como o “[...] poder que, autorizado por uma coletividade, vale-se da lei e da força para tomar decisões e fazer com que sejam acatadas por todos” (NOGUEIRA, 2018, p. 678).

O poder político é um recurso social, fator importante para que uma sociedade possa, por exemplo, definir e implementar políticas públicas que a tornem mais justa, produtiva e sustentável. Mas [...] as comunidades precisam saber conviver com ele. Para discipliná-lo e submetê-lo. Sempre há batalhas de ideias e disputas de poder nos agregados humanos: choques entre interesses e visões do mundo, esforço para conquistar mentes e corações, desejo de sobrepujar e de se destacar (NOGUEIRA, 2018, p. 683).

O autor continua dizendo que “o poder político vale-se de um ‘Estado’ – isto é, de um aparato organizacional e de procedimentos legais que autorizam alguém a exercer a autoridade e a coagir – para cumprir suas finalidades” (NOGUEIRA, 2018, p. 678).

Sobre essa óptica vale destacar que:

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; [...] envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes; [...] é abrangente e não se limita a leis e regras; [...] é uma ação

intencional, com objetivos a serem alcançados; [...] embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo. A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação. (SOUZA, 2006, p. 36-37).

A partir dessa compreensão acerca de políticas públicas educacionais, apresentaremos e analisaremos a LDB enquanto política educacional e sua perspectiva histórica. Para tanto, é necessário entender a educação “[...] como direito social que deve ser assegurado por políticas públicas entendidas como o ‘Estado em ação’” (ARAÚJO, 2011, P. 283).

Nessa perspectiva, é imprescindível compreender que a educação deve ser encarada como uma das principais políticas públicas de uma nação que tem vistas para transformar seu povo, pois uma nação culta torna-se próspera e torna-se cada vez mais capaz de encarar as transformações sociais na atualidade. Para que isso aconteça de fato, a própria educação necessita ser transformada.

LDB E SEU PERCURSO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

As políticas públicas educacionais regulatórias são medidas que estabelecem regras para padrões de comportamento da sociedade. Assim, a LDB define e regulariza o sistema de educação, disciplinando a educação escolar, desenvolvida por meio do ensino e em instituições próprias, em consonância com o que preconiza a Constituição Federal de 1988.

De forma resumida, a primeira LDB foi publicada em 1961, pelo presidente João Goulart, e levou treze anos para ser aprovada. Em 1971, durante o regime militar, foi aprovada a segunda versão da lei. Em 1996, a nova LDB e ainda vigente, foi sancionada.

Para aprovação da primeira LDB (Lei 4.024 de 20/12/1961) a negociação/discussão durou de 1948 a 1961, tendo como principais debates a centralização e descentralização do Estado na educação e sobre os estabelecimentos públicos versus privados (FREITAS, FILGUEIRA, 2020).

Brzezinski (2010, p. 189) apresenta que nessa época existiam dois mundos:

[...] de um lado, o mundo vivido liderado pelos educadores profissionais afiliados à tendência educacional da Escola Nova ancorada nas matrizes do ideário liberal que defendia o Estado laico e democrático, visando à reconstituição da Nação Republicana por meio da educação e pleiteava a instalação da escola básica única e gratuita para todos os brasileiros. De outro lado, localizo o mundo 'oficial' formado pelos intelectuais católicos, que pretendiam recristianizar a nação, mantendo o ideário da Pedagogia Tradicional, conservadora, acrítica, como pilar de suas ações discriminadoras e não emancipatórias, pois a escola básica, segundo esses católicos leigos deveria servir aos filhos das classes privilegiadas.

A primeira LDB, considerada como uma conciliação de interesses, na qual os estabelecimentos públicos receberiam preferencialmente os incentivos do Estado, porém, também era permitido investir recursos públicos em estabelecimentos privados. Esse momento ficou conhecido como “meia vitória” de acordo com declaração feita por Anísio Teixeira (FREITAS, FILGUEIRA, 2020).

No período de aprovação da segunda LDB o Brasil vivenciava o período da ditadura militar e, nesse contexto, foram aprovadas duas leis educacionais: Lei 5.540/1968 (instituiu a reforma universitária no governo Arthur Costa e Silva) e a Lei 5.692 de 1971 (fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus – conhecida como segunda LDB aprovada no governo de Emílio Garrastazu Médici). Essa LDB instituiu o ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos, transformou o 2º grau em ensino profissionalizante e previu núcleo comum para o currículo de 1º e 2º graus (FREITAS, FILGUEIRA, 2020).

À vista disso, a preocupação do regime militar era formar massa trabalhadora com habilitações técnicas que atendessem a demanda imediata do mercado. Contudo, estes pressupostos não se aplicavam a elite, que deveria ter um ensino que lhe inserisse em uma parcela privilegiada, daqueles que ocupariam os postos de comando do país (FREITAS, FILGUEIRA, 2020, p. 8).

No final da década de 1980, o Brasil vivia o processo de redemocratização com o fim da ditadura militar, sendo realizados vários debates entre educadores e representantes políticos que objetivavam a elaboração da CF/88 e da nova LDB (FREITAS, FILGUEIRA, 2020).

Nessa década, é importante destacar o papel do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública - FNDEP, criado em 1986 a partir da IV Conferência Brasileira de Educação - CBE, inicialmente denominado como Fórum Nacional pela Constituinte que tinha como objetivo unir forças em defesa da educação pública (1986-1988). Na IV CBE elaborou-se a Carta de Goiânia, documento que apresentava propostas para a educação nacional a ser contemplado na nova constituição (BOLLMANN, AGUIAR, 2016).

O FNDEP procurava manter as organizações coesas em torno da luta pela escola pública, reivindicando o financiamento público exclusivo para as instituições públicas de ensino, que, por meio do amplo e profundo questionamento da estrutura capitalista, procurava manter vivo o debate ideológico entre o público e o privado na educação brasileira (BOLLMANN, AGUIAR, 2016, p. 412).

O processo de elaboração, discussão e aprovação de uma lei nacional não ocorre sem contradições, pois a composição do congresso “[...] reflete a composição de forças políticas, de grupos ou frações de classes na sociedade, cujos interesses convergentes e divergentes representam determinadas concepções de mundo, projetos societários e educativos” (BOLLMANN, AGUIAR, 2016, p. 411).

A elaboração, entre os anos de 1986 e 1996, de uma nova LDB, que culminou na aprovação da Lei nº 9.394, de 1996, ocorreu em um contexto não sem contradições, mas de intensos embates político-ideológicos, pois, mais do que uma lei, estava em questão a construção de um projeto de sociedade, haja vista que no Brasil vivenciava-se um período pós-ditatorial, e a sociedade civil mobilizava-se para a redemocratização do País (BOLLMANN, AGUIAR, 2016, p. 409).

O FNDEP apresentou uma proposta de LDB, que foi aprovada em diversas comissões e foi encaminhada ao Plenário da Câmara em 1991, recebendo 1.263 emendas, retornando às comissões técnicas para examinar tais emendas. Enquanto estava em análise na câmara outros projetos de LDB também foram apresentados no senado, como o do senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) em 1992. Em 1994 o projeto de LDB do Fórum chega ao plenário do senado, porém, em 1995 uma nova legislatura assume o poder e o presidente eleito, Fernando Henrique Cardoso, apresentava uma vertente com aspecto conservador (FREITAS, FILGUEIRA, 2020).

Em 1995, o projeto de LDB do Fórum retorna à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, que tinha como relator o senador Darcy Ribeiro, e o mesmo alega 'inconstitucionalidades' no projeto. Na mesma época, Darcy Ribeiro apresenta um projeto de LDB de sua própria autoria o qual teve aprovação imediata na referida comissão. A nova LDB brasileira obteve sanção presidencial sem vetos em 20 de dezembro de 1996 (FREITAS, FILGUEIRA, 2020).

Nesse sentido, ressalta-se que o projeto apresentado por Darcy Ribeiro coadunava com os pressupostos daqueles que estavam no poder, pois obteve contribuições dos funcionários do Ministério da Educação e, como consequência, sua aprovação foi célere. Enquanto o projeto de LDB do Fórum teve uma trajetória de oito anos em tramitação, em diálogo com os sujeitos civis, com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em sete meses o projeto de Darcy Ribeiro recebe a aprovação, isto é, sem um diálogo aprofundado com os sujeitos (FREITAS, FILGUEIRA, 2020, p. 11).

A LDB aprovada em 1996 apresenta a mesma dicotomia abordada na primeira LDB (1961), pois vivenciou debates e disputas ideológicas entre escolas públicas versus escolas privadas, como afirma Brzezinski (2010, p. 190) ao relatar que:

O cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos

os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988.

O processo histórico da LDB está intimamente ligado aos aspectos sociais de cada época de acordo com suas respectivas adequações. A tramitação de suas três versões foi marcada por debates, interesses e resistências. De modo geral, a política educacional brasileira estabelece uma relação com as políticas econômicas, mesmo apresentando disputas e lutas próprias.

Foi assim, neste contexto da globalização de todos os setores da vida social, que as classes dominantes e responsáveis pela gestão econômica e política do país, aliadas aos parceiros estrangeiros, induziram o Brasil à inserção nessa nova ordem mundial sob um modelo neoliberal.

Como demonstrado, o panorama da tramitação da LDB, principalmente para sua aprovação em 1996, revelou significativos e conflituosos debates ideológicos entre o público e o privado, tendo como foco a relação contraditória entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação estabelecido na Constituição Federal de 1988.

Esse cenário foi marcado no Congresso Nacional por uma disputa na arena de poder na qual se aglutinaram forças de alguns parlamentares em torno das reivindicações do mundo vivido dos educadores, representado pela base ligada à bancada da educação, bem como de outros parlamentares que atendiam interesses dos empresários e/ou representantes do ensino privado.

Contudo, é perceptível que as disputas sempre instigaram o uso de diferentes estratégias pelos líderes partidários em sessões na Câmara dos Deputados e no Senado. Momentos de muita tensão entre princípios, concepções de sociedade, de cidadania, de educação, de escola e de ensino eram superados somente por meio de acordos partidários/ideológicos, construídos em um processo de

longas interlocuções entre os líderes que encontravam certo equacionamento por meio de conciliações.

Ball e Mainares (2011) relatam que as políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores (discordantes, incoerentes e contraditórios), criatividade, experimentações, relações de poder (diversificadas), lacunas, espaços e diversos contextos.

Na prática, as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudanças do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais. [...] O Estado é um dos principais lugares de política e um dos principais atores políticos. Em seu sentido mais simples, a política é uma declaração de algum tipo - ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de "ter" uma política -, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada (BALL, MAINARES, 2011-p. 13-14).

Portanto, as políticas, principalmente no contexto brasileiro, são fragmentadas, pontuais e incompletas e se apresentam como instrumento de poder simbólico, pois são expressas em textos legais e/ou discursos oficiais, porém, representam interesses do Estado, apesar de utilizarem de forma camuflada o interesse público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção (elaboração, aprovação e execução) das políticas públicas parece ser indissociável da ação dos indivíduos ou dos grupos envolvidos, de sua capacidade de produzir discursos concorrentes e de suas maneiras de manifestação.

Relacionando os resultados encontrados com a prática nacional vivenciada, é possível identificar que a política pública educacional

brasileira apresenta/reflete limitações advindas de características estruturais (sociais) que embasam a ação do Estado brasileiro no campo da educação. Dentre essas limitações podemos destacar a resistência das elites governantes do país na manutenção de uma educação pública (pois sempre apresentam falta de recursos para essa área), como também, a descontinuidade das ações/políticas educacionais (que frequentemente são reformuladas, re-começando do início, garantindo nova solução para o problema e, assim, o problema vai se mantendo).

Por não ser estática, a educação vai sendo moldada de acordo com a necessidade do período histórico, de forma que apresente as particularidades da demanda daquela época. Verificou-se, assim, que as três versões da LDB (1961, 1971 e 1996) foram influenciadas direta e indiretamente por diferentes atores, a partir de seus valores, ideias e visões, conforme delimitações do poder público, apresentando reflexos de acordo com o momento vivenciado, ou seja, o sistema educacional brasileiro foi e vem sendo reestruturado e readequado no decorrer do tempo.

Dessa forma, torna-se necessário que o Estado (por meio da participação e do controle social) a partir das políticas públicas educacionais, não só a LDB aqui estudada, mas também de forma abrangente, favoreça a existência de ambientes propícios para executá-las, na busca de uma educação de qualidade e que estimule ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e sustentável, com caráter público, democrático e igualitário para a promoção da equidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. C. de. **Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar"**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/bC4kV7mHZJJpvJS7bnzQQ7x/?lang=pt>> Acesso em: 20 nov. 2022.

ASSIS, M. A. de. **Políticas Públicas (Tipologias)**. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de, GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga, PINTO, Luciana

Moraes Raso Sardinha. (orgs.). Dicionário de políticas públicas: volume 2. Belo Horizonte: EdUEMG, 2015. p. 338-341.

BALL, S. J., MAINARDES, J. (organizadores). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOLLMANN, M. G. N., AGUIAR, L. C. (2016). **LDB: projetos em disputa. Da tramitação à aprovação em 1996**. Revista Retratos da Escola, 10, (19), 407-428. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703/705>> Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL – **Constituição da República Federativa do Brasil**. (1988). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 01 out. 2022.

BRZEZINSKI, IRIA. **Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação**. Trabalho, Educação e Saúde [online]. 2010, v. 8, n. 2, p. 185-206. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>> Acesso em: 22 nov. 2022.

BURSZTYN, M., BURSZTYN, M. A. A. **Políticas públicas e sustentabilidade**. Volume 1 | seção 2 | parte 6 | capítulo 2. p. 655-670. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35485053/Capitulo_-_livro_Direito_Ambiental_EMBRAPA.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1513196736&Signature=3r2tZITGwNhLC%2Brz%2F6SQ%2FI17YHk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPolíticas_publicas_e_sustentabilidade.pdf> Acesso em: 04 nov. 2022.

BURSZTYN, M., BURSZTYN, M. A. **Fundamentos de política e gestão ambiental: os caminhos do desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

FREITAS, S. C. DE, FIGUEIRA, F. L. G. (2020). **Neoliberalismo, educação e a Lei 9.394/1996**. Hólos. 36 (7), 1-16. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10061/pdf>> Acesso em: 22 nov. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVANNI, G. Di. **Abordagens cognitivas**. In: GIOVANNI, G. Di; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). **Dicionário de Políticas Públicas**. 3. Ed. – São Paulo: Editora UNESP, 2018. 1066p. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 10 set. 2022.

Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. (1968). **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 15 set. 2022.

Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971 (1971). **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso em: 15 set. 2022.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 15 set. 2022.

LIMA, L. L.; D'Ascenzi, L. **Políticas públicas, gestão urbana e desenvolvimento local**. Porto Alegre: Metamorfose, 2018.

NOGUEIRA, M. A. **Poder**. In: GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, Marco Aurélio (Orgs.). **Dicionário de Políticas Públicas**. 3. Ed. – São Paulo: Editora UNESP, 2018. 1066p.

RUA, M. G.; ROMANINI, R. **Para Aprender Políticas Públicas**. Volume I: Conceitos e Teorias. Brasília: IGEPP, 2013.

SAVIANI, DEMERVAL. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas.** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho de 2008. Disponível em: <<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108/96>> Acesso em: 29 nov. 2022.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose henrique. **As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica.** Revista Educação Pública, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>> Acesso em: 20 nov. 2022.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade.** Associação dos Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf> Acesso em: 28 set. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de Caso – Planejamento e Métodos.** [Trad.] GASSI, D. 2 Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.024](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.024)

A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA COMO CATEGORIA REVELADORA DA SUBMISSÃO DA EDUCAÇÃO AO MERCADO

Georgia Sobreira dos Santos Cêa

Pós-doutorado em Educação (University of Bristol); doutorado em Educação: História, Política e Sociedade (PUC-SP); professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE-CNPq/Ufal). gecea@uol.com.br;

Sandra Regina Paz

Doutorado em Educação (UFPE); professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); membro do Grupo de Pesquisa Sociologia do Trabalho, Currículo e Formação Humana - GEPSTUFAL (UFAL/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação - GP-TESE (UFAL/CNPq). sandra.paz@cedu.ufal.br.

RESUMO

Diante da crise do capital, o estreitamento das relações entre Estado e mercado se intensifica e as políticas sociais são cada vez mais orientadas pela lógica gerencial, típica do mundo empresarial. Partindo da indagação sobre como esse processo se manifesta na educação, este trabalho objetiva apreender a parceria público-privada como uma categoria que revela importantes aspectos do movimento de submissão da educação – especialmente a educação pública – à lógica do mercado. Trata-se de uma discussão teórica, orientada por uma perspectiva teórico-metodológica crítico-dialética, que se ancora, fundamentalmente, em referenciais teóricos, em diálogo com evidências empíricas de pesquisas desenvolvidas na última década sobre parcerias público-privadas em educação. O ponto de partida da discussão é a explicitação da intrínseca relação entre crise do capital, reconfiguração do Estado moderno e sentido atribuído às políticas sociais,

incluindo as de educação. Na sequência, a parceria público-privada é inicialmente tomada como um conceito, até ser apresentada e discutida como uma categoria reveladora da submissão da educação ao mercado, com base em movimentos do real. Como principais conclusões, o estudo aponta a importância da compreensão e da apreensão da parceria público-privada como categoria para inquirir as políticas educacionais, assim como indica desafios para os campos da pesquisa e dos movimentos sociais diante das ameaças postas para a educação pública pelo avanço das forças de mercado no setor.

Palavras-chave: Crise do capital, Estado, Parcerias público-privadas, Educação.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.025](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.025)

O OUTRO LADO DA MOEDA: EXPERIÊNCIAS NO SISTEMA PRISIONAL NO MUNICÍPIO DE POMBAL - PB

Jorge Miguel Lima Oliveira

Doutorando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical – EUA, jorge.miguello1805@gmail.com

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João da Mata, localizada no município de Pombal, Estado da Paraíba no tocante a educação prisional, modalidade atendida pela referida instituição de ensino e que trouxe para e traz até a presente relevância para a prática de ressocialização das pessoas privadas de liberdade, bem como para os seus estudantes ditos pelo sistema de ensino imposto no Brasil como regulares. Trabalhou-se inicialmente na escola a provocação por meio do projeto de redação da CGU intitulado “Faça o que é certo, mesmo que o outro não veja” de qual postura enquanto cidadão o estudante precisa ter na escola, para a escola e fora da escola. Observou-se também a relação dos estudantes regularmente matriculados no sistema regular de ensino e dos estudantes privados de liberdade e percebeu-se uma aproximação forte por parentesco entre os mesmos. Sendo a escola o ponto de partida para o ensino dos direitos e deveres do cidadão tomou-se como compromisso de valorizar a cultura do letramento, da ressocialização e da remissão de pena dos estudantes privados de liberdade por meio da implantação de turmas na modalidade EJA, implantação de biblioteca dentro da cadeia pública e da escola e do trabalho voluntário no próprio prédio sede da Escola.

Palavras-chave: Letramento, remissão, cidadania.

INTRODUÇÃO

O processo de ressocialização se apresenta dentro da política penitenciária brasileira como objeto central na operacionalização da **Lei de Execução Penal - LEP**, nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Outro fator é o comportamento do apenado, o sujeito que no desenvolvimento de sua vida não foi condicionado ao processo de socialização, e que, portanto, não pode ser denominado como (re) socializado.

É importante ressaltarmos ainda que nem todos apenados aceitam serem inseridos no processo de reinserção social, que significa trabalhar com um apenado de maneira a reinseri-lo novamente à sociedade. O trabalho de reinserção social não pode ser imposto; deve acontecer com a participação, conquista e credibilidade do apenado, pois uma vez que o mesmo desacredite deste processo, o projeto/ programa fracassa.

A Política Penitenciária da Paraíba está em concordância com a política Penitenciária do Brasil. No ano de 1928 foi criada a *Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública*, sendo essa a secretaria mais antiga da administração direta na Paraíba. No ano 1988 foi publicada a Lei nº 5.022 que dispõe sobre a Execução Penal no Estado da Paraíba. Em 2007, passou a ser denominada de *Secretaria de Cidadania e Administração Penitenciária* (SECAP); no ano de 2011, a pasta passa a ser chamada de *Secretaria de Estado da Administração Penitenciária* (SEAP) e passa a administrar unicamente o Sistema Penitenciário do Estado.

A partir deste momento o Governo do Estado da Paraíba, através da Secretaria de Estado da Administração Penitenciária, inaugura um novo momento no que diz respeito às políticas públicas e às práticas de gestão no Sistema Penitenciário.

Em consonância com os atuais parâmetros de Segurança Pública cidadã e como medida fundamental desses novos tempos, criou-se, em maio de 2011, a *Gerência Executiva de Ressocialização* (GER), responsável pela coordenação e unificação de todas as ações, programas e projetos para inclusão social do preso, assistência a família, e dignificação da execução da pena no Estado.

Neste sentido, tendo como estandarte o programa de ações “Cidadania é Liberdade”, a Secretaria de Estado da Administração

Penitenciária, através da Gerência Executiva de Ressocialização, começou a implementar, no ano de 2011, uma série de iniciativas estratégicas com vistas à criação de oportunidades para a população privada de liberdade, que se fundamentam em cinco pilares, sendo eles: a educação, o trabalho, a saúde, a família, a cultura.

A pena de prisão não parece ter correspondido à sua função ressocializadora. Ao contrário, vem criando problemas de ordem prática, social e contradições no âmbito jurídico. Sob este ponto de vista, questiona-se a capacidade de reintegrar - ou muitas vezes integrar - o preso em um ambiente penitenciário degradante e desumano.

A inconsistência entre a finalidade a que se propõem as penas privativas de liberdade e a realidade social em que se encontram os apenados, as consequências e os prejuízos de ordem particular e social decorrentes do encarceramento são alvos de veemente crítica de juristas e sociólogos, em face da problemática social que nasce dentro das penitenciárias e reflete na sociedade.

Os efeitos do afastamento do convívio social e familiar concomitantemente à vivência no submundo do cárcere, com regras, valores e dinâmicas próprios incidem negativamente sobre a personalidade do apenado e denotam a impossibilidade de transformá-lo e reeducá-lo.

A interiorização destes aspectos da cultura carcerária é, assim, inversamente proporcional às chances de reinserção do condenado na sociedade livre. Nessas condições, evidencia-se a impossibilidade de cumprimento da função educativa da pena, o que já seria justificativa bastante para a crítica do instituto da prisão. Entretanto, somam-se a isso as peculiaridades da realidade prisional, que expõem o indivíduo a outros crimes e problemas sociais internos tais como a superlotação, o tráfico de drogas, a violência, a corrupção e a situações insalubres e degradantes.

No Brasil, a suposta humanização pretendida pela substituição das penas privativas de liberdade por penas e medidas alternativas com o objetivo de reduzir os nefastos efeitos do encarceramento e reduzir a superlotação do sistema carcerário, convive, nas últimas décadas, com um movimento político criminal oposto, de endurecimento das penas. A velha ideologia da "segurança nacional" vem sendo incorporada nos discursos pela segurança urbana, os quais

fazem parte do apelo por eleitores. A opinião pública propaga a ideia de que enrijecimento penal e segurança andam juntos.

Políticas de cunho populista, mais interessadas nas eleições seguintes que no eleitorado como ente coletivo a ser atingido por atos do seu mandato, acabam por preterir iniciativas eficazes na área de segurança pública em prol de medidas rigorosas e imediatistas, que não resolvem ou mitigam o problema da violência.

A construção de presídios, a adoção de políticas de tolerância zero, e a dura repressão policial ainda são vistas como sinal de eficiência política por grande parte do eleitorado brasileiro. Assim, cultiva-se no imaginário popular o caráter retributivo da pena. A sanção é vista como castigo, que deve ser aplicado de forma rigorosa. Nesse contexto, as alternativas penais são vistas com certo descrédito pela população que não vê nestas uma resposta estatal suficiente e eficiente.

A reforma do Código Penal em 1984, trazida pela Lei 7.209, introduziu no ordenamento jurídico as penas restritivas de direitos, dispondo acerca das modalidades de prestação de serviços à comunidade, interdição temporária de direitos e limitação de final de semana, e também das dinâmicas de sua aplicação. A previsão dessas modalidades foi um grande avanço, já que, na teoria, resolveria o problema da punição generalizada e filtraria as possibilidades de encarceramento.

1.1 A ESCOLARIZAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

A educação escolar nos presídios enfrenta, no Brasil, uma situação de invisibilidade. Do ponto de vista formal e administrativo, não se constitui em modalidade de ensino específica, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (LDB, Lei Federal Nº 9.394, de 20/10/1996), o que pode levar à interpretação de que se insere na modalidade Educação de Jovens e Adultos, afirmada na Seção V do Capítulo II, intitulado Educação Básica, na mesma lei.

No entanto, não é isto que vem ocorrendo. De um lado, há as históricas restrições à educação de jovens e adultos, mas, de outro, há o total descaso, por parte das autoridades nacionais responsáveis pela efetivação da educação, em relação à educação penitenciária,

de tal modo que nem as insuficientes ações educativas destinadas à população jovem e adulta chegam ao sistema prisional.

Apenas muito recentemente, em março de 2005, pela primeira vez na história do País, o Ministério da Educação, por meio da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/ MEC), envolveu-se em ação integrada com o Ministério da Justiça e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, com o objetivo de desenvolver projeto educativo voltado para a comunidade de presidiários e presidiárias.

Sem orientações claras do Ministério da Educação, a educação penitenciária vem sendo implementada, ou não, de acordo com a vontade política dos governos estaduais. A invisibilidade da educação destinada às pessoas encarceradas também pôde ser observada na produção acadêmica que, apenas recentemente, a partir de 2005, vem se ocupando do tema.

Não é como atividade de produção que ele é intrinsecamente útil, mas pelos efeitos que toma na mecânica humana. É um princípio de ordem e de regularidade; pelas exigências que lhe são próprias, veicula, de maneira insensível, as formas de um poder rigoroso; sujeita os corpos a movimentos regulares, exclui a agitação e a distração, impõe uma hierarquia e uma vigilância que serão ainda mais bem aceitas, e penetrarão ainda mais profundamente o comportamento dos condenados, por fazerem parte de sua lógica: com o trabalho. (FOUCAULT, 1986).

1.2 PENAS ALTERNATIVAS EM PRISÕES

Contudo recentes pesquisas apontam que as penas alternativas não tem contribuído para o decréscimo da população carcerária, já que a legislação penal brasileira não possibilitou a aplicação de penas e medidas alternativas a crimes que geravam condenações à pena de prisão. Os delitos que atualmente estão sujeitos a sanções alternativas acabavam prescrevendo ou resultando em condenação ao regime aberto, não ocupando, portanto, vagas no sistema prisional.

Trazendo a história das prisões no mundo e no Brasil, observa-se que os direitos dos detentos se arrastam lentamente rumo a sua execução integral o que acarreta em um sistema prisional que não concede dignidade alguma para os detentos e que viola seus direitos cotidianamente. Homens e mulheres vivem realidade bárbaras e cruéis dentro dos presídios brasileiros, as mulheres têm um sofrimento ainda mais com o regime penitenciário, mesmo sendo em minoria do que os homens o sistema penitenciário feminino não oferece estrutura e muito menos condições às necessidades das mulheres nem mesmo as básicas, ainda que as leis garantam seus direitos.

Os agravantes são o descaso e abandono por parte do Estado que não investe em recursos que favoreça condições dignas à população carcerária. Existe o preconceito da sociedade que os estigmatizam e não oportuna um recomeço de vida social e participativa dificultando assim a ressocialização, cultura arcaica e desinformada da sociedade sobre o sistema prisional brasileiro contribuindo assim junto ao Estado com a reincidência.

Contudo, o sistema prisional vem sofrendo historicamente o descaso em todos os aspectos, tanto no que se refere às condições que são precárias e completamente desfavoráveis a dignidade humana, quanto na aplicação das penas pertencentes a um leque de leis caudadas, retrógradas. Embora tenha tido um grande avanço na história das penas ainda é preciso melhorar muito com finalidades e objetivos reais de ressocializar e que o efetivo de verdade.

METODOLOGIA

O tipo de pesquisa utilizada para o desenvolvimento do estudo será de natureza qualitativa, partindo do pressuposto de que para uma pesquisa em educação, essa abordagem é a mais adequada, pois 4 como afirmam Lüdke e André (1986) poucos fenômenos educacionais podem ser submetidos a uma análise quantitativa e segundo os autores esse tipo de pesquisa pouco contribui para uma reflexão acerca dos problemas relacionados ao ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do trabalho realizado da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João da Mata junto as turmas/classes da educação inicialmente buscou-se um processo de conscientização, de investigação e de pertencimento da escola a causa em questão, uma vez que os estudantes privados de liberdades são alunos regularmente matriculados na unidade de ensino e que até então não eram considerados com tal.

Buscou, junto com o corpo docente da escola, compreender os conceitos de remissão de pena e também de como seria o trabalho de busca de parcerias entre os órgãos governamentais e ONG's que pudessem atuar nesse contexto.

Mediante a necessidade os estudantes tiveram garantido a remissão de pena não só mais por meio da escola, mas também pelo trabalho, onde os mesmos realizaram diversas atividades dentro e fora da unidade prisional como a reforma do prédio escolar.

Além do mais também foram regularmente matriculados em suas respectivas séries/ano e tiveram a oportunidade de pela primeira vez participarem de programas a níveis estadual de fomento a leitura e ao Exame Nacional do Ensino Médio, sendo 02 (dois) com aprovações em primeiro lugar no Instituto Federal da Paraíba.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem do tema ressocialização, na perspectiva dos direitos humanos, tem como função trazer para a discussão atual o redimensionamento da política prisional e o grau de sua efetividade na redução dos danos sociais. Não pretendemos desviar o enfoque, desconsiderando os atos violentos cometidos pelas presas condenadas, mas consideramos que a "reeducação" das infratoras só será alcançada com integração e inserção social dignas desses sujeitos, ou seja, quando o sistema conseguir absorver suas demandas por educação, saúde, moradia, vida digna, ou seja, seus sentimentos de pertencer, de fazer parte da sociedade.

O que verificamos hoje é que os delitos cometidos pela classe social mais abastada não são penalizados, pois esta possui recursos para sua defesa. A prisão hoje é uma instituição de

criminalização da pobreza, uma vez que somente aquele que não possui conhecimento e recursos materiais para se defender é que acaba penalizado, muitas vezes com sentenças e julgamentos tardios e medidas punitivas severas à natureza do delito.

A privação da liberdade por meio do encarceramento não possibilita, por si só, a reeducação. Essa lógica perversa não é mais aceitável e se reflete na falência da política carcerária e no aumento da violência dentro dos presídios. A educação voltada para a população carcerária feminina deve estar sensível às necessidades que esta população demanda, bem como deve possibilitar a desconstrução do sexismo enquanto relação de poder e subordinação. Além disso, a educação deve se integrar a uma política séria de qualificação profissional e trabalho no cárcere.

As atividades de trabalho e educação na prisão não podem ser encaradas como mais uma ocupação para a reeducanda cumprir seu tempo de pena mais tranquila, mas deve fazer parte de um projeto consistente de resgate da dignidade humana e possibilidade de novos sonhos e rumos, quando do cumprimento desta pena. A ação educativa como meio para a ressocialização deve resgatar a dignidade humana das mulheres presas, permitindo a atividade criadora e a construção da autonomia.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. **Ética e violência: adolescentes, crime e violência**. In: ABRAMO, H.W.;

FREITAS, M.V.; SPÓSITO, M.P. (Org.). *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 97-110.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Ática, 1990.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Org. e trad. de Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

MARTINS, J.S. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.026](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.026)

OS DESAFIOS NA APLICAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA INCLUSÃO DE IMIGRANTES, EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DA CIDADE DE MANAUS-AM 2016 A 2021

[Malinalia Ines da Rocha Marcião](#)

Dra.em de psicologia pela UFRJ, malinalia@hotmail.com;

[Maria dos Reis Camelo](#)

Dra em psicologia Pela UFRJ , m.reis28@bol.com.br;

[Margareth Leite de Alencar](#)

Mestre em Ensino da Língua Inglesa, UFEP meg.alencar@gmail.com;

[Darlisângela Maria Monteiro](#)

Mestre Ensino de Ciencias UEA darli.monteiro@esbam.edu.br

RESUMO

Nos últimos anos o fluxo migratório em Manaus – Estado do Amazonas, tem sido intenso, 019, recebemos uma grande quantidade de imigrantes e refugiados vindo de vários países, principalmente do Haiti e Venezuela, que vem em busca de melhores condições de vida, diferente das oferecidas em seus países de origem, dificuldades provocadas pela crise econômica, desastres naturais e/ou problemas políticos. Esse grande fluxo de imigrantes tem ocasionado diversos desafios sociais a sociedade, principalmente nas áreas de moradia, segurança, saúde e educação. Este trabalho tem a finalidade de verificar as políticas públicas, com a intenção de vislumbrar os impactos, os reflexos e possíveis soluções para essa demanda. Tendo como foco da pesquisa, crianças e adolescentes estrangeiros que adentraram ao sistema público de ensino entre os anos de 2015 à 2019. A proposta pretende despertar a sociedade, o poder público e a comunidade escolar, à despeito

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.026](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.026)

OS DESAFIOS NA APLICAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA INCLUSÃO DE IMIGRANTES,
EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DA CIDADE DE MANAUS-AM 2016 A 2021

das igualdades de condições relacionadas ao processo. A pesquisa teve como objetivo evidenciar a aplicabilidade das políticas públicas educacionais existentes na Cidade de Manaus, que oportunizam a inclusão de refugiados e imigrantes na Educação Básica, pelo sistema educacional público; verificar medidas que oportunizam o acesso de refugiados e imigrantes na educação básica; Analisar como as formas de avaliações e sondagem que promovem a inclusão desse público no sistema educacional; Descrever os procedimentos que proporcionam as possíveis soluções. Desenvolvimento apresenta alguns tópicos: Políticas públicas educacionais voltadas para refugiados e imigrantes; O fluxo migratório na cidade de Manaus; Políticas públicas educacionais para imigrantes e refugiados; Processos de Inserção de imigrantes e refugiados a rede pública de Ensino de Manaus, Políticas públicas educacionais para imigrantes e refugiados; Processos de Inserção de imigrantes e refugiados a rede pública de Ensino de Manaus.

Palavras-chave: Imigrantes, Políticas públicas, Educação

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos fluxo migratório na cidade de Manaus-Amazonas, tem sido intenso, entre 2015 e 2019, recebemos uma grande quantidade de imigrantes e refugiados vindo de vários países, principalmente do Haiti e Venezuela, que vem em busca de melhores condições de vida, diferente das oferecidas em seus países de origem, dificuldades provocadas pela crise econômica, desastres naturais e/ou problemas políticos. Esse grande fluxo de imigrantes tem ocasionado diversos desafios sociais a sociedade, tais como de moradia, segurança, saúde e educação. Neste trabalho de investigação será abordado as políticas públicas, com a intenção de vislumbrar os impactos, os reflexos e as possíveis soluções para essa demanda. Ante a relevância da problemática, propôs o aprofundamento ao tema, para promover conhecimento e possíveis soluções, ou estratégias que minimizar essa problemática, visto que, educação é um direito de todos seja Brasileiros ou estrangeiros residentes no país, assegurados pela Constituição Federal de 1988 em seus artigos 5º e 205. Tendo como objeto de pesquisa, crianças e adolescentes estrangeiros que adentraram ao sistema público de ensino entre os anos de 2015 à 2019. A proposta tem a finalidade de despertar a sociedade, poder público e comunidade escolar, à despeito das igualdades de condições relacionadas ao processo. A pesquisa tem como objetivo evidenciar a aplicabilidade as políticas públicas educacionais existentes na Cidade de Manaus, que oportunizam a inclusão de refugiados e imigrantes na Educação Básica, pelo sistema educacional público; verificar medidas públicas que oportunizam o acesso de refugiados e imigrantes na educação básica; Analisar como as formas de avaliações e sondagem que promovem a inclusão desse público no sistema educacional; Descrever os procedimentos que proporcionarão as possíveis soluções. Desenvolvimento apresenta alguns tópicos: Políticas públicas educacionais voltadas para refugiados e imigrantes; O fluxo migratório na cidade de Manaus; Políticas públicas educacionais para imigrantes e refugiados; Processos de Inserção de imigrantes e refugiados a rede pública de Ensino de Manaus, Políticas públicas educacionais para imigrantes e refugiados; Processos de Inserção de imigrantes e refugiados a rede pública de Ensino de Manaus;

A Metodologia qualitativa, quantitativa com a análise das políticas públicas que foram aplicadas, a revisão de literatura tais como leis, normas regulamento de políticas educacionais que regem a escola, documento de matrículas e dados dos alunos, a entrevistas com a diretoras e professores, exploratória descritiva. A pesquisa deixa para reflexão a necessidade de uma revisão nos processos aplicados em sala de aula que vão desde da ambientação, até a criação de materiais didáticos que ajudem no processo de alfabetização, onde a língua não seja uma barreira trazendo a igualdade aqueles que necessitem ter acesso ao ensino público; Dentre os resultados foi possível identificar a necessidade de um treinamento para gestores e professores no contexto refugiados, direitos e deveres, sociedade educação, uma vez que diante do direito de receber um serviço público os imigrantes saibam o que seria o mínimo necessário aos pais e familiares orientarem o educando quanto as normas e regras existentes no meio educativo, para que eles deem início a sua vida escolar fora de Pais.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.

As políticas públicas são essenciais para desenvolver progressivamente as atividades em variadas áreas da sociedade tais como: saúde, segurança e educação. São as Leis, atos e medidas, que traçarão metas e objetivos a serem alcançados para o desenvolvimento satisfatório dessas, ao público, comunidade.

Podemos dizer que a partir da década de 30 passamos a ter uma regulamentação das políticas educacionais que norteiam a nossa educação, com a ajuda da reforma Francisco Campos onde foi possível oficializar o nível nacional de modernização do ensino secundário no Brasil, considerando a supremacia keynesiana uma visão da teoria liberal, na qual o estado deveria intervir na economia sempre que fosse necessário afim de evitar retração econômica. BRESSER-PEREIRA (2012) o crescimento e a estabilidade financeira são considerados os objetivos principais da sociedade moderna a relação ciência economia, modernidades caminham juntas, pois a evolução das classes sociais serve de parâmetros para as tomadas de decisão.

No Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso assumir por volta de 1996 houve um seminário internacional para definir um novo paradigma da administração pública, havendo a publicação do documento intitulado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado pelo ministro Luiz Carlos Ferreira, responsável pela pasta do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado MARE (1995-1998), diante dessa publicação gerou mudanças no trabalho do docente voltando os critério de eficiência e produtividade para os padrões internacionais.

Isso fez com que o papel do educador fosse além de transmitir e acompanhar informações necessárias para o aprendiz, o professor – educador passa a ser responsável pelos rumos – destino da escola, bem como dos alunos e da educação em contexto geral. Solo um legislador que viveu na Grécia antiga citava um modelo educativo: “As crianças devem, antes de tudo, aprender a nadar a ler; em seguida, os pobres devem exercitar-se na agricultura ou em uma indústria qualquer, ao passo que os ricos devem se preocupar com a música e a equitação, e entregar-se à filosofia, à caça e frequência aos ginásios” (BRANDÃO, 1988, pg. 40).

Levando assim para um dos motivos a visão no contexto educativo pode ter sido reforçado diante da primeira prioridade de garantir a oferta do ensino fundamental obrigatório de oitos series assegurando o ingresso e a permanencias de todas as crianças na faixa etária de 4 a 14 anos na escola. A resolução de 2 de outubro de 2018 estabelece que:

Art. 2º A data de corte etário vigente em todo o território nacional, para todas as redes e instituições de ensino, públicas e privadas, para matrícula inicial na Educação Infantil aos 4 (quatro) anos de idade, e no Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade, é aquela definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ou seja, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos completos ou a completar até 31 de março do ano em que se realiza a matrícula.

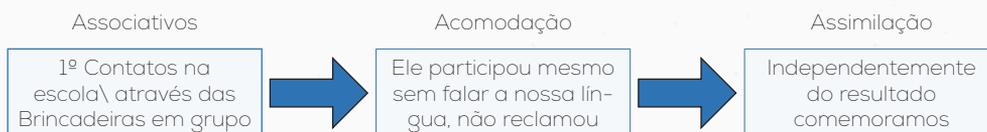
Art. 4º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram

condições de frequentá-lo, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

Art. 7º O direito à continuidade do percurso educacional é da criança, independentemente da permanência ou de eventual mudança ou transferência de escola, inclusive para crianças em situação de itinerância.

Com base neste artigo o termo itinerância que tem o significado de deslocamento pessoa que viaja, e por sua vez a escola tem o papel muito maior do que propiciar a aprendizagem no sentido de ler escrever dos nomes as histórias mais também no convívio social, visando à formação plena e integral do educando, é diante desses contextos por que não considerar a situação dos refugiados quem vem em busca de uma condição de vida melhor em termos de educação saúde e convívio social. Ana Segundo ANA BOCK, MARIA DE LOURDES E TEIXEIRA (2018) as interações sociais permitem que a criança desenvolva a sensação de fazer parte daquele núcleo criando assim um ambiente favorável de aceitação diante das possíveis fases da aprendizagem que ela ainda vai vivenciar, e assim superar dificuldade que podem vim a ser obstáculos, com o com apoio de seus colegas sua autoestima será elevada.

Figura 1. Processo de associação para o aprendizado na educação.



Fonte: ANA SEGUNDO ANA BOCK, MARIA DE LOURDES E TEIXEIRA (2018), adaptado pelas autoras

Diante das políticas educacionais e a relação em estar fora de seu País, a interação social para as crianças ainda que seja no processo educacional poderá ser trabalhada a princípio através de lúdico (jogos e brincadeiras) que ajudem o professor a identificar o grau de compreensão e assimilação da criança diante da possibilidade em estabelecer convívio e relações social, fora do seu seio familiar, ao ainda longe de sua comunidade onde o seu idioma e falado os seus hábitos e costumes estão presentes. Mesmo diante das políticas

educativas acima citados em diferentes artigos não fazem inferências ou ainda abrem prerrogativas de tratamento diferenciado a língua hábitos e costumes, com exceção para a educação indígena, os refugiados tem o direito a educação também desde que estejam vivendo no país e seus responsáveis estejam devidamente registros nos órgãos competentes. Decreto lei nº 406 de 4 de maio de 1938

Art. 13. O desembarque dos estrangeiros em trânsito que tenham de demorar no país mais de uma semana, só será permitido se apresentarem à autoridade consular brasileira, para o visto, o passaporte já legalizado pela autoridade consular do país a que se destinam. Quando a demora for inferior a esse prazo, o visto será dispensado.

O FLUXO IMIGRATÓRIO.

Na última década o mundo vivenciou uma severa crise imigratório. Pessoas que saíram de seus países fugindo de guerras, perseguição raciais, étnicas, políticas ou religiosa, em busca de abrigo em outros países, que lhe acolham e possam desfrutar de uma vida menos turbulenta e sofrida que a de seu local de origem.

Segundo a agência para refugiados da ONU ACNUR, só em 2018 houve um deslocamento forçado de 70,8 milhões de pessoas no mundo, a quantidade de refugiados chegando ao impressionante número de 25,9 milhões, sendo ainda metade dessa população composta por crianças e adolescentes menores de 18 anos, cerca de 138,6 mil deles desacompanhados divididos entre refugiados e aqueles que pedem asilo individual, sendo a maior parte desse contingente saído do Oriente Médio e África, fugindo dos conflitos armados que ocorrem naquelas regiões.

Mediante a essa realidade, é relevante pensarmos de que forma, esse grande contingente de crianças e adolescentes deverão ser participantes dos sistemas de ensino, pensar nas políticas públicas que alcançarão essas crianças em situação de vulnerabilidade, garantindo a elas o mínimo, para lutar por uma vida melhor a de seus pais e quiçá, retornarem aos seus países e serem a diferença, influenciando a mudança através do saber.

O Brasil nos últimos 10 anos vivenciou ativamente os reflexos da crise migratória. Iniciado pelos haitianos ente 2010 e 2021. Recebemos nesse período mais de 03 mil haitianos e 5 mil venezuelanos segundo Pastoral dos Migrantes da Arquidiocese de Manaus, com vistos de imigrantes temporários com permissão para trabalharem, tendo em vista não atenderem, segundo a legislação brasileira da época, os critérios necessários de refugiados. Houve também entre 2016 à 2018, um grande fluxo de venezuelanos, estes em um impressionante número de 85 mil imigrantes, alguns recebidos com status social e legal de refugiados. Salienta-se também, outras nacionalidades que chegam principalmente dos continentes africano e asiático recepcionados diariamente em nossos aeroportos com pedidos de refúgio ou autorização para trabalhar e aqui viverem, segundo dados da Organização Mundial de Imigração (OMI) e Ministério da Justiça brasileiro.

Esse impressionante número de imigrantes e refugiados, vieram para o Brasil impulsionados por adversidades ocorridas em seus países de origem, guerras, fome, conflitos civis, perseguições religiosas, étnicas, políticas e outras situações que tornam difícil a permanência nesses lugares. É necessário compreendermos as razões que levaram tantas pessoas a saírem de seus países e migrar à outros, chegando até o Brasil, entender para que tenhamos uma visão clara dos problemas políticos e associados vivenciados agora em nosso país.

IMIGRAÇÃO DE HAITIANOS.

O Haiti é um pequeno país localizado na América Central, com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), considerado um dos países mais pobres do mundo, com uma população de 11 747 588 com sua economia baseada basicamente nos setores primários e terciário, um grande índice de desemprego, com uma taxa de 14% da população trabalhadora desempregada, na educação cerca de 50% da população haitiana é analfabeta, tendo em vista mais 80% das escolas serem privadas, sendo negado assim a educação aos pobres.

Um país, com uma história manchada por muitos conflitos internos, violência e fome, o que culminou com uma intervenção,

primeiramente dos estados unidos, após as eleições de 2004, Jean Bellerive sendo eleito com apenas 10% da população, gerando grande revolta da oposição e instabilidade, com violência disseminada por todo país, gerenciada por guerrilhas e oportunistas, trazendo ainda mais sofrimento aos mais pobres. A ONU assumiu a governabilidade do país, imposta por tropas militares, no comando de brasileiros das forças armadas. O primeiro ministro foi exilado em outro país, e os militares impuseram a ordem pela força, também forneciam alimentos a população. Essa situação se prorrogou por anos. Em 2010 houve um grande advento natural, um terremoto de pouco mais de 7° na escala Richter. Evento esse que devastou aquele país, mais de 150 mil mortos e 300 mil desabrigados, esse número se deu por conta da fragilidade da maioria das construções e baixa infraestrutura principalmente nas periferias. Tal desastre foi o impulsionador da saída de muitos haitianos de lá em busca de abrigo em outros países dentre eles o Brasil. Como já citado antes, foram recebidos no aqui em nosso país mais de 93 milhões Haitianos entre 2016 e 2021. segundo dados da Policia Federal

IMIGRAÇÃO DE VENEZUELANOS

A Venezuela é um país localizado na América do Sul mais ao norte do Brasil, com sua economia baseada quase que em sua totalidade na extração de petróleo e gás. Considerado a maior reserva e conseqüentemente produtor de petróleo e gás do mundo, segundo a coluna Caderno Opinião FGV Energia de dezembro de 2017 .

“No final de 2015 as reservas provadas da Venezuela somavam aproximadamente 300 bilhões de barris, e o volume de óleo in place era estimado em 1.3 trilhão de barris (MANIK TALWANI, 2002). Como comparação, na Arábia Saudita as reservas provadas são de aproximadamente 266 bilhões de barris, enquanto que nos Estados Unidos esse número não chega a 60 bilhões.” (Delgado, Stier e Marques. p.5)

A partir de 2013 o país tem vivenciado crises econômicas que se converteu em crise política, causada pelo aumento da inflação advinda da baixa nos preços dos barris de petróleo e ainda agravadas pela morte de seu presente Hugo Chavez, acometido de um

câncer desde 2011. Com a morte de Chavez, seu sucessor Nicolás Maduro, escolhido pelo próprio Chavez assumiu a difícil tarefa de estabilizar a economia e a política nacional, segundos portal de notícias BBC News.

No entanto o Governo Maduro começou a enfrentar forte oposição ao governo, que ocasionou a difamações e descredito do país à comunidade internacional, que agravou ainda mais os problemas internos, com uma hiperinflação 300% em 2016, com alta nos preços dos alimentos e produtos básicos de consumo, aumentando a miséria, fome e obrigando muitos venezuelanos, a tomarem as praças como moradia, por não terem onde se abrigarem com suas famílias, havendo saques a lojas e supermercados por falta de alimentos.

A crise econômica e política vivenciada na Venezuela foi o motivo da imigração em massa dos nacionais, a países com quem dividem fronteiras e ainda, à países mais distantes, porém que lhes proporcione a facilidade da língua e oportunidade de acolhimento, tendo como principais destinos Colômbia, Perú, e Brasil, no entanto o Brasil para muitos venezuelanos, foi apenas uma ponte para chegar a países mais distantes como Chile e Argentina. Todos esses fatores contribuindo para o cenário atual, de uma crise iniciada na Venezuela obrigando grande parte de sua população a procurar outros países em busca de sobrevivência, trazendo consigo grandes desafios aos países acolhedores.

O FLUXO IMIGRATÓRIO NA CIDADE DE MANAUS

De acordo com a Lei 13.445 de 2017, instituída Lei de Migração no Art 77 as políticas para imigrantes, destaca proteção, assistência consular por meio de representação fora do país. Porém para aqueles que vem em buscar de auxílio em nossa país a lei infelizmente não os representa, de forma a conceder ajuda no sentido educativos das crianças.

De acordo com o plano de ação humanitária do fluxo de migratório de Venezuelanos na cidade de Manaus-AM chamado por alguns estudiosos e jornalista como êxodo ou disporá (transferência permanente de povos de um lugar para o outro) esse fato ocorreu devido a uma crise humanitária, onde a população estava

sem as condições básicas para sobreviver, condições políticas e sociais. Para ALMEIDA (2018) . O fluxo migratório em mediados de 2017 começou a se agravar pelo número elevados de indígenas Venezuelanos da etnia Warao começaram a chegar na rodoviária da cidade, a medida de o número aumentava abrigos forma sendo criados e locais adaptados para serem abrigos, quadras coberta, mais ainda assim não foi o suficiente para abrir a todos muitos ficaram nas ruas e nas calçadas, alguns com crianças de colo.

Dentre os métodos de ajuda descrito no plano de trabalho sócio assistencial, exatamente na III etapa está presto a inclusão no mercado de trabalho para os acolhidos, sendo articulado através da secretaria estadual do trabalho – SETRAB, centro tecnológico do Amazonas – CETAM, Instituições que buscam qualificar, porem fica evidente a necessidade em se ter um plano bem mais abrangente, pois mais de 20 % dessa população atendida tem filhos em idades escolar, as crianças necessitam de um lugar para ficar e de preferência um lugar onde seja possível, ser educado e ainda melhor ou aperfeiçoar o idioma local.

INCLUSÃO DE REFUGIADOS E IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Como foi descrito anteriormente a educação é um dos direitos que propicia a aquisição da cidadania desta forma está configurando na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Dezembro (1948) ele estabelece que todos os seres humanos nascem livre e em iguais em direito.

Art. 2º Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou outro estatuto.

Ao sair do seu o indivíduo torna- se um imigrante, não deixa de ser um ser humanos, ele traz consigo todo o bojo de sua cultura composto por seus hábitos costumes, crenças ritos, e valores sociais e morais no qual viveu, a educação assim como o processo educativo

sabemos que ser diferente no contexto histórico e das necessidades de cada povo, se formos fazer uma comparação em nossos países poderíamos citar as diferentes etnias que temos, é sabido que em algumas etnias a criança só passa a receber determinados tipos de ensinamento de uma outra cultura depois de demonstrar ser capaz de superar obstáculos em sua cultura, e que em nossa cultura ocidental seria uma prova de resistência de vida. HOST (2009) faz alusão aos processos migratórios no período de 1818 a 1829 em especial na Europa e Ásia, onde os imigrantes foram alocados por suas práticas ou crenças religiosas.

Diante deste feito as comunidades de imigrantes conseguem criar formas de continuar a educação dos mais jovens sem que houvesse apoio dos governantes dos países a onde se encontravam, o contexto educativo prosseguiu com o apoio de seus países de origem, a educação foi mantida através da língua e dos hábitos e costumes, essa imigração em termos educativos teve início entre os séculos XVI e XVII, com os africanos e os europeus.

Na primeira fase do golpe de estado em 1938, o ensino da língua portuguesa foi obrigatório em todo o país, assim como o nome das escolas teriam que ser nomes brasileiros e só brasileiros natos poderiam ocupar cargos de diretor, para ser professor brasileiro nato ou naturalizado, que tivesse graduação em escolas no Brasil, era ainda proibido ensinar língua estrangeira a menores de 14 sendo considerado subversão. De acordo com SCHWARTZMAN, BOMENY E COSTA (2000), mais de 700 escolas no Brasil foram fechadas.

Mesmo diante da repressão os imigrantes não abandonaram as suas línguas de origem assim como a sua cultura, sendo sua língua falada em suas "casas" e comunidades, mantendo viva assim os preceitos de educação de seus locais de origem, desta forma as crianças involuntariamente aprendem primeiro a língua de seu país, antes mesmo de aprender o português em alguns casos aprendem ambas.

Através dos meios de comunicação em especial hoje a televisão, computador celular entre outros as crianças imigrantes passam a ter um contato maior com a Língua Portuguesa, assim como expressões de caráter informal que denominadas de "gírias" até mesmo nas brincadeiras entre os colegas de bairro e vizinhos que não sejam imigrantes, ou ainda refugiados, diante dessa dinâmica

a criança do início ao seu processo de aprender a língua, criando assim uma possibilidade em frequentar uma sala de aula e assim dando início aos padrões e modalidades para a comunicação oral.

Diante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) compostas por direcionamentos que ajudam nas normas que devem compor cada conteúdo a ser abordados nas disciplinas, podendo ser adequada as peculiaridades por professores, coordenadores e diretores. No subtítulo linguagem e representações aborda as expressões predominantes, ampliando assim.

“ Integrada aos conhecimentos antropológicos, permitirá o entendimento da importância de diferentes códigos linguísticos, de diferentes manifestações culturais e sua compreensão no campo educacional, como ator de integração e expressão do aluno, respeitando suas origens” (PCNs) pg 35 Brasília : MEC/SEF, 1997.

“Conhecer a existência do uso de outras línguas diferentes da Língua Portuguesa, idioma oficial, significa não só ampliação de horizontes, como também compreensão da complexidade do País”. (PCNs) pg 35 Brasília : MEC/SEF, 1997.

Em 1998 ao que tudo indica a preocupação com os países vizinho ascendeu novamente a preocupação com a língua em especial nas cidades de fronteiras pois a população dessas cidades tem a oportunidade de aprender outras línguas através do convívio familiar e social .

A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. Justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as relações culturais, afetivas e de parentesco[...] (PCN do 3º e 4º ciclo do E.F., 1998 pg 23.

Diante das orientações acima referente a língua e das relações sociais e familiares estabelecidas caracterizando uma interação de vivo que sejam vizinhos de fronteiras ainda imigrantes vindo de outros lugares mais distantes ainda, e por que não dizer os refugiados, ou aqueles que vem em busca de uma “vida melhor ” e

que sabem que para que isso possa vir a acontecer é necessário a educação, com base nos Parâmetros curriculares seguidos pela nação inserir um texto com essa abrangências e por que não dizer prerrogativas.

A LDB/1996 – Lei de Diretrizes Básicas – Art III onde fala sobre o ensino médio destaca os processos de compreensão da ciência através das letras e das artes bem como as transformações históricas culturais, tendo a língua portuguesa como instrumento do exercício da cidadania, completa no § III a inclusão da língua estrangeira “moderna” como uma disciplina obrigatória, não determinado se será : Inglês , Espanhol, Frances ou italiano a língua a ser ensinada será escolhida pela comunidade, considerando a disponibilidade da instituição.

MEDIDAS PÚBLICAS QUE OPORTUNIZAM O ACESSO DE REFUGIADOS E IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA;

Segundo o (CONARE) Comitê Nacional para Refugiados, consiste em um órgão colegiado e vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública deliberativo diante das solicitações de reconhecimento e condições de refugiados no Brasil, tendo as suas competências definidas nos art. 2, 12 da Lei de N^o 9.474, de 22 de julho de 1997.

Art. 2^o Os efeitos da condição dos refugiados serão extensivos ao cônjuge, aos ascendentes e descendentes, assim como aos demais membros do grupo familiar que do refugiado dependerem economicamente, desde que se encontrem em território nacional.

Art. 12. Compete ao CONARE, em consonância com a Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951, com o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967 e com as demais fontes de direito internacional dos refugiados: O CONARE contabiliza

3. METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Universo da Pesquisa – Escolas municipais- ensino fundamental o universo, 452 a mostra foram 3 escolas que haviam crianças

matriculadas de ambos os países e que aceitaram participar da pesquisa.

A metodologia utilizada para a composição da pesquisa foi de natureza qualitativa e quantitativa, tendo como finalidade explorar o assunto através de uma revisão de literatura, bem como pesquisa de campo, onde o critério de inclusão e exclusão, foi as escolas que efetuaram matrícula de alunos na condição de imigrantes e refugiados no mesmo espaço físico, e que aceitaram fazer parte da pesquisa de campo.

A metodologia utilizada nesta investigação se valeu de dados primários, como entrevistas e análise em instituições localizadas na Cidade de Manaus/AM e dados secundários do, no Amazonas/Manaus existem instituições (328 públicas e 124. privadas), esta investigação é composta de uma amostra de 03 Escolas que receberam matrículas de alunos estrangeiros motivo pelo qual fazem parte desta investigação. Os critérios de exclusão ocorreram pelo fato de que nem todas as escolas existente na cidade tem alunos estrangeiros matriculados, que frequenta das aulas da alfabetização as series iniciais de 1º a 3º serie.

As matrículas que foram consideradas refere-se ao período de 2018 a 2020, nas 3 escolas pesquisadas com um total de 3.955. Alunos matriculados, frequentando nos 2 turnos (matutino e vespertino) o turno noturno não foi pesquisado pois o ensino médio nessas escolas funcionavam somente nesses 2 turnos, para manter a confidencialidade das informações as escolas terão os nomes de (Alfa, (α) Beta (β) e Gama (γ)).

Quadro 1 - Quantitativos de alunos matriculados nas escolas

Escolas	Turno Matutino	Turno Vespertino	Total de Alunos. Matriculados	Imigrantes	Refugiados
Alfa, (α)	687	711	1398	12	04
Beta (β)	715	623	1338	08	07
Gama (γ)	650	569	1219	11	09

Fonte: Elaborados pelas autoras

O número de alunos Imigrante nas 03 escolas é de 31 no total, sendo 22 pelo turno da manhã e 9 pelos turnos vespertinos, dos matriculados pela manhã 13 estão na alfabetização com idade

média de 4 a 6 anos completos, já os com a faixa etária entre 7 a 9 anos estão entre a 1^o e 3^o anos das series iniciais. No turno vespertino os nove alunos estão nas series iniciais, novamente entre a 1^o e 3^o serie, nas escolas pesquisadas não tem alfabetização pelo turno vespertino, segundo a direção das escolas nos últimos 5 anos as escolas não vem mais tendo a alfabetização no turno vespertino. Em relação a gênero dos 31 alunos, 17 são do sexo feminino e 14 do sexo masculino, dentre eles encontramos, irmãos e irmãs estudando na mesma escola e no mesmo turno.

Já o número e alunos refugiados são 20 alunos, e novamente alocados nos turnos matutinos e vespertinos, pelo turno matutino 9 na alfabetização com idade entre 4 a 7 anos, pois tem 2 alunos atrasados, 11 alunos entre a 1^o e 3^o serie com faixa etária entre 7 a 9 anos completo, diferente dos imigrantes os refugiados o número é menor, pois novamente para ingressar na escola eles tem que estar com a documentação que regulariza, o público pesquisado e composto por indígenas também. Quanto a gênero dos alunos matriculados 11 são do sexo feminino e 09 masculinos, novamente encontramos irmãos e irmãs frenteando a mesma escola em series diferente e nesse público ainda em turnos diferentes na 3^o serie.

Os países de origem desses imigrantes são do Haiti, já os refugiados são todos da Venezuela, ambos os públicos chegados na cidade entre 2016 a 2018, alguns vindo de cidades de fronteiras como no caso dos Venezuelanos que entrar pelo município de Boa Vista -Roraima, já os imigrantes que são os Haitianos, vieram através de ajuda humanitária, alguns já estavam vivendo em cidades do interior, dentre elas a cidade de Tabatinga uma cidade que faz fronteira com a Colômbia e o Peru, estavam na cidade sendo ajudado por grupos religiosos.

Para os professores entrevistados a dificuldade sinalizada foi a língua, em especial para os haitianos, pois segundo os 28 professores entrevistados sendo 22 do sexo feminino e com idade entre 22 a 43 anos, 06 do sexo masculino com idade média entre 23 a 48 anos, e 2 diretores, ambos do sexo feminino com idade entre 36 a 53 anos que aceitaram participar da pesquisa, destacaram que os venezuelanos por falarem espanhol "facilita um pouco" mais a comunicação em relação ao francês e inglês falado pelos haitianos, o tempo médio de experiências dos professores entrevistados está

variando entre 5 a 20 anos, já os diretores 8 a 13 anos de experiências. Os diretores afirmam que tem recebido visitas de ambos os públicos pesquisados em buscar de vaga para matricular as crianças, mais eles explicam que são orientados para seguir com a solicitação de documentos que comprovem estar devidamente registrado pela polícia federal, os professores assim como os diretores também são procurados, inclusive no que se refere a orientação de como proceder para obter a documentação solicitada pelos órgãos competentes. Durante as entrevistas foi possível perceber a necessidade manifesto dos professores em ter material didático pedagógico que ajudem o processo de alfabetização das crianças em especial na pronuncia de fonemas, e ainda a questão palavras e sanguificados de objetos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a educação é um bem público é não para ser tratado de forma preconceituosa ou ainda discriminatória ainda que sejam para aqueles que veem buscar de melhores condições de vida ou ainda fugindo de perseguições políticas, os imigrantes haitianos e venezuelanos, assim como os refulgidos integram o Art. 2º Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou outro estatuto.

Porém em termos de educação em nossa legislação é necessária uma flexibilidade em especial diante dos países que fazem fronteiras, evidencia ainda a necessidade de gestores e professores conhecerem um pouco melhor o plano de ação emergencial existente na cidade, mais diálogo entre o (CONARE) Comitê Nacional para Refugiados e a secretaria de educação do estado.

A pesquisa teve como problemática, propôs o aprofundamento ao tema, para promover conhecimento e possíveis soluções, ou estratégias que minimizem esse problemática. Foi responde a medida que sugere revisão nas politicas públicas educativas, como uma interação cultura e educação no contexto educação básica. Objetivo geral evidenciar a aplicabilidade as políticas públicas

educacionais existentes em nossa cidade, que oportunizam a inclusão de refugiados e imigrantes na educação básica, pelo sistema educacional, porém o que se percebeu foi um número muito abaixo de alunos frequentando a escola e em condições de serem alfabetizados e concluintes do ensino básico,

A necessidade de revisão no texto voltados as políticas públicas que abrangem a educação são necessárias serem revista, pois assim como os refugiados e imigrantes enfrentam dificuldades, algumas etnias também passam pela mesma situação, porém esses são brasileiros, com certidão de nascimento.

Um outro ponto para a reflexão seria intensificar o ensino de outras línguas ainda nas series iniciais, assim como as escolas abrir espaços para essa população interagir mais com a comunidade educativa, inserir em suas atividades sociais – escolar que ajudem no estreitamento dos laços culturais.

REFERÊNCIAS

Ana Mercês Bahia Bock, Maria de Lourdes T. Teixeira : **Uma introdução ao estudo de psicologia** 2018 .15ª ed. editora . Saraiva.

Almeida, Vitor Freitas Vecchio, Vitor Almeida Del. **Panorama do fluxo migratório de venezuelanos no Brasil e América Latina. In Migrações Venezuela.** (org.). Núcleo de estudos população Elza Berquo – UNICAP 2018

Brandão, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 12. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984

Bresser-Pereira, L. C. (2012). **“Why Economics should be a modest and reasonable Science” Journal of Economic Issues**, v.XLVI, nº2: 291-301, June.

Fernando Delgado. Julia Marcos Caderno Opinião . **Precisamos falar sobre a Venezuela impactos petroléopolítico e reflexos para o Brasil.** FGV 2017

Horst, Cristiane. **A situação da alfabetização dos falantes de línguas de imigração no contexto brasileiro.** In: Contingentia, v. 4, n. 2, p. 73-84, nov. 2009

Parâmetros Curriculares Nacionais : pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Schwartzman, Simon; bomeny, M. Helena; COSTA, Vanda M. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2000.

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44709546

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.027](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.027)

A ATUAÇÃO DO CURRÍCULO REFERÊNCIA DO IPOJUCA: REFLEXÕES SOBRE A “LIDERANÇA” E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

Júlio César Rufino de Freitas

Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Graduado em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), juliobiologo2004@gmail.com.

RESUMO

Os estudos sobre políticas educacionais e curriculares, como discursos e como textos, tem contribuído para o avanço qualitativo no panorama teórico e empírico de análise de políticas. Nesses contextos, são múltiplos os produtores de textos e discursos, com poderes assimétricos, que incorporam novos sentidos e significados às práticas nas instituições educacionais. Neste artigo utiliza-se a perspectiva teórico-metodológica do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação, para analisar como a política incorpora os sentidos da prática (BALL, 2006, 2011; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Diante desses referenciais, busca-se analisar a atuação do Currículo Referência do Ipojuca, em relação a gestão pública educacional, compreendendo as relações da “liderança” na Secretaria Municipal de Educação (SME), a partir das dimensões contextuais na análise de políticas. Para atender ao objetivo da pesquisa, realizou-se a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011) nos documentos de políticas do município do Ipojuca-PE. Os resultados revelam que a “liderança”, constituída na ação política, transcende à estrutura, ao mesmo tempo em que só pode agir porque esta mesma estrutura se constitui por meio da indecidibilidade. Assim, apesar da política sofrer com as restrições, do contexto situado, do contexto

material e do contexto externo, e com os discursos ambivalentes, sua atuação depende dos papéis assumidos pelos *atores*, que buscam por meio do currículo municipal e do planejamento estratégico da SME colocar a política em *ceça*.

Palavras-chave: Políticas públicas, Currículo, Teoria da Atuação, Contextos.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a educação brasileira vem passando por um processo de reformulação nas suas diretrizes e bases curriculares, direcionadas por políticas públicas que buscam assegurar o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes com qualidade e equidade no sistema educacional.

Nessa direção, faz-se necessário considerar a atuação do Currículo Referência do Ipojuca (2020), documento norteador da rede municipal de ensino elaborado pelos profissionais da educação que, atuando de modo colaborativo, associaram e articularam os diversos saberes, contextos, procedimentos, reflexões e experiências a respeito da prática pedagógica traduzindo as funções da escola.

Deste modo, o conceito de atuação ou encenação (*enactment*), utilizado nesta pesquisa, tem suas raízes no campo das políticas educacionais a partir dos estudos de Stephen J. Ball, com a colaboração de Meg Maguire e Annette Braun, sobre micropolíticas no contexto escolar (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). A partir desta teoria (*theory of policy enactment*), compreende-se que as políticas educacionais não são meramente implementadas,

[...] pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito

mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Assim, a *atuação* tem como premissa a relação entre a política e a prática, onde os *atores*, convertem/transformam essas duas modalidades, dependendo do *contexto* no qual estão inseridas (MAINARDES; MARCONDES, 2009; MAINARDES, 2017, 2018a, 2018b). Nesse processo de reinterpretação e tradução as “[...] políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto” (BALL, 2006, p. 26) e cada contexto, cada instituição, precisa buscar uma solução para o problema de acordo com as características das suas dimensões contextuais, “[...] contextos situados, culturas profissionais, materiais e contextos externos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Com base nessa breve contextualização, explora-se como a política educacional é colocada em *cena*¹. Ou seja, objetiva-se com o presente analisar a atuação do Currículo Referência do Ipojuca na gestão pública da educação municipal, compreendendo as relações da “liderança”¹ (Dirigente Municipal de Educação – DME), considerando as quatro dimensões contextuais.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, fundamenta-se na abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle approach*), que adota uma orientação pós-estruturalista (BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), constituindo-se num referencial teórico-analítico,

1 Nos documentos oficiais da SME, o termo “liderança” aparece para identificar a figura do Dirigente Municipal de Educação (DME). Porém, nesta pesquisa utiliza-se o termo entre aspas, pois, acredita-se que identidades são construídas em processos de lutas e não determinadas/fixadas. Ou seja, “são constituídas nas lutas políticas do currículo e em relações saber-poder que fazem com que a definição de quem ou como os sujeitos são posicionados como membros dessa comunidade ou como são filiados a determinadas concepções pedagógicas dependa dessa luta política, e não dos saberes em si” (BALL; MAINARDES, 2011, p.273).

dinâmico e flexível, “[...] que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados/efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 47).

Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida considerando teórico-metodologicamente a abordagem do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação (*Theory of Policy Enactment*). A partir desta teoria, compreende-se que as políticas não são meramente implementadas, mas interpretadas e traduzidas de formas diversas, de acordo com dimensões contextuais variadas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Em outras palavras, a implementação “[...] sugere um processo linear pelo qual elas [as políticas] se movimentam em direção à prática de maneira direta” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). Já o processo de atuação é contextual, dinâmico e não-linear, envolve a efetivação da política na prática e através da prática, não se restringindo apenas aos dispositivos legais (legislações/normatizações).

Dessa forma, “[...] o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor a atuação das políticas no âmbito institucional” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.37). Por isso, na análise de políticas, faz-se necessário considerar as *dimensões contextuais*², contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos.

Portanto, as dimensões contextuais, que estão interligadas, foram utilizadas para analisar a atuação do Currículo Referência do Ipojuca em relação ao planejamento estratégico da Secretaria Municipal de Educação (SME). Para isso,

2 “a) Contextos situados (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas); b) Culturas profissionais (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas); c) Contextos materiais (ex.: funcionários, orçamentos, edifícios, tecnologia e infraestrutura); e d) Contextos externos (ex.: grau de qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do Ofsted [departamento não ministerial do governo do Reino Unido que define os padrões de qualidade do ensino na Inglaterra. Foi estabelecido em 1993 sob efeito do ato de fundação em 1992], posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades”. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 38).

[...] é importante frisar que a execução da política pública para a educação no município exige um processo de *planejamento*, a partir de uma *análise* dos indicadores de ensino do município, de um *diagnóstico* do funcionamento e da estrutura de todo o sistema educacional, buscando a elaboração de um *plano de ação* a partir de *objetivos e metas* que contemplem as prioridades elencadas, articulando as diferentes estratégias que devem ser pensadas com vistas à solução dos problemas indicados pelo diagnóstico (LUIZ; RISCAL, 2021, p.51).

Sendo assim, os dados da pesquisa foram gerados por meio dos seguintes documentos: a) relatórios do processo de implantação curricular (2019-2020); b) Currículo Referência do Ipojuca (2020); c) Planejamento Estratégico da SME (2021-2024); e, c) Diagnóstico e Análise Situacional dos desafios locais (indicadores do Programa Melhoria da Educação, Itaú Social).

Para analisar os dados coletados utilizou-se a Análise Textual Discursiva, método de análise de dados de natureza qualitativa, que identifica e isola enunciados nos materiais submetidos à investigação, categorizando-os e produzindo textos, “[...] integrando neles, descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 112).

Diante desse contexto, realizou-se a análise crítica dos textos de políticas que envolve:

[...] a) identificação da teoria do problema (que deu origem à política) e da teoria da política (seus fundamentos), bem como de possíveis desencontros e fragilidades tanto da teoria do problema quanto da teoria da política; b) análise discursiva dos textos para identificar seus fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências, termos que se repetem; c) identificação das redes políticas e sociais envolvidas na formulação da política e dos seus textos; d) fundamentos teórico-epistemológicos explícitos ou implícitos (conceitos, autores), entre outros elementos (MAINARDES, 2018a, p. 13).

Nesse sentido, a partir dos resultados da análise crítica dos documentos, obteve-se o *corpus* da pesquisa que organizou e apresentou “[...] as principais interpretações e compreensões construídas a partir do conjunto de textos” considerando a atuação da política nas dimensões contextuais (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 30).

O próximo tópico (resultados e discussão) está organizado em duas seções. Na primeira, são descritos cronologicamente os dispositivos legais que fundamentam as ações políticas da educação brasileira em torno de uma base nacional comum curricular e, também, apresenta algumas ações executadas pela rede municipal de ensino durante o processo de implantação do currículo municipal. Na segunda seção, destaca-se algumas reflexões sobre a atuação do Currículo Referência do Ipojuca em relação a gestão da educação municipal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO: DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATÉ O CURRÍCULO REFERÊNCIA DO IPOJUCA-PE

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307).

Assim como um foguete, as políticas educacionais, principalmente as políticas curriculares, vêm passando, nos últimos anos, por transformações/reformulações. Portanto, para uma melhor compreensão desse processo, alguns aspectos históricos precisam ser elucidados cronologicamente entorno dos documentos (legislações/normatizações) que preveem uma base nacional comum curricular.

Decolagem... Linha do Tempo...

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu Art. 210º, já apontava o conceito de *formação básica comum*, onde seriam fixados os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, respeitando os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Mas, apenas, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei 9.394/96), esse direito constitucional foi assegurado para todos os estudantes, no inciso IV de seu Art. 9º, ampliando a ideia de construção de uma base comum para as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, cabendo à União:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, p. 12).

Nessa perspectiva, a LDBEN consolida, reforça e amplia a visão da Constituição Federal descrevendo, também, no seu Art. 26º (alterado a partir da Lei 12.796, de 2013), que:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino, e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p.19).

Diante desse contexto, a LDBN assumiu um papel fundamental garantindo a ampliação da Educação Básica e criando as condições necessárias para a elaboração das diretrizes e bases que norteiam os modos de ensinar e de aprender dos diferentes níveis e modalidades da educação, de acordo com as responsabilidades próprias da União, dos Estados e dos Municípios.

Ademais, é importante destacar que entre os anos de 1997 e 1998, foram consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, apontados como

referenciais de qualidade para a educação brasileira, pois *nortearam os currículos escolares, orientaram a elaboração de materiais didático-pedagógicos e balizaram a formação de professores nas diferentes áreas de conhecimento*, bem como na propositura de políticas públicas voltadas para a educação.

Nesse sentido, reforçando as orientações dispostas nos PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), publicadas por intermédio da Resolução CNE/CEB, nº 4, de 13 de julho de 2010, definiram o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, e reforçaram, em seu Art. 14º, uma base nacional comum que

[...] constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, 2010, s/n).

Nesse ínterim, o Plano Nacional de Educação (PNE), homologado em 2014, também, foi um documento balizador para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois mencionava como essencial para o avanço na qualidade da educação à definição de conteúdos mínimos, a partir da compreensão dos mesmos como direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme estabelece a estratégia 7.1:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, s/n).

Com base nos documentos norteadores indicados acima, o MEC publicou a Portaria nº 592 (de 17 de junho de 2015) que instituiu no seu Art. 1º, a Comissão de Especialistas para a *Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular*, composta por especialistas, entidades do terceiro setor e entidades científicas.

Dessa forma, a primeira proposta da base foi publicada e disponibilizada para consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016, tendo recebido mais de 12 milhões de contribuições de todo o território nacional. Essas contribuições foram sistematizadas e analisadas pela comissão de especialistas que elaborou a segunda versão do documento.

Essa nova versão foi submetida, em maio de 2016, à discussão em seminários e fóruns estaduais, realizados pela UNDIME³ e pelo CONSED⁴, em todo o país. Ressalta-se que, nessa etapa, representantes do Conselho Nacional de Educação (CNE) foram a vários municípios para ouvir a comunidade local sobre o que ainda precisaria ser alterado no documento final.

Em abril de 2017, foi entregue ao CNE pelo MEC a versão finalizada da BNCC, versando sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que foi homologada no dia 15 de dezembro de 2017, definindo

[...]o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017a, p.7).

Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, conforme preconizado pelo Art. 7º,

Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte

3 UNDIME: É a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, a qual tem por missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.

4 CONSED: É o Conselho Nacional de Secretários de Educação, uma associação que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, e tem por finalidade promover a integração das Secretarias visando o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade.

diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2017b, p.6).

Com a necessidade de colocar em prática a BNCC, o Governo Federal instituiu em 2018 o ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (Portaria nº 331, de 05 de abril de 2018), que trazia um aporte financeiro substancial para subsidiar o processo de implementação curricular em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios.

Desse modo, os documentos curriculares das redes e sistemas de ensino começaram a ser (re)construídos e implementados com base nos direitos e objetivos de aprendizagens expressos como competências e habilidades, dando vazão à realidade presente nos diversos contextos (regionais e locais), provocando um movimento de reflexão e avanços quanto às práticas pedagógicas.

A implementação da BNCC em cada estado, foi estruturada pelo MEC a partir do regime de colaboração entre CONSED e UNDIME, com a participação de representantes das duas instituições, constituindo um grupo de trabalho em cada unidade federativa composto por: *coordenadores estaduais, articulador do regime de colaboração, coordenador de Educação Infantil, coordenadores de Ensino Fundamental, analista de gestão, articuladores dos conselhos*, além de *redatores-formadores*, estes, com a função de escrever as versões preliminares do referencial estadual.

A elaboração do Currículo de Pernambuco teve início com a constituição do Comitê Executivo Estadual e Assessoria Técnica, que estabelecia os papéis de atuação e seus autores. O referido Comitê executivo, era composto pelas instituições: Secretaria Estadual de Educação (SEED/PE), Conselho Estadual de Educação (CEE/PE), UNDIME e a União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação (UNCME), que tiveram como atribuições efetivar o regime de colaboração, corresponsabilização e pactuação no nível das secretarias estadual e municipais de educação.

Ainda no âmbito estadual, foram organizados encontros presenciais (seis seminários regionais realizados em agosto e setembro

de 2018) onde aconteceu a escrita colaborativa. Esse processo contou com a participação das Gerências Regionais de Educação (GRE) da Rede Estadual de Ensino e interlocutores das Secretarias Municipais de Educação, contribuindo na leitura crítica do documento, realizada também por especialistas das universidades públicas, particulares e de autarquias municipais, representantes do terceiro setor, docentes externos (vinculados às escolas da rede federal, municipal e particular) e entidades da sociedade civil, que foram convidados para essa finalidade.

Nesse processo, foram considerados os currículos já existentes e estruturados no estado de Pernambuco, por diferentes instituições públicas e privadas, e também os conhecimentos construídos e acumulados pelos diferentes agentes mobilizadores ao analisar esses referenciais que balizavam a qualidade da educação.

Após a realização dos seminários regionais, as contribuições recebidas nas audiências pública foram sistematizadas e integradas à versão final do documento, o qual foi encaminhado e protocolado (Processo nº 223/2018), em 12 de novembro de 2018, para análise e emissão do parecer normativo do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, sendo homologado através do Parecer CEE/PE, nº 114, de 20 de dezembro 2018.

Nesse período, as redes que compõem o Sistema Estadual de Ensino de Pernambuco promoveram momentos de orientação às unidades escolares e formação continuada aos professores e demais profissionais da educação para a implementação do currículo estadual, em suas respectivas esferas de autonomia e competência.

Nesse íterim, localizo o movimento de elaboração do referencial curricular do Ipojuca que teve início em maio de 2019 com a indicação de cinco (05) profissionais, com perfil e experiência em gestão educacional e formação continuada de educadores, para implementarem o Currículo de Pernambuco nos municípios da Região Metropolitana.

Esses profissionais participaram de reuniões pedagógicas e processos formativos com os coordenadores estaduais, os redatores-formadores e a equipe da UNDIME, entre os dias 17 e 21 de junho de 2019, fortalecendo, assim, a capacidade técnica do município

para elaborar sua proposta curricular em função dos documentos normativos.

Ao mesmo tempo em que o currículo estadual estava sendo implementado nas redes ensino, em 25 de junho de 2019, o Secretário de Educação do Ipojuca, constitui a Coordenação de Articulação Municipal responsável pelo planejamento e processo de implantação do currículo municipal para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em regime de colaboração com o Estado. Caracterizando-se como a primeira ação de implementação do documento curricular do Ipojuca.

No mês de julho e agosto de 2019, a Coordenação de Articulação Municipal estruturou o Plano Trabalho para Implementação do Currículo Referência em Ipojuca e definiu a composições das equipes para o processo de elaboração curricular, considerando instâncias consultivas, deliberativas e de assessoria técnico-pedagógica, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Ressalta-se que entre os meses de junho a dezembro de 2019, várias ações foram executadas, entre elas: *planejamento coletivo das ações de estudo da BNCC e do Currículo de Pernambuco; formação da equipe interna que compõe a estrutura de trabalho (Comitê e Comissões); formação dos professores e demais profissionais da educação em todas as etapas e modalidades de ensino; e, eventos (1º Fórum da Educação de Jovens e Adultos, I Fórum Municipal de Educação Infantil, I Seminário de Implementação do Currículo do Ipojuca e o I Seminário em Educação Física Escolar).*

Em janeiro e fevereiro de 2020, foi apresentado ao Dirigente Municipal de Educação (DME) e as comissões de trabalho: *o relatório das ações de 2019; a sistematização dos primeiros textos da versão preliminar; e, o plano de trabalho para 2020.* Vale salientar que, em março de 2020, a Coordenação de Articulação Municipal reorganizou o cronograma das ações, em virtude da situação de calamidade pública decorrente da pandemia da COVID-19.

Dessa maneira, mesmo com a reorganização do cronograma, em abril de 2020, foi consolidado, divulgado e publicado na plataforma online do Sistema Educacional do Ipojuca (SEI) a Versão Preliminar dos Textos Introdutórios.

A consulta pública foi realizada em duas etapas: *na primeira etapa, que aconteceu em maio de 2020, foram colocados para*

análise os textos introdutórios gerais e específicos (por etapas e modalidades); e, *na segunda etapa*, que aconteceu em junho de 2020, foram analisados os organizadores curriculares (da Educação Infantil e do Ensino Fundamental).

Em julho de 2020, com o fim da consulta pública, deu-se início ao processo de elaboração da versão final do documento, constatou-se um total de 1889 contribuições na primeira etapa e 1124 na segunda etapa. Sendo assim, todas as contribuições foram sistematizadas, analisadas e avaliadas pelos redatores-formadores a partir de critérios técnicos e de pertinência alinhados aos referenciais normativos.

Por conseguinte, entre os meses de agosto e outubro de 2020, a versão sistematizada pelos redatores-formadores foi analisada por especialistas (*Leitura Crítica por Pares e Especialistas*). Durante essa etapa 11 (onze) leitores críticos internos e 04 (quatro) externos foram convidados para trazer insumos técnicos relevantes para o momento de finalização do documento. Para a realização da leitura crítica foi solicitado um relatório aberto, elaborado pelo leitor crítico a partir da *utilização de rubricas de leitura*⁵, que direcionou o olhar para pontos relevantes e significativos no texto.

No final de outubro de 2020, os redatores-formadores analisaram os pareceres dos leitores críticos e incorporaram as contribuições (quando pertinente) ao documento. Durante esse processo os textos introdutórios e os organizadores curriculares incorporaram novas concepções para assegurar as características regionais e locais.

No início de novembro de 2020, a versão final do Currículo Referência do Ipojuca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi entregue ao Conselho Municipal de Educação (CME) para análise, sendo homologado, por unanimidade, no dia 19 de novembro de 2020, através do Parecer CME – Ipojuca/PE Nº 004/2020.

Portanto, a trajetória de construção do currículo municipal, foi marcada por importantes discussões coletivas que refletiam sobre os direitos e objetivos de aprendizagem de todos os estudantes

5 A rubrica de leitura foi um instrumento de referência que auxiliou na sistematização dos pareceres dos leitores críticos nos textos introdutórios gerais e específicos do Currículo Referência do Ipojuca.

ipojucanos, considerando o contexto local e a articulação do conhecimento escolar à realidade contemporânea.

Nesse sentido, há de se compreender que esses documentos normativos fortalecem as políticas educacionais, pois, ao longo do tempo, ideias e propostas de uma base comum curricular foram se constituindo e se reformulando. Assim, compreender os diferentes movimentos históricos que marcam os estudos e o desenvolvimento do currículo no cenário educacional é condição necessária para entender a realidade escolar.

Aterrissagem... para além de uma Linha do Tempo...

Ressalta-se que o objetivo da sessão anterior foi descrever de forma linear (cronologicamente) o movimento de construção das políticas públicas e das políticas de currículo. Porém, por mais que se defina e procure um consenso esse movimento político não é linear, é complexo e construído no dissenso, porque não existe neutralidade em qualquer decisão política experienciada. Toda política se constitui como uma estrutura desestruturada, na qual não existe uma centralidade definidora de sentidos (BALL; MAINARDES, 2011).

Logo, as políticas educacionais, particularmente as políticas curriculares, resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder instituído oficialmente, quanto dos atores com capacidade para intervir, direta ou indiretamente. Na prática,

[...] as políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. [...] são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos (BALL; MAINARDES, 2011, p.13).

Esse é, fundamentalmente, o caso das políticas curriculares que flui mesmo no dissenso, pois, são múltiplos os produtores de

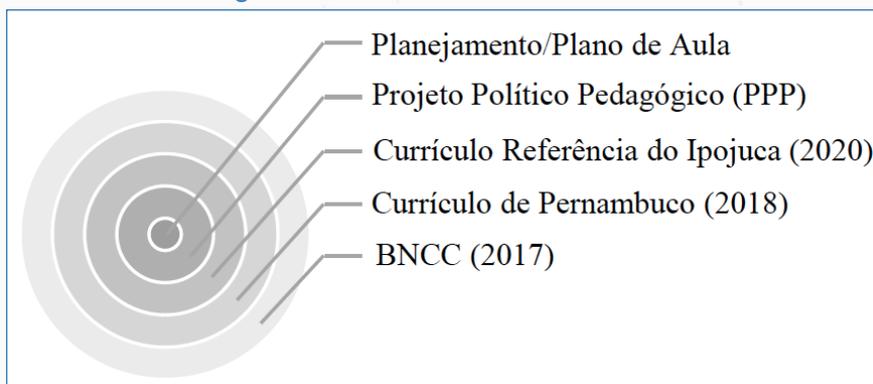
textos e discursos com poderes assimétricos, que produzem novos sentidos e significados nos diferentes contextos a partir de poderosos instrumentos retóricos.

Portanto, ao analisar o percurso histórico das políticas educacionais pode-se evidenciar as transformações pelas quais passaram e vem passando a organização do ensino brasileiro, em especial no município do Ipojuca. Nessa perspectiva, compreende-se que as políticas públicas não são simplesmente implementadas, elas atuam. Ou seja, são colocadas em prática, interpretadas, traduzidas e materializadas, mediadas pelos sujeitos nos diferentes contextos em que atuam (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Nesse caminho, é imprescindível que existam ambientes próprios do fazer educacional onde essas políticas atuam: *as escolas*. Uma vez que, “[...] a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é inscrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.13).

Nesta perspectiva, o Currículo Referência do Ipojuca foi o caminho escolhido pela rede municipal de ensino para garantir as propostas dos textos políticos que trazem os marcos legais, conceituais e as premissas para a organização das práticas pedagógicas, considerando as especificidades locais. Na figura 01, pode-se observar a articulação entre os documentos curriculares e o Projeto Político Pedagógico da escola.

Figura 01: Da BNCC até a Sala de Aula.



FONTE: própria, 2022.

Partindo desta premissa, o Currículo Referência do Ipojuca considera algumas práticas pedagógicas essenciais que guiam os PPP e o planejamento nas unidades escolares, como pode-se observar no quadro 01.

QUADRO 01: Práticas Pedagógicas essenciais, Currículo Referência do Ipojuca, 2021.

<i>O educar na e para a alteridade;</i>
<i>A consciência política e histórica da diversidade;</i>
<i>O reconhecimento, a valorização da diferença e o fortalecimento das identidades e das singularidades;</i>
<i>A sustentabilidade socioambiental;</i>
<i>O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;</i>
<i>A laicidade do município e da escola pública;</i>
<i>A igualdade de direitos para acesso, permanência e aprendizagem na escola de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades humanas.</i>

FONTE: Currículo Referência do Ipojuca, 2020.

Dessa forma, a atuação do currículo a partir de práticas pedagógicas essenciais extrapola o caráter prescritivo presente nos dispositivos legais, relacionando-se com o “fazer de sala de aula”, com o cotidiano escolar, em sentido mais amplo, com as ações educativas vivenciadas no tempo-espço das instituições de ensino.

Portanto, constata-se que essas práticas elucidadas no currículo, de forma dinâmica, criativa e não-linear, criam possibilidades de (re)criações a partir das diretrizes que as orientam. Assim, a escola e seus atores interpretam o documento curricular “[...] a partir de uma tomada de significados que têm como suporte o real, as prioridades institucionais e as possibilidades de aplicabilidade da política dentro do contexto no qual a escola se insere” (GANDIN *et al.*, 2020, p.5).

Neste sentido, a rede municipal de ensino propicia momentos de discussão (formação continuada, reuniões pedagógicas e eventos), cujo objetivo é colocar em prática o documento curricular a partir da realidade, estabelecendo as prioridades e os caminhos, de diferentes formas, aproximando os atores do sentido da política. Visto que, é na interação e colaboração entre os diversos sujeitos que a política é interpretada e traduzida (MAINARDES, 2018a).

Assim, “[...] o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor as atuações das políticas no âmbito institucional” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21). No processo de atuação do currículo em Ipojuca, os atores escolares dão concreticidade à política, transformando-a em várias práticas materiais e discursivas, buscando aproximações com os dispositivos legais (apresentados em ordem cronológica na sessão anterior) e sua trajetória na instituição escolar.

Compreende-se, portanto, que a política educacional não se restringe apenas aos documentos oficiais e prescritivos (legislações ou suas normatizações). Ela também está situada, está presente nos corpos, nas ações, nos espaços daqueles que a transformam, (re)interpretam e traduzem.

Desse modo, Ball, Maguire e Braun (2019), afirmam que,

Políticas “começam” em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida; algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas ou sugeridas. Algumas políticas são formuladas “acima” e outras são produzidas nas escolas ou pelas autoridades locais (p. 18-19).

Assim, entende-se o Currículo Referência do Ipojuca e o PPP das instituições escolares como política produzida *com, pela e para* comunidade. Nesse contexto, a tradução, como um processo interativo de criar textos institucionais, contempla as ações dos diversos atores (no caso, os educadores ou outros sujeitos envolvidos no processo de atuação das políticas) – mediadas pelos dispositivos legais/normativos e pelo contexto da escola – na produção material de documentos, que são os artefatos da prática pedagógica.

Espera-se, portanto, que o Currículo do Ipojuca e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola indiquem caminhos éticos-políticos que reconheçam os sujeitos e suas experiências sociais no processo de educar-ensinar-aprender, dando centralidade à riqueza de conhecimentos e de culturas produzidos e em constante transformação. Valorizando sua identidade, seu território, seu lugar de vida, de produção, de moradia (IPOJUCA, 2019, p. 12).

REFLEXÕES SOBRE A “LIDERANÇA” E A GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL

Nesta seção, apresenta-se uma síntese de análise das dimensões contextuais (contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos) a partir dos indicadores e descritores, apontados no planejamento estratégico da SME, que monitoram e avaliam a gestão educacional (quadro 02).

QUADRO 02: Dimensão contextual, indicadores, descritores e códigos de análise.

DIMENSÃO CONTEXTUAL	INDICADORES	DESCRITORES	CÓDIGO
Contextos_ Situados	I. Gestão da_ Escolarização	A. Acesso	(I.A)
		B. Frequência e busca ativa	(I.B)
		C. Trajetória	(I.C)
		D. Desigualdade de escolarização	(I.D)
Culturas_ profissionais	II. Gestão do_ aprendizado	A. Apoio pedagógico	(II.A)
		B. Seleção de profissionais	(II.B)
		C. Formação profissional	(II.C)
		D. Monitoramento e avaliação	(II.D)
		E. Desigualdades de aprendizado	(II.E)
Culturas_ profissionais	III. Gestão da_ participação e_ controle social	A. Gestão democrática nas unidades escolares	(III.A)
		B. Participação e controle social	(III.B)
Culturas_ profissionais	IV. Gestão do_ planejamento	A. Plano Municipal de Educação	(IV.A)
		B. Plano Estratégico da Gestão	(IV.B)
		C. Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes_Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária_Anual (LOA)	(IV.C)

DIMENSÃO CONTEXTUAL	INDICADORES	DESCRITORES	CÓDIGO
Contextos materiais	V. Gestão dos recursos e da colaboração	A. Gestão de recursos financeiros	(V.A)
		B. Gestão de pessoas	(V.B)
		C. Gestão de processos e da colaboração	(V.C)
	VI. Gestão da infraestrutura e dos recursos educacionais	A. Padrões básicos	(VI.A)
		B. Autonomia financeira das unidades escolares	(VI.B)
		C. Infraestrutura e recursos educacionais para a equidade	(VI.C)
Contextos externos	VII. Gestão da Comunidade	A. Relação SME, Escola e Comunidade	(VII.A)
	VIII. Gestão de ações inter-setoriais e colaborativas	A. Ações intersetoriais	(VIII.A)
		B. Ações colaborativas entre sistemas de ensino	(VIII.B)
	IX. Gestão de regulamentos e normas	A. Fortalecimento do Conselho Municipal de Educação	(IX.A)
		B. Regulamentos e normas	(IX.B)

FONTE: Adaptado do Planejamento Estratégico da SME (2021-2024), Ipojuca, 2022.

Portanto, dentro desse contexto, ressalta-se que o Currículo Referência do Ipojuca (2020) foi imprescindível na construção do planejamento estratégico da SME (2021-2024). Uma vez que, esses indicadores e descritores, apontados no quadro 02, foram utilizados para analisar a gestão da educação municipal em 2021.

Na análise dos dados, a partir da tipologia dos contextos, foi considerado o contexto situado, as culturas profissionais, os contextos materiais e os contextos externos, cada qual com seus indicadores e descritores. Esse processo tem como produto final um metatexto, conforme pode-se observar no quadro 03, 04 e 05, “[...] que organiza e apresenta as principais interpretações e compreensões construídas a partir do conjunto de textos submetidos à análise” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 30).

Contextos Situados:

QUADRO 03: Análise dos descritores a partir das dimensões contextuais: contextos situados.

CÓDIGO	ANÁLISE (METATEXTO)
CONTEXTOS SITUADOS	(I.A) A Secretaria monitora a necessidade por vagas no ensino obrigatório e realiza todos os esforços necessários para suprir a demanda por creches (0 a 3 anos), apresentando regras claras e conhecidas por todos para distribuir as vagas, priorizando as crianças em condições de vulnerabilidade socioeconômica e deficientes. Além disso, apresenta um plano de ação detalhado, em andamento, para universalizar o atendimento na pré-escola (4 e 5 anos).
	(I.B) A Secretaria não apresenta um programa estruturado de busca ativa (dedicado a resgatar crianças e adolescentes que estão fora da escola). Porém, monitora com regularidade a frequência escolar e orienta as escolas para identificar e atuar nos casos de infrequência escolar.
	(I.C) A Secretaria monitora as taxas de distorção idade-série das escolas da rede municipal, realizando ações/projetos/programas para reverter as taxas de distorção idade-série e reduzir as taxas de reprovação, abandono e evasão.
	(I.D) A Secretaria gerencia a demanda por creches (priorizando as crianças pobres e deficientes) e realiza articulação com o Conselho da Criança e do Adolescente (CMDCA) visando ações conjuntas para garantir a permanência dos estudantes nas unidades escolares. Além disso, a Secretaria não realiza ações intersetoriais (saúde, assistência social, juventude etc.) concretas para melhorar as condições básicas de segurança física e emocional dos estudantes mais vulneráveis (pobres, pretos, indígenas, quilombolas e deficientes etc.) e, também, não apresenta projetos especiais para garantir o acesso e frequência desses estudantes.

FONTE: Adaptado do Planejamento Estratégico da SME (2021-2024), Ipojuca, 2022.

Culturas profissionais:

QUADRO 04: Análise dos descritores a partir das dimensões contextuais: culturas profissionais.

CÓDIGO	ANÁLISE (METATEXTO)
CONTEXTOS PROFISSIONAIS	<p>(II.A)</p> <p>A Secretaria dispõe de um currículo municipal, alinhado com a BNCC e articulado com o currículo estadual, atuando nas creches e escolas com a participação dos professores e demais profissionais da educação.</p> <p>A Secretaria, também, realiza a assessoria pedagógica à todas as creches e escolas, alinhada à BNCC e à proposta curricular do município, porém não consegue apoiar as unidades escolares com maior grau de vulnerabilidade de forma regular.</p> <p>A Secretaria orienta os Coordenadores Pedagógicos das unidades escolares para: planejar o uso do tempo extraclasse dos professores (1/3 da carga horária), visando melhorar a prática em sala de aula; desenvolver Projetos Pedagógicos alinhados ao currículo municipal; e, incentivar e assessorar a realização da avaliação de aprendizagem e uso de avaliações externas.</p>
	<p>(II.B)</p> <p>A Secretaria realiza os concursos públicos e processos seletivos simplificados utilizando critérios técnicos rigorosos e transparentes, definidos com a participação da equipe pedagógica, e investe nos estágios probatórios, que cumprem o duplo papel de formação aos docentes iniciantes e etapa final do processo seletivo, excluindo da carreira profissionais que não apresentam as condições adequadas.</p> <p>A Secretaria não seleciona a equipe do órgão central com base em critérios técnicos. E, também, não seleciona os Diretores e Coordenadores Pedagógicos das unidades escolares utilizando critérios técnicos rigorosos e transparentes, definidos com participação de sua equipe pedagógica e de gestão.</p>
	<p>(II.C)</p> <p>A Secretaria promove a formação continuada aos professores e gestores alinhada à proposta curricular do município, com foco: nas necessidades específicas das unidades escolares, detectadas no processo de assessoria pedagógica; na superação das deficiências identificadas pelos indicadores educacionais e resultados de avaliações externas.</p> <p>Além disso, a Secretaria orienta os Coordenadores das unidades escolares para exercerem suas atividades como parte da formação em serviço dos professores. Porém, não investe na formação e atualização da equipe técnica do órgão central.</p>

	CÓDIGO	ANÁLISE (METATEXTO)
CONTEXTOS PROFISSIONAIS	(II.D)	<p>A Secretaria realiza diagnóstico do desempenho a partir de avaliações externas e internas por segmento e modalidade do Ensino Fundamental, porém raramente: (a) identifica as necessidades particulares de cada escola a partir de análise dos indicadores de aprendizado e sugere medidas corretivas; (b) monitora a implementação das medidas corretivas das escolas para a melhoria dos indicadores de aprendizado; (c) realiza ações de formação continuada para que os gestores, coordenadores pedagógicos e professores atuem para a melhoria do aprendizado dos estudantes, com base nos resultados das avaliações externas e/ou IDEB; (d) monitora e avalia quantos professores conhecem e se orientam pela proposta curricular do município; e, (e) monitora e avalia se os Projetos Pedagógicos das unidades escolares têm o foco no aprendizado e na equidade.</p>
	(II.E)	<p>A Secretaria não possui diagnóstico e raramente realiza ações específicas de reforço e recuperação dos estudantes para redução das desigualdades de aprendizado em relação ao nível socioeconômico, cor/raça, sexo, indígenas, quilombolas, populações da zona rural e pessoas com deficiência.</p> <p>A Secretaria incentiva, mas raramente realiza e monitora às ações de apoio à promoção da equidade da aprendizagem nas unidades escolares</p> <p>A Secretaria orienta e incentiva os professores a terem altas expectativas em relação ao aprendizado de todos os estudantes (sem distinção), melhorando sua prática de sala de aula e fortalecendo sua autoconfiança.</p>
	(III.A)	<p>A Secretaria frequentemente assegura as condições básicas para o funcionamento de Conselhos Escolares atuantes, com apoio técnico e financeiro, e pouco estimula a organização estudantil nas escolas (grêmios).</p> <p>A Secretaria apresenta poucas ações concretas de incentivos à parceria entre as unidades escolares e suas comunidades para o desenvolvimento de práticas conjuntas.</p> <p>A Secretaria apresenta poucas ações concretas de orientação e estímulo ao diálogo e colaboração entre os pais e/ou responsáveis pelos estudantes, e frequentemente incentiva a participação deles nas reuniões e outras atividades das unidades escolares.</p>
	(III.B)	<p>A Secretaria, mantém permanente comunicação e articulação com o Conselho de Acompanhamento e Controle Social (Fundeb, Transporte e Alimentação Escolar), mas desenvolve poucas estratégias de fortalecimento.</p> <p>A Secretaria possui canais de comunicação, com fácil acesso, para a população fazer denúncias, solicitações, sugestões, reclamações e elogios (Ouvidoria) e mantém permanente canal de diálogo e articulação com os Sindicatos e com a Câmara Municipal de Educação sobre os temas de interesse da educação.</p>

CÓDIGO	ANÁLISE (METATEXTO)
CONTEXTOS PROFISSIONAIS	(IV.A) A Secretaria possui Plano Municipal de Educação aprovado em lei e elaborado com qualidade (com diagnóstico, metas viáveis e caráter participativo), apresentando metas dedicadas ao enfrentamento das desigualdades educacionais. Porém, raramente monitora e avalia regularmente as metas do PME, fazendo ajuste quando necessário.
	(IV.B) A Secretaria realizou um planejamento estratégico, para a atual gestão (envolvendo toda sua equipe), utilizando o Plano Municipal de Educação (PME), dados, diagnósticos e evidências para definir suas metas. A Secretaria frequentemente monitora, avalia e ajusta o Plano Estratégico, reorientando sua estrutura, fluxos e modelo de gestão para dar mais autonomia aos responsáveis pelos objetivos e metas.
	(IV.C) A Secretaria de Educação participa ativamente da definição do Plano Plurianual (PPA), da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e da Lei Orçamentária Anual (LOA), assegurando a coerência entre as leis, os instrumentos orçamentários e o seu Planejamento Estratégico.

FONTE: Adaptado do Planejamento Estratégico da SME (2021-2024), Ipojuca, 2022.

Contextos materiais:

QUADRO 05: Análise dos descritores a partir das dimensões contextuais: contextos materiais.

CÓDIGO	ANÁLISE (METATEXTO)
CONTEXTOS MATERIAIS	(V.A) A Secretaria tem acesso à todas as informações e autonomia para gerir os recursos vinculados à educação, sendo a única ordenadora de despesas, e controlar o valor estudante por etapa, segmento e modalidade estabelecendo metas para otimizar seus gastos. A Secretaria controla o percentual de comprometimento de sua receita total com a folha de pagamento, estabelecendo uma reserva para investimentos e outras despesas com manutenção, mantendo o equilíbrio entre a quantidade de profissionais contratados e a quantidade profissionais necessários.
	(V.B) A Secretaria tem um Plano de Cargo e Carreiras (PCC) com salário inicial e outras vantagens que o tornam atrativo. Além disso, ela: cumpre a Lei do Piso integralmente (salário e jornada); valoriza as melhores práticas pedagógicas para o avanço na carreira dos professores; realiza medidas para reduzir o absenteísmo docente; e, apoio à saúde física e emocional dos profissionais da educação.

	CÓDIGO	ANÁLISE (METATEXTO)
CONTEXTOS MATERIAIS	(V.C)	<p>A Secretaria poderia estar mais estruturada para atender as demandas internas, da comunidade e, especialmente, da rede de ensino com agilidade e qualidade, criando condições básicas para agilizar as decisões e tramitação de processos (estabelecendo prazos, organizando e padronizando os fluxos dos processos, estabelecendo e cobrando responsabilidades de acordo com os objetivos e metas de seu plano estratégico).</p> <p>A Secretaria poderia realizar com mais frequência auditorias sobre a qualidade e lisura dos processos (revisão de contratos, auditoria na Folha de Pagamento e adoção de boas práticas licitatórias).</p> <p>A Secretaria colabora com o Governo Federal, Estadual e outros Municípios para obter ganhos técnicos e financeiros para a rede municipal.</p>
	(VI.A)	<p>A Secretaria garante Padrões Básicos de Recursos Educacionais e Infraestrutura (para cada etapa e modalidade de ensino) às unidades escolares, para que sejam seguros, inclusivos e coerentes com os objetivos do currículo municipal. Além disso, ela utiliza esses padrões para construir novas unidades e realizar levantamentos situacionais que garantam a reforma das unidades da rede e a compra/ manutenção (reparos, conservação e higiene) de mobiliários e equipamentos.</p>
	(VI.B)	<p>A Secretaria garante autonomia financeira para suprir as necessidades básicas de manutenção e desenvolvimento dos projetos político pedagógicos (PPP) das unidades escolares. Ademais, ela repassa um valor adicional para as unidades com maior grau de dificuldades/vulnerabilidades e fiscaliza e responsabiliza os gestores por eventual uso indevido dos recursos.</p>
	(VI.C)	<p>A Secretaria oferece transporte, material básico educativo e de higiene e alimentação escolar com qualidade e quantidade suficientes para todos os estudantes da rede (sem distinção). Porém, ela não garante na sua totalidade a acessibilidade e os recursos educacionais indispensáveis para os estudantes com deficiência.</p>

FONTE: Adaptado do Planejamento Estratégico da SME (2021-2024), Ipojuca, 2022.

Contextos externos:

QUADRO 06: Análise dos descritores a partir das dimensões contextuais: contextos externos.

CÓDIGO	ANÁLISE (METATEXTO)
(VII.A)	A Secretaria precisa ampliar as ações que viabilizam a comunicação efetiva entre as unidades escolares e as comunidades (reuniões com associação de moradores, aprimoramento da ouvidoria, aplicação de pesquisa de satisfação...). Além disso, precisa incentivar o desenvolvimento da cultura, arte e esporte como direitos sociais, promovendo o envolvimento, integração e participação dos diversos segmentos da comunidade escolar e do entorno nas ações educacionais.
(VIII.A)	A Secretaria frequentemente é protagonista na articulação com outros órgãos da administração pública para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes. Portanto, é necessário firmar uma política municipal para a primeira Infância construída por meio da ampla articulação interinstitucional em consonância com o Currículo Referência do Ipojuca para a Educação Infantil, intensificando as parcerias com a rede de proteção da criança e do adolescente, estabelecendo boas articulações com o CMDCA, Conselhos Tutelares, Promotoria de Justiça e Defensoria Pública.
(VIII.B)	A Secretaria demonstra certa fragilidade no desenvolvimento das parcerias colaborativas com outros municípios. Percebe-se a necessidade de ampliar o regime de colaboração e reciprocidade entre as redes municipais para o compartilhamento de capacidades técnicas, e se viável, financeiro entre as gestões municipais, bem como, as parcerias público-privada com as organizações sociais. Além disso, a rede precisa desenvolver mais ações colaborativas com o Governo Estadual e Federal. Nessa dimensão, é importante intensificar o diálogo e as parcerias entre os setores internos e externos da gestão pública, a exemplo: CONSED, UNDIMÉ, UNCME, entre outros.
(IX.A)	A Secretaria mantém permanente comunicação e articulação com o Conselho Municipal de Educação (CME) desenvolvendo estratégias e ações para o seu fortalecimento.
(IX.B)	A Secretaria mantém as unidades escolares da rede regularmente credenciadas segundo as normas do CME, cumprindo todos os protocolos e recomendações para funcionar como um Sistema de Educação.

Fonte: Adaptado do Planejamento Estratégico da SME (2021-2024), Ipojuca, 2022.

Os metatextos foram apresentados em quadros distintos. Mas, neste artigo, explora-se conjuntamente a atuação da política nas dimensões contextuais de forma interligada, pois elas dependem umas das outras influenciando-se respectivamente. Portanto,

voltando ao objetivo da pesquisa – *analisar a atuação do Currículo Referência do Ipojuca na gestão pública da educação municipal, compreendendo as relações da “liderança”* – percebe-se que a atuação da política, apesar de sofrer com as restrições do contexto situado, contextos materiais e contextos externos, depende fortemente da cultura profissional dos atores de política.

Os metatextos apontam que os atores de política, ao reconhecerem as restrições originadas pelas outras dimensões, buscam alternativas para que a política seja colocada em *cena*. Assim, entre os atores de política está a figura do Dirigente Municipal de Educação (DME) que ao analisar os metatextos ampliou a visão sobre a situação da gestão educacional no município, desenvolvendo um plano de intervenção/ação que foca em cinco campos para alcançar os objetivos e as metas estipuladas no planejamento estratégico (Quadro 07).

QUADRO 07: Campos de atuação do DME de Ipojuca-PE.

CAMPOS	ATUAÇÃO DO DME
Gestão Pedagógica	Articular com as unidades escolares (urbanas e rurais) a concretização de um currículo embasado nos objetivos de aprendizagem (PPP), inclusive esse planejamento/plano de ação deve propiciar avanços socioemocionais em todos os estudantes sem distinção.
Gestão Administrativa	Realizar reuniões/colegiados com as equipes da SME para garantir a concretização do Plano Municipal de Educação (PME).
Gestão Financeira	Continuar desenvolvendo a administração do orçamento destinado à SME com base na legislação, normativas e nas diretrizes de planejamento, sejam essas de caráter financeiro e/ou patrimonial.
Gestão de Pessoas	Promover cenários de intervenção, quando necessário, de forma prática, dialógica, articulada e colaborativa, acompanhando situações que envolvam desafios na prática, orientando a equipe gestora, professores e demais profissionais da Educação.
Gestão Política e Social	Garantir, por meio da gestão democrática, a participação das famílias, propondo e validando a implantação e o desenvolvimento de programas, projetos e ações no âmbito educacional, integrando grupos, arranjos, comitês, comissões e conselhos.

Fonte: Adaptado do Planejamento Estratégico da SME (2021-2024), Ipojuca, 2022.

Desse modo, percebe-se que o DME traduziu o que está preconizado no Currículo Referência do Ipojuca e nos metatextos da

análise situacional, interpretando-o como ações que precisam ser fortalecidas. Visto que,

“[...] este profissional precisa conhecer não só as questões pedagógicas inerentes à educação, mas também as questões técnicas e políticas que a envolvem. Ele/a precisa conhecer os aspectos educacionais, mas também conhecer as escolas de seu município, suas singularidades, seus problemas, suas dificuldades, além de suas potencialidades e as soluções de sucesso que elas encontram” (LUIZ; RISCAL, 2021, p.7).

Nesse sentido, o DME, constituído na ação política, foi capaz de transcender à estrutura deslocada (constituída por meio da indecibilidade), atuando na reestruturação da política. Ou seja, ele descentralizou, através de *processos decisórios colaborativos de empoderamento*⁶, as ações da SME nos campos da gestão educacional (gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão financeira, gestão de pessoas e gestão política e social).

Portanto, nesse processo de reestruturação os demais atores de política assumiram papéis e posições de identidade e subjetividade, uma vez que cada ator interpreta a política que

[...] pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns tipos de princípios. Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política (declarações, demandas e expectativas) (BALL; MAINARDES, 2011, p.14).

Dentro da atuação, os atores de política procuram traduzir o que está preconizado no Currículo Referência do Ipojuca, interpretando-o como uma proposta de educação dialógica e multicultural, que valoriza a gestão da educação municipal, produzindo novos

6 Significa o empoderamento dos atores de política para melhorar substancialmente a gestão educacional em direção a um aumento do profissionalismo e responsabilização.

sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares. Pois, “o diálogo deve perpassar todas as relações” (LUIZ; RISCAL, 2021, p.15).

Percebe-se, nesse estudo que os atores de política fortalecem o processo de gestão ao trazerem suas contribuições, sentidos e significados, para que juntos com o DME possam desenvolver um planejamento alcançando da melhor forma possível os objetivos da educação no município. Em síntese, concluiu-se que as políticas educacionais são colocadas em ação em contextos específicos, por atores que as interpretam e as traduzem de formas diversas, visando as melhores condições para integrar uma política educacional permanente e orgânica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da abordagem do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação, compreende-se que as políticas públicas não são meramente implementadas, mas interpretadas e traduzidas de formas diversas, de acordo com os *atores de política* e com as *dimensões contextuais*. Sendo assim, identificou-se que, por meio da atuação do Currículo Referência do Ipojuca e da análise situacional disposta no planejamento estratégico, os atores de política precisam reconhecer seus papéis e posições na Gestão Educacional.

Enfim, com esta pesquisa, busca-se contribuir para uma reflexão sobre o cenário atual da Gestão Educacional no Município do Ipojuca/PE a partir da atuação do Currículo Referência e suscitar a necessidade de maior articulação entre os atores de política, em torno do compromisso político e social da garantia do direito a uma educação com qualidade e equidade.

REFERÊNCIAS

BACKES, J. L. **A construção de um currículo intercultural nas escolas indígenas**: um processo interepistêmico e decolonial. In _____, Currículo e diferença: afetações em movimento. Organização Claudia Tomé e Elizabeth Macedo. Curitiba: CRV, 2018.

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

_____. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social:** Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem Fronteiras, 6(2), 10-32, 2006.

_____; MAINARDES, J. **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Brasília, 1988. Acesso em: 16 jun. 2022.

_____. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 11 mar. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 7/2010, de 07 de abril de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb-007-10&Itemid=30192>. Acesso em: 14 out. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017a. Disponível em: <<http://>

portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. União dos Dirigentes Municipais de Educação. **Currículo de Pernambuco: educação infantil**. Recife: A secretaria, 2019a. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%203.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2022.

_____. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. União dos Dirigentes Municipais de Educação. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental**. Recife: A secretaria, 2019b. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2022.

GANDIN, L. A.; ROCHA, A. R. V. DA; VASQUES, A. M.; CORRÊA, T. V. **O conceito de atuação nas políticas educacionais**: um olhar sobre a avaliação escolar no contexto do Ensino Médio Politécnico. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 14, n. 26. junho de 2020.

LUIZ, M. C.; RISCAL, S. A. **Gestão da Educação Municipal**. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021. 96 p.

MACEDO, E. **Currículo**: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.98-113, jul./dez., 2006b.

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

_____. **A pesquisa sobre política educacional no Brasil**: análise de aspectos teórico-epistemológicos. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 33, 1- 25, 2017.

_____. **A abordagem do ciclo de políticas:** explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*. Curitiba, v.12, n.16, p. 1-19, ago. 2018a.

_____. **A pesquisa no campo da política educacional:** perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, 23, p. 1-20, 2018b.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **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.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2011.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.028](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.028)

OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS DA GESTÃO ESCOLAR DIANTE DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Silvano Ramos Santana

Mestrando em Educação na Universidade de Pernambuco - PE, silvano.ramoss@upe.br;

RESUMO

O referido artigo tem como tema o Novo Ensino Médio e as implicações pedagógicas de sua implementação por parte da gestão escolar. Além disso, o presente trabalho buscar discutir sobre a eficácia de um currículo coerente com a proposta pedagógica apontada pela BNCC e, principalmente, contextualizada com a comunidade onde se encontra a instituição, de maneira que permita ao estudante desenvolver habilidades e competências mínimas que possibilitem as mesmas oportunidades para os jovens no âmbito nacional. A partir do fracasso escolar, o Governo Federal propôs, por meio de uma medida provisória, um novo modelo de Ensino Médio, sob a justificativa de que se estaria respondendo à demanda da sociedade. Porém, o projeto traz mais desafios que soluções aos gestores escolares, na medida em que a operacionalização das propostas parece ser algo distante e também problemático. Este artigo busca discutir, a partir das alterações no texto legal e fazendo uso de pesquisas, quais os desafios pedagógicos que podem ser vislumbrados para os gestores escolares e quais as relações entre o currículo e a organização do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Gestão escolar, BNCC, Currículo e Novo Ensino Médio.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.029](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.029)

O ENSINO SUPERIOR PRIVADO E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL: UMA REALIDADE A PARTIR DA CIDADE DE SOBRAL-CE

Ana Darla Ricardo Carneiro

Mestranda do Curso de Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA, anadarlaricardo@gmail.com;

Ana Beatriz Rodrigues Damasceno

Pós-Graduada do Curso de Psicopedagogia pela Instituição Uniasselvi, biadamasceno123@gmail.com;

RESUMO

As universidades apresentam importante função na produção do desenvolvimento da humanidade, se destacando como fator essencial para o desenvolvimento científico, econômico, cultural e social. Desempenhando assim, papel fundamental no crescimento regional. A partir desse entendimento, o presente artigo analisa a expansão do ensino superior privado no início do século XXI e os seus rebatimentos territoriais a partir do surgimento das instituições de ensino superior privadas na cidade de Sobral-CE. Nosso objetivo é apresentar as interferências regionais ocasionadas a partir da criação dessas faculdades na cidade e discutir o expressivo crescimento desse seguimento de ensino privado, em relação as instituições de ensino superior públicas. Para isso, utilizaremos o materialismo histórico, contextualizando geograficamente as principais IES de caráter privado da cidade, que capturam uma demanda de estudantes que ultrapassa o noroeste cearense. Buscando entender a influência em seu desenvolvimento regional, e apontando interferências na configuração sócio espacial da região. As discussões amparam-se na ótica da privatização do ensino

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.029](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.029)

O ENSINO SUPERIOR PRIVADO E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL:
UMA REALIDADE A PARTIR DA CIDADE DE SOBRAL-CE

superior de Helena Sampaio e debatendo ideias sobre Expansão e Interiorização do ensino superior, a partir de concepções e estudos de autores como Simon Schwartzman e José Brunner. Nossas conclusões principais indicam uma crescente expansão e interiorização do ensino superior privado que conseqüentemente interferem na dinâmica espacial da região.

Palavras-chave: Ensino Superior, Privado, Expansão, Desenvolvimento.

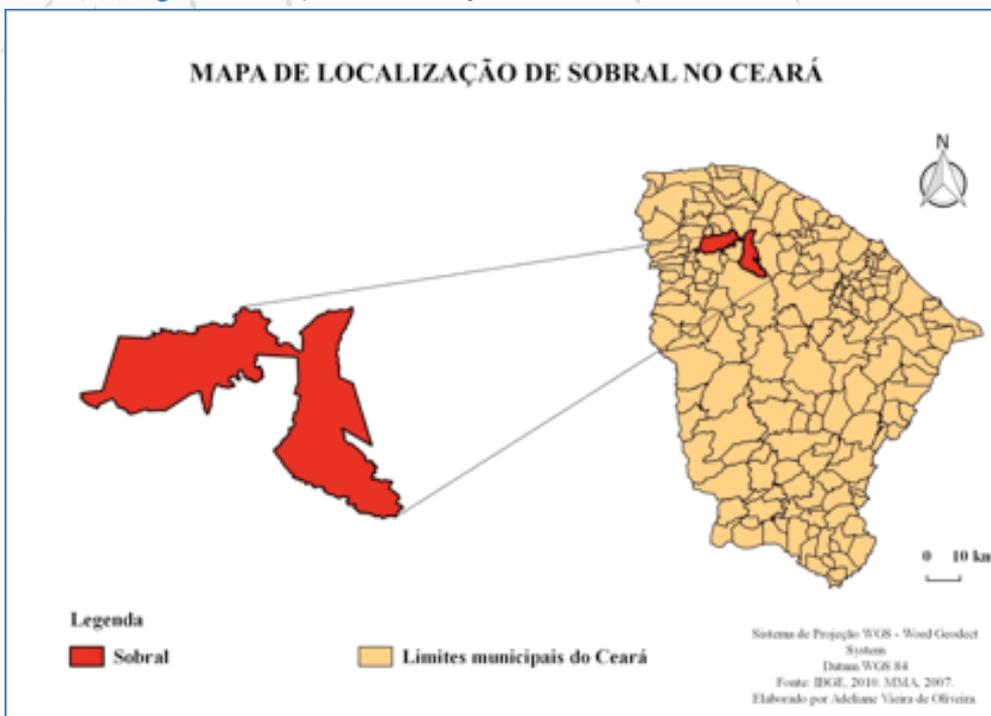
INTRODUÇÃO

Intencionamos como objetivo, apresentar as interferências consequentes do desenvolvimento regional a partir da chegada de Instituições de Ensino Superior (IES) em determinadas regiões. Analisaremos os rebatimentos territoriais com a chegada das IES privadas na cidade de Sobral-CE, a partir do início do século XXI, com o objetivo de viabilizar os entendimentos sobre os desdobramentos de uma expansão de ensino superior em um contexto de uma cidade média, no interior do estado do Ceará.

A educação superior e o desenvolvimento regional são temas que estão correlacionados, todavia, segundo Rolim & Serra (2009) analisando a trajetória da educação superior no Brasil, a relação das universidades e a preocupação com o desenvolvimento regional é recente, sendo consequência de um forte processo de globalização, além de uma competitividade entre as regiões do país, devido ao fato de que a chegada de instituições de ensino superior agregarem desenvolvimento ao território, modificando as relações sócio espaciais da região, e tendo como perspectivas atender as necessidades das demandas locais. Temas como estes estão sempre em pauta na política governamental do país.

O presente trabalho tem como intenção discutir a partir de uma leitura geográfica, entender as modificações sócio espaciais da cidade de Sobral-CE que ocorreram na problemática supracitada, identificando os elementos que ocasionaram a expansão do ensino superior na cidade de Sobral, a partir da chegada das Instituições de Ensino Superior (IES) de caráter privado. Trabalharemos com a hipótese de que os programas governamentais como o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), intensificaram o número de matrículas nas principais Faculdades privadas da cidade, acelerando o desenvolvimento destas IES e consequentemente aumentando o fluxo de estudantes de toda a região que a cidade de Sobral atende.

Figura 01- Mapa de localização da cidade de Sobral no Ceará



Fonte: IBGE, 2010. MMA, 2007

Na figura 01, mostra o mapa com a localização geográfica da cidade de Sobral, no Ceará, que é o recorte espacial para a realização da pesquisa, que tem três objetivos principais, 1-apresentar o desenvolvimento regional a partir da chegada das duas principais IES privadas em Sobral, que são, a Faculdade Luciano Feijão - FLF e O Centro Universitário- UNINTA. 2-Discutir a expansão do ensino superior em uma cidade média e por fim, 3- analisar os rebatimentos territoriais ocasionados pelas IES supracitadas.

A pesquisa se justifica pela importância de compreensão do dinamismo ocasionado pela quantidade expressiva de estudantes universitários em uma cidade média, que altera a relação não somente da cidade em que se localiza as Instituições de Ensino Superior privadas, mas também modifica o cotidiano de toda a região. Tendo em vista que, inicialmente os municípios de origem dos estudantes que fazem essa migração pendular diária ou semanalmente para estudar em Sobral, mobilizam toda uma estrutura de

transporte público, como ônibus escolares municipais. E posteriormente após a conclusão dos cursos dos estudantes, os municípios terão profissionais capacitados em diferentes áreas para colaborar com serviços e atividades na região, ampliando assim, a oferta de empregos e benefícios para população.

Para a construção de nosso estudo, utilizamos como recurso metodológico uma revisão bibliográfica em referenciais teóricos que trabalham com o tema de educação superior, desenvolvimento regional, conceitos geográficos de território e também estudos sobre políticas públicas. Além de pesquisa de campo para catalogar as Instituições privadas em Sobral, fizemos também um levantamento dos microdados do Censo de Educação Superior Brasileira. Dessa forma, o estudo foi alimentado por uma hemeroteca com matérias de jornais e Blogs locais que abordem o tema da educação superior.

Os resultados de todo esse levantamento nos apresentarão a relevância que as instituições estudadas têm para o espaço urbano e regional, mesmo sendo faculdades privadas. Tendo em vista atender os municípios do noroeste cearense.

METODOLOGIA

Após os pontos elencados utilizamos em nosso estudo a seguinte metodologia, um embasamento teórico sobre desenvolvimento regional, onde trabalhamos os estudos de Holanda & Freire (2018), que explica de forma didática a colaboração que instituições de ensino superior agregam ao se instalarem em uma cidade, e a importância de tais instituições para o desenvolvimento regional. Além dos autores mencionados, nos baseamos também com estudos de Maia & Marafon (2020) e Sampaio (2014), para fazer um breve contexto histórico sobre o ensino superior no país. Utilizamos ainda as pesquisas de Schwartzman (2010) para relacionar com as políticas públicas trabalhadas na América Latina. E por fim, nos ancoramos nos estudos geográficos de Milton Santos, que em diversas obras nos traz esclarecimento acerca dos temas que envolvem território e educação.

Além do diálogo com os autores de todo o referencial teórico, foi feito um trabalho de campo catalogando as instituições privadas da cidade de Sobral, para entender quais tinham maior expressividade

em quantidade de alunos e quais têm maior relevância no espaço urbano da cidade.

Fizemos também uma minuciosa pesquisa por uma hemeroteca com matérias de jornais e Blogs locais que abordem o tema da educação superior e levantamento de microdados do Censo de Educação superior para analisar os quantitativos de matrículas nas IES estudadas, para assim apresentar os resultados de nossas pesquisas.

O ENSINO SUPERIOR E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

As Instituições de Ensino Superior no Brasil carregam funções de forte impacto na sociedade, dentre as quais, além de promover conhecimento, também é responsável por promover o desenvolvimento regional do país. Segundo Holanda & Freire (2018), a ampliação e a interiorização do ensino superior, são fatores essenciais para o desenvolvimento das regiões, e também são elementos atrativos para modificarem as dinâmicas espaciais das cidades onde as instituições de ensino são instaladas. Ou seja, a cidade que recebe uma IES modifica as relações intraurbanas do seu espaço, pois a partir do momento em que se instala, altera a relação da população com o território. Criando serviços em seu entorno, gerando empregos para o funcionamento da mesma e agregando valor comercial as residências nas proximidades da IES entre outras diversas alterações na dinâmica espacial.

De acordo com Maia & Marafon (2020), quando se remonta a história da criação das cidades brasileiras, foi a partir da presença de instituições de ensino, sejam elas de ensino básico ou superior, que marcaram o processo de urbanização das cidades. Pois para o funcionamento de tais instituições, é necessário toda uma estrutura de equipamentos urbanos, como água, eletricidade, saneamento básico e meios de comunicação, como linhas telefônicas e rede de internet.

Para entendermos essas modificações sócio espaciais e relacionarmos com o desenvolvimento regional, embasamo-nos no conceito geográfico de Território, que apesar de haver várias concepções de diversos autores, o território em seu conceito geral está

relacionado a partir de relações de poder, o idealizador dessa concepção foi Friedrich Ratzel (1844-1904). Apesar de ter esse conceito de território pré-definido, um dos estudiosos do tema, Santos (1978) nos diz que encontrar uma única definição seria uma tarefa árdua, e que nenhuma das concepções poderia ser imutável. Significando que os conceitos têm diferentes significados e que podem mudar de acordo com tempo e novas perspectivas. Para o autor, o território pode ser considerado como delimitado, construído e desconstruído a partir das relações de poder que envolve muitos fatores. Entretanto, essa delimitação não pode ser definitiva pois pode mudar de acordo com o tempo.

Seguindo a linha da obra de Santos (1978), é necessário ainda trazer o entendimento do território como espaço onde o capitalismo prolifera, enquanto o estado vai empobrecendo, diminuindo a sua capacidade de beneficiar a sociedade com serviços essenciais.

Seguindo no raciocínio do autor, que em busca sempre de atualizar seus conceitos já existentes, Santos (1996) trabalha o tema do território como obras construídas e modeladas pelo homem e suas relações espaciais, como casas, prédios, estradas e cidades, se distanciando cada vez mais da natureza natural. Sendo assim, o território historicamente vem sendo usado, organizado e configurado de acordo com os interesses de uso desse território.

A configuração territorial é dada pelo conjunto formado pelos sistemas naturais existentes em um dado país ou numa dada área e pelos acréscimos que os homens superimpuseram a esses sistemas naturais. A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima. (SANTOS, 1996, p.51).

A partir desse entendimento territorial, vemos o grande impacto para o desenvolvimento regional sejam eles econômicos, territoriais e até mesmo sociais que ocasionam a partir da implementação de uma instituição de ensino superior, sendo hoje vista como o principal fator a gerar verdadeiras contribuições para esse desenvolvimento. Como afirma Rolim e Serra (2009);

De fato, a dimensão regional passa a ter uma importância capital na medida em que o ambiente regional/local é tão importante quanto à situação macroeconômica nacional na determinação da habilidade das empresas em competir numa economia globalizada, ou seja, a disponibilidade dos atributos regionais/locais (conhecimento, habilidades, etc.) será um fator decisivo mente na decisão locacional das empresas, o que faz das universidades que estão umbilicalmente ligadas às suas regiões elementos importantes no processo de desenvolvimento regional. (ROLIM; SERRA, 2009, p.87)

As universidades no seu papel de desenvolvimento regional têm sido o assunto mais discutido nos últimos anos e por sua vez é considerado também como um dos elementos chaves para que isto ocorra. Além do desenvolvimento há também a grande valorização regional a partir desse crescimento, logo entendemos que o valor atribuído para cada cidade é modificado constantemente de acordo com a relação que possui com o todo, bem como quanto mais e melhores serviços são ofertados, maior será essa valorização. Assim ocorre nas cidades universitárias que tem um campo de oferta não só educacional como também nos outros âmbitos como saúde, oferta de empregos, entre outros, fazendo com que haja uma maior atração e com maiores fluxos de procura.

Para esse entendimento, trazemos o pensamento de Santos (2012), que nos explana sobre o novo sentido que ganha um determinado lugar, a partir de uma nova atividade que começa a ser desenvolvida e como a população interage com essas mudanças.

Quando uma atividade nova se cria em um lugar, ou quando uma atividade já existente aí se estabelece, o “valor” desse lugar muda e assim o “valor” de todos os lugares também muda, pois o lugar atingido fica em condições de exercer uma função que outros não dispõem e ganha através desse fato, uma exclusividade que é sinônimo de dominação; ou, modificando a sua própria maneira de exercer uma atividade preexistente, cria, no conjunto das localidades que também a exerce, um desequilíbrio quantitativo e qualitativo que leva a uma nova hierarquia ou, em todo o caso, a uma

nova significação para cada um e para todos os lugares (SANTOS, 2012a, p. 66).

Dessa maneira, Sobral ao ofertar *campus* universitários, em grande e melhor escala, ganha uma maior visibilidade e maior significância em relação aos municípios mais próximos, o que a torna mais atraente para maiores investimentos nos mais diversos ramos. Assim, a cidade de Sobral se destaca no seguimento do ensino superior, recebendo a demanda de toda a região metropolitana, sendo composta por 18 municípios do estado do Ceará. A região metropolitana de Sobral ainda não tem integração regional elevada se comparada as demais já criadas no Estado, principalmente no que tange à organização do território metropolitano, pois todas as cidades da região carecem de infraestrutura, de dinamização econômica e são dependentes do ensino superior que são encontrados principalmente na sede metropolitana, mas também há oferta de ensino superior em outras cidades. A sede é o lugar que hegemonicamente domina a educação superior da região.

Portanto, a educação superior é tida como um elemento importante para consolidar a dinâmica polarizadora de Sobral frente as outras cidades que compõem esse bloco de dependência. No que tange a categoria da polarização, os lugares que recebem aporte para as formas de modernizações, e seus vários efeitos, que influenciam em outra possibilidade de crescimento socioeconômico, assim criando uma imagem de perpetuação de lugares privilegiados, com tendências a polarizações, assim é Sobral hoje.

No contexto em que trabalhamos sobre as Instituições de ensino superior, podemos então, dizer que, a cidade de Sobral é um dos municípios centrais da rede urbana do Estado do Ceará, pois a mesma além de dispor de três universidades públicas, sendo elas, a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), que oferece em Sobral 23 cursos de graduação e quatro programas de pós-graduação em nível de mestrado, que estão distribuídos em quatro (4) *campus*, temos também, a Universidade Federal do Ceará (UFC), e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE, que recém centenas de estudantes de todo o país.

Assim, criou um discurso de fortalecimento da universidade como instituição de porte médio e ganha eco junto ao poder público municipal, o estado volta

os olhares para essas instituições como uma coluna de sustentação na modernização que se apresenta dando visibilidade e atraindo mais investimentos privados para cidade, assim ajudando a firmar Sobral como um “centro regional” qualificado que além de formar diversos profissionais, contribuem também para construção de conhecimento científico, com isso alimentando possibilidades visíveis de se pensar intelectualmente os rumos da região norte do estado do Ceará. (HOLANDA, 2007, p. 179).

Partindo da ampliação do ensino superior público na cidade de Sobral com as instituições citadas, conseqüentemente a demanda por mais vaga foi crescendo significativamente, assim nasce dessa demanda a necessidade de criação de unidades de educação superior privadas no território sobralense. Segundo Freira & Holanda (2015), a ascensão da educação superior privada em Sobral começa dos anos 2000 e se apresenta a partir dali com importante crescimento e diversificação do terciário na cidade.

O impulsionamento que ensino superior privado consegue em Sobral é fruto da ampliação do ensino superior público, a intensificação e a crescente busca por vagas e falta delas fez de Sobral um contexto propício para a instalação de novas instituições de ensino privado.

Dessa forma, com o surgimento desse seguimento educacional privado e com a ampliação de programas federais de inserção e permanência no ensino superior, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES e o Programa Universidade Para Todos – Prouni, houve um expressivo aumento de estudantes matriculados nas faculdades privadas em todo o país, e a cidade de Sobral seguiu nesse fluxo de crescimento, houve um aumento consecutivo na oferta de vagas em diferentes cursos de graduação.

É importante destacar que tais programas foram criados com a função de inserir os estudantes que não conseguiram uma vaga em universidades públicas, em faculdades privadas. O programa de financiamento estudantil não é recente, pois o mesmo tem sua gênese na década de 1970, com a criação do Programa de Crédito Educativo (CREDUC), de acordo com Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o programa de Crédito Educativo, foi criado no ano de 1975, sendo implantado no primeiro

semestre de 1976, era financiado pelo Fundo de Assistência social, que derivava os recursos de loterias, todavia, por diversas falhas na manutenção e na cobrança após a finalização do curso, o programa foi reformulado e passou por diversas mudanças, assim, em 1999 surge o reformulado programa de financiamento estudantil, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, em que o estudante poderia financiar parcialmente ou integralmente seus estudos, para que após a conclusão das suas graduações os mesmos pagassem o financiamento como recursos próprios, parcelando a dívida em até três vezes o tempo de curso, como por exemplo, se um estudante financiou um curso com duração de cinco anos, o mesmo pagaria sua dívida e quinze anos.

Já o Programa Universidade para Todos – Prouni, foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação em faculdades privadas. Podendo também o estudante obter os dois programas para conseguir ingressar e concluir um curso de nível superior. Tal benefício prioriza estudantes de baixa renda, oriundos de escolas públicas ou que tenham estudado com bolsa de estudos integral e escolas particulares.

Cabe ressaltar que, apesar de tais programas terem sido implementados nas datas supracitadas, podemos dizer que só houve de fato uma ampliação em oferta educacional no ensino superior a partir do ano de 2010, em que o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva intensificou projetos de expansão do ensino superior, criando novos Institutos federais e aumentando os recursos destinados aos programas educacionais como, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, FIES e Prouni.

Como mencionamos acima, os programas de inserção de estudantes nas universidades foi fator preponderante para o aumento no número de matrículas, todavia, precisamos analisar criticamente esse tipo de política educacional, pois apesar de cumprir com seu objetivo inicial, que é inserir jovens no ensino superior, esses programas intensificam também o investimento no setor privado e desobriga o investimento do Estado no setor público. Chauí (2001), nos mostra a educação superior como um direito, que nos direciona em um posicionamento de defesa da educação superior para todos

que tenham interesse, dessa forma, é importante defender a educação superior pública e que essa mesma seja proporcionada a todos com qualidade.

IES PRIVADAS EM SOBRAL-CE E SEUS REBATIMENTOS TERRITORIAIS

De acordo com Sampaio (2014), em boa parte dos países o aumento no número de matrículas no ensino superior só foi intensificado no final do século XX, a autora explica que esse aumento ocorreu devido a ampliação nos níveis básico de educação. “Para ilustrar a velocidade e o alcance dessa expansão, no início do século XX os estudantes universitários no mundo todo não passavam de 500 mil; em 200, já eram 100 milhões, o que correspondia a 20% da coorte mundial de jovens entre 18 e 24 anos”. (SAMPAIO, 2014). A autora afirma ainda, que essa expansão do ensino superior se dá de formas diferentes, tendo cada sistema nacional sua demanda local específica. E que nos países em que essa expansão de matrículas no ensino superior ocorreu mais recentemente, entre o final do século XX e início do século XXI, ocorreu de forma geral pelo aumento da oferta do setor privado.

Conforme estudos de Schwartzman (2010), existem três fatores para explicar a expansão do ensino superior privado, o primeiro fator seria o crescimento da demanda de ensino superior total, que ultrapassa a capacidade de o financiamento público suprir sua com a demanda. O segundo fator seria, as exigências do mercado, onde o sistema de educação superior público encontra dificuldades de atender de forma rápida a perfis profissionais para o mercado de trabalho. O autor afirma que, essa dificuldade do sistema público em atender as demandas atuais, abre espaço para o crescimento de organizações do próprio mercado para obter profissionais que atendam suas necessidades. Por fim, o terceiro fator, retrata o que o autor nomeia de “indústria do conhecimento” onde a educação é vista como um produto de venda, um serviço de alta rentabilidade.

A partir desse entendimento, podemos dizer que, a cidade de Sobral se apresenta como um polo geoeeducacional, levando em conta o último estudo publicado pela REGIC (2018), que é considerado a maior referência para compreender a organização de rede

urbana, a cidade de Sobral se destaca na 3ª posição nacional como polo de urbanização. Além de universidades públicas, o município dispõe também de diversas Instituições de Ensino Superior - IES de caráter privado, em que juntas oferecem mais de sessenta cursos de graduação e pós-graduação e atraem cerca de vinte mil estudantes, o que corresponde a aproximadamente 10% da população local, tornando-se assim referência em se tratando de educação superior.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As IES privadas da cidade de Sobral ganham destaque em seu crescimento pois, diferente de outras cidades médias em que as predominâncias de matrículas das IES privadas pertencem a grandes grupos educacionais como por exemplo a Kroton, que possuem diversas instituições na cidade, como a Unopar, Anhaguera, e Pitágoras, o município de Sobral segue na “contramão”, tendo seu predomínio de matrículas de ensino superior privado pertencentes a duas instituições de caráter familiar, sendo elas um centro universitário, o Instituto Superior de Teologia Aplicada - UNINTA, que foi criado no ano de 1999 e a segunda IES é a Faculdade Luciano Feijão - FLF, que foi criada no ano de 2007. Após um trabalho de campo na cidade, listamos no quadro 01, as principais IES de caráter privado atuantes, com o objetivo de classificar quais das Instituições teria maior centralidade para nossa pesquisa.

Quadro 01- instituições de Ensino Superior privadas atuantes na cidade de Sobral- CE

Centro Universitário Estácio - Polo Sobral - CE
Cruzeiro do Sul - (Educação a Distância)
Faculdade Anhaguera - Polo Sobral - CE
Faculdades Luciano Feijão
Faculdade EAD UNIASSELVI
Faculdade de Sobral - FASOL
Faculdade 05 de julho - F5
Faculdade Pitágoras - Polo Sobral - CE

leducare - Polo Sobral - CE
Instituto Executivo de Formação
Instituto Superior de Teologia Aplicada - UNINTA
Instituto de Estudos e Desenvolvimento Humano (IEDUCARE)
Instituto Vale do Acaraú - IVA
Instituto Êxitus de Desenvolvimento Humano e Profissional
UNOPAR Virtual (Educação a Distância)
UNIFAEL (educação a Distância)
UNIP - Polo Sobral - CE
Unifatecie - Polo Sobral - CE (Educação a Distância)
Uninassal - Polo Sobral - CE
Wyden- Polo Sobral - CE (Educação a Distância)

Fonte: Pesquisa direta em campo / Ano:2022

Centralizamos nossa pesquisa nas duas principais IES privadas de Sobral, essas duas instituições atendem a uma demanda de estudantes que ultrapassa o Noroeste cearense, ofertando cursos de nível superior de graduação e pós-graduação, as IES apresentam um crescente predomínio na região, em que recebem estudantes que fazem uma migração pendular diária ou semanalmente para conseguir cursar a tão sonhada graduação. Ilustramos nas fotos 01 e 02 a estrutura do campus das IES supracitadas.

Foto 01- Instituto Superior de Teologia Aplicada- UNINTA Área externa



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 02- Faculdade Luciano Feijão- FLF – Área externa



Fonte: Arquivo pessoal

Segundo dados do IBGE de (2018), Sobral pertence ao grupo de cidades com hierarquia urbana intermediária e centralidade alta em relação ao tema migração pendular de estudantes universitários. A migração pendular se caracteriza pelo deslocamento rotineiro ou diário de pessoas para determinadas localidades, sendo esse deslocamento com finalidade de estudos ou rotina de trabalho. Esse movimento diário de ida e volta para cidades onde residem se assemelha ao movimento de pêndulo de relógio, por isso, o nome pendular. Esse fenômeno migratório é considerado comum em grandes centros urbanos. Para Santos (1997) a migração é como “o movimento da população pelo espaço”. Esses movimentos de deslocamento populacional estão totalmente interligados com as transformações na dinâmica política, social, cultural e econômica da cidade em que se localiza uma instituição de ensino superior.

Para Andan, D’arcier e Raux (1994, p.247), citados por Branco et al (2005, p.3), “a mobilidade corresponde ao conjunto de deslocamentos que o indivíduo efetua para executar os atos de sua vida cotidiana (estudos, trabalho, compras, lazer...)”.

Esses deslocamentos muitas vezes chegam a corresponder mais ou menos 140km de distância de uma cidade com deslocamento até Sobral, propiciando relações entre eles sobretudo no Ensino Superior, bem como serviços de saúde mais especializados, onde esse trajeto rodoviário passa a fazer parte como um fator que tende a facilitar essa integração entre essas áreas que tem maior destaque na cidade. A cidade de Camocim, por exemplo, chega a enviar em média três ônibus universitários no turno da noite para a cidade de Sobral. E assim como Camocim, existem tantas outras que fazem o mesmo proporcionando essa locomoção diária de estudantes.

Fatores como estes ocorrem também devido ao lugar de realce que carrega em relação às demais cidades, pois Sobral como cidade em destaque, possui um grande processo histórico diante de toda a sua formação política, econômica e social, vivenciadas por ela e por cidades vizinhas.

Catalogamos os dados do Censo de Educação Superior por quantidade de estudantes matriculados nas 2 instituições que selecionamos e destacamos o crescimento nesse número de matrículas, como é possível visualizar no quadro 02.

Quadro 02- Número de matriculados dos anos de 2010 a 2021

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR - PRIVADA	CIDADE	QUANT. DE CURSOS	Nº DE MATRÍCULAS	ANO
FACULDADE LUCIANO FEIJÃO	SOBRAL	2	411	2010
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINTA	SOBRAL	10	1301	2010
FACULDADE LUCIANO FEIJÃO	SOBRAL	3	867	2011
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINTA	SOBRAL	10	1426	2011
FACULDADE LUCIANO FEIJÃO	SOBRAL	3	1047	2012
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINTA	SOBRAL	10	2595	2012
FACULDADE LUCIANO FEIJÃO	SOBRAL	3	1618	2013
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINTA	SOBRAL	11	3669	2013
FACULDADE LUCIANO FEIJÃO	SOBRAL	3	1296	2014
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINTA	SOBRAL	14	7935	2014
FACULDADE LUCIANO FEIJÃO	SOBRAL	3	1330	2015
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINTA	SOBRAL	17	8480	2015

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR - PRIVADA	CIDADE	QUANT. DE CURSOS	Nº DE MATRÍCULAS	ANO
FACULDADE LUCIANO FEIJÃO	SOBRAL	4	1424	2016
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINTA	SOBRAL	19	7203	2016
FACULDADE LUCIANO FEIJÃO	SOBRAL	4	1555	2017
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINTA	SOBRAL	28	4987	2017
FACULDADE LUCIANO FEIJÃO	SOBRAL	4	968	2018
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINTA	SOBRAL	40	3243	2018
FACULDADE LUCIANO FEIJÃO	SOBRAL	5	789	2019
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINTA	SOBRAL	47	2425	2019
FACULDADE LUCIANO FEIJÃO	SOBRAL	5	832	2020
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINTA	SOBRAL	52	10648	2020
FACULDADE LUCIANO FEIJÃO	SOBRAL	5	1197	2021
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINTA	SOBRAL	52	8226	2021

Fonte: Censo da Educação Superior

No quadro 02 é possível avaliarmos a evolução no que diz respeito ao número de matriculados dentre os anos de 2010 a 2021. Visualizamos também a grande evolução com o passar dos anos, principalmente no número de cursos, ganhando um maior destaque o Centro Universitário UNINTA, com um aumento considerável no número de matriculados e o número de cursos, tanto presenciais como semipresenciais, podendo citar o ano de 2020 com o maior número de cursos e matrículas em relação aos anos anteriores. Destacamos que no ano de 2010 o UNINTA contava com 10 cursos e 1.301 matriculados já no ano de 2021 o quadro possui uma grande evolução tendo no ano citado 52 cursos e 8.226 matriculados. Na Faculdade Luciano Feijão é possível perceber também sua evolução, no ano de 2010 contava apenas com 2 cursos e 411 matriculados, já no de 2021 consta 5 cursos e 1197 matriculados.

Dentre as hipóteses para tamanho crescimento podemos citar o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), sendo eles os maiores influenciadores para a intensificação do número de matrículas nas principais Faculdades privadas da cidade, auxiliando para o desenvolvimento destas IES e tendo como efeito o aumento do fluxo de estudantes de toda a região que a cidade de Sobral atende.

Dessa maneira, nota-se que o quadro de desenvolvimento regional só continuou a evoluir, possuindo também uma ligação direta com o quadro econômico da cidade de Sobral e cidades vizinhas, que por sua vez, vivencia um campo da expansão constante de serviços ofertados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da busca pela compreensão das transformações no desenvolvimento regional interligado com a crescente busca pelo ensino superior da rede privada na cidade de Sobral, que por consequência constrói novos nexos entre as cidades vizinhas e de diferentes escalas, possibilitando assim maiores fluxos e desenvolvimentos para a cidade universitária em destaque.

A partir da nossa análise, percebemos que essa crescente concentração de investimentos no setor privado de ensino atrai um número significativo de indivíduos que buscam uma formação universitária, bem como uma qualificação profissional. Logo, com as implementações de IES privadas, a cidade de Sobral, que tem como foco este trabalho, ganha ainda mais destaque em seu desenvolvimento urbano, regional e também educacional, que ao longo do tempo tem sido cada vez mais um fator predominante atendendo um grande número populacional.

Assim, entendemos que as diversificações dessas atividades estão cada vez mais se materializando no espaço geográfico de forma a gerar novas hierarquias urbanas. Ocorrendo então através dessa estruturação econômica, política, social e educacional, onde esses fatores se tornam mais ampliados devido a essa atração de estudantes que tendem a proceder dessa influência regional.

Concluimos assim que, o ensino superior se destaca como um dos principais fatores de desenvolvimento da cidade de Sobral, e que é de grande relevância a continuação de estudos que envolvem a expansão do ensino superior e a ampliação de serviços urbano e regional, tendo em vista que, o assunto não se esgota após a conclusão de uma pesquisa e que a sociedade precisa estar ciente da situação dos assuntos que envolvem políticas públicas e investimento em educação.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE H. P.; HOLANDA, V. C. C. A expansão do Ensino Superior nas cidades médias do Nordeste brasileiro. *In.*: Rejane Maria Gomes da Silva, Virginia Célia Cavalcante de Holanda (Org.) **A expansão do Ensino Superior em debate**. 1. ed. - Sobral: edições UVA, Editora Sertão Cult, 2018.

ILONA BECSKEHÁZY (2018) A institucionalização do direito a educação de qualidade: o caso de Sobral- CE. Orientação de Raimundo Luiz portela de oliveira. São Paulo. S.n 2018 **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Regiões de Influência das Cidades: 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2020, p. 17.**

MAIA, Doralice Sátyro; MARAFON, Gláucio José (org.). **Ensino superior e desenvolvimento regional: reconfigurando as relações entre as cidades e o campo**. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Censo da Educação Superior. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 30 de nov de 2022.

ROLIM, C; SERRA, M (2009) **Instituições de Ensino Superior e Desenvolvimento Regional: O Caso da Região Norte do Paraná** Revista de Economia, v. 35, n. 3 (ano 33), p. 87-102, 07 dez. 2009. Editora UFPR

ROLIM, C; SERRA, M. **Ensino superior e desenvolvimento regional: Avaliação do impacto econômico de longo-prazo 14*** - 2009 - p.85-106

SAMPAIO, H. (2014). **Privatização do Ensino Superior no Brasil: velhas e novas questões**. In S. SCHWARTZMAN (Org.), A educação superior na América Latina e os desafios do século XX (pp.139- 192). Campinas: Editora Unicamp.

SANTOS, M. **A natureza do espaço** – Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. Da totalidade ao lugar. São Paulo: Edusp, 2012.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SCHWARTZMAN, S. **A questão da inclusão social na Universidade Brasileira**. SIMPÓSIO UNIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL – EXPERIÊNCIA E IMAGINAÇÃO, Universidade Federal de Minas Gerais, 24 nov 2006. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/nclusao_ufmg.pdf . Acesso em 06 mar. 2022.

SCHWARTZMAN, S. **Políticas para o ensino superior na América Latina**: O contexto. Alto Educ 25, 9-20 (1993). <https://doi.org/10.1007/BF01384038>

SCHWARTZMAN, Simon (org.). **A educação superior na américa latina e os desafios do século XXI**. Campinas, SP: Unicamp, 2014.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.030](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.030)

A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE: CARREIRA, REMUNERAÇÃO, CONDIÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO (INICIAL E CONTINUADA)

Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN; Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - Ufersa; Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Teoria Política, Sociedade e Educação - GETEPS, fadyla.araujo@ufersa.edu.br;

Letronne Melo dos Santos

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - Ufersa; Bolsista de Iniciação Científica, Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Teoria Política, Sociedade e Educação - GETEPS, letronne.melo@alunos.ufersa.edu.br;

Joycieide Vivia Soares de Souza

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - Ufersa; Bolsista de Iniciação Científica, Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Teoria Política, Sociedade e Educação - GETEPS, joycieide.vivia.ufersa@hotmail.com

RESUMO

Discute-se, nesse artigo, as quatro dimensões que compreendem a política de valorização docente, considerando-se as mudanças políticas, econômicas e sociais decorrentes da década de 1990. Resultado dos estudos e pesquisas de cunho bibliográfico e documental desenvolvidos, sobretudo, no âmbito da iniciação científica, no Grupo de Estudos e Pesquisa em Teoria Política, Sociedade e Educação - GETEPS, do Departamento de Ciências Humanas da Ufersa. O objetivo é analisar as dimensões da política de valorização docente e suas implicações no processo de consolidação dessa política. Fundamenta-se na Lei

do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) - Lei nº 11.738/08 e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) - Lei nº 14.276/21. Considera-se o aporte teórico de autores como Monlevade (1996); Pinto (2009); Oliveira (2010); Gatti (2011) e Oliveira e Vieira (2012), que compreendem as discussões sobre a Política de Valorização Docente através da carreira, remuneração, formação docente (inicial e continuada) e condições de trabalho, as quais são os objetos de estudo dessa pesquisa. A pesquisa desenvolvida nos permite afirmar que a compreensão das dimensões da valorização docente estão relacionadas às mudanças que permearam a educação a partir da década de 1990, quando o trabalho docente assumiu uma nova configuração, quando a política educacional brasileira foi influenciada pelo modelo econômico vigente, impactando diretamente nas formas de organização da educação, principalmente no que se refere às ações desenvolvidas para a garantia da valorização dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Política de Valorização Docente, Condições de Trabalho, Carreira, Remuneração, Formação Docente.

INTRODUÇÃO

As crises econômicas que ocorreram entre a década de 1970 e 1990 afetaram diretamente o modelo econômico vigente, ocasionando na implementação do neoliberalismo. O advento do neoliberalismo nas Políticas Educacionais e no processo de descentralização, implicaram em novas configurações ao trabalho docente, como a exigência da participação de toda comunidade escolar na organização escolar, onde amplia os espaços de atuação do profissional docente, e que em conjunto com outros fatores, tem provocado à intensificação e exploração do trabalho docente, visto que este profissional está assumindo novas funções e responsabilidades no âmbito escolar, muito além do ensino em sala de aula.

Nesse contexto, algumas legislações e leis foram aprovadas no âmbito do senado brasileiro com o discurso de valorizar a categoria, como a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), nº 11.738/08 e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) Lei nº 14.276/21. Entretanto, se faz necessário a compreensão de que estas só foram aprovadas através de pressão popular, da luta da categoria e de lutas organizadas por entidades, sindicatos, ativistas da educação e estudiosos da área, que se movimentam por políticas que valorizem o profissional docente.

A existência de marcos legais que tem como discurso valorizar esses profissionais, nos faz compreender que há uma Política de Valorização Docente em curso, embora haja uma grande discussão dos estudiosos das políticas públicas, a respeito dessas legislações, se elas estariam realmente valorizando os profissionais da educação, principalmente da educação básica.

Esta produção faz parte de pesquisa de iniciação científica realizada no Grupo de Estudo e Pesquisa em Teoria Política, Sociedade e Educação (GETEPS) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e apresenta uma pesquisa bibliográfica, realizada em obras de pesquisadores da Política Educacional, autores como Monlevade (1996); Pinto (2009); Gatti (2011); Oliveira e Vieira (2012), com a finalidade de compreender quais elementos compõem a Política de Valorização Docente e em que legislações elas

são apontadas, para que possamos perceber a composição dessa Política e seus direcionamentos.

METODOLOGIA

A metodologia realizada neste trabalho utiliza-se da técnica da pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002, p. 44) “embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”. Para o autor, as fontes bibliográficas podem ser compreendidas como livros, periódicos publicados e impressos diversos.

A respeito da diferença entre pesquisa bibliográfica e revisão bibliográfica, Sasso e Miotto (2007, p.2) informam que:

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

Outro erro frequente, é a compreensão de que a pesquisa bibliográfica seria a pesquisa documental, embora que para Gil (2002), sejam semelhantes, existe uma diferença de essência, enquanto a pesquisa bibliográfica se fundamenta sob diversos teóricos, a pesquisa documental, as fontes são diversificadas, que receberam ou não, trato analítico, como documentos conservados em órgãos públicos e privados e sindicatos, dentre outros. informa

A partir das reflexões realizada, a respeito da pesquisa bibliográfica, realizamos pesquisa em livros e artigos pré-definidos, autores como Monlevade (1996); Pinto (2009); Gatti (2011) e Oliveira e Vieira (2012) que compreendem as discussões sobre a Política de Valorização Docente, Carreira e Remuneração, Formação Docente e Condições de Trabalho, cujo qual são os objetos de estudo dessa pesquisa. Assim como, leis e planos que apontam a valorização docente enquanto políticas públicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A compreensão das dimensões da valorização docente estão relacionadas às mudanças que permearam a educação a partir da década de 1990, quando o trabalho docente assumiu uma nova configuração, quando a política educacional brasileira foi influenciada pelo modelo econômico vigente, impactando diretamente nas formas de organização da educação, principalmente no que se refere às ações desenvolvidas para a garantia da valorização dos profissionais da educação.

Para compreender esse processo de transformações que ocorreram na sociedade brasileira em que se reorganizou a estrutura social, política e econômica, Cabral Neto e Macêdo (2006, p. 211) informa que “as reformas educacionais, implementadas principalmente a partir dos anos de 1990, destacam o papel dos professores, concebendo-os como os principais agentes materializadores das políticas educacionais”.

A partir dessa realidade, evidenciam-se novas exigências em torno desses profissionais, nos permitindo compreender a educação como um mecanismo de regulação do Estado. Segundo Afonso (2011, p.75) o estado pode ser compreendido como “uma organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controle social”.

As reorganizações estruturais efetuadas na economia e na sociedade passam a exigir modificações na educação, assim como um novo perfil do profissional da educação. Essas modificações implicam diretamente nas políticas educacionais, dessa forma, na política de valorização docente.

Foi a partir da década de 1990, que se consolida o novo modelo de produção (reestruturação produtiva) e do modelo de Estado (Estado Neoliberal), resposta ao conjunto de crises que se apresentavam desde a década de 1970, surge à necessidade de se obter um novo profissional, atribuindo-se à educação a responsabilidade de formar esse profissional com o perfil adequado a esse modelo econômico.

Portanto, ao trabalho docente também são inseridas novas exigências. Sobre isso, Oliveira (2008, p. 5), relata que: “observou-se uma emergente reestruturação do trabalho escolar como consequência das reformas educativas mais recentes”. Segundo a autora, esse novo contexto político e econômico trouxe para a escola forte aceno ao trabalho coletivo, passando a exigir que os professores participem da elaboração do projeto pedagógico e adotem maior flexibilidade e transversalidade em suas práticas por meio dos currículos e das avaliações. Nas palavras de Oliveira (2008, p.7):

Os trabalhadores docentes se veem então forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções e, muitas vezes, recebem tais exigências como algo inerente ao avanço da autonomia e da democratização da escola. Diante dessas mudanças assiste-se uma ampliação do trabalho docente que passa a contemplar além das atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras tarefas.

O trabalho docente, portanto, foi ampliado, e encontra-se ameaçado pelo fenômeno descrito por Oliveira (2008) como precarização do trabalho docente, resultado da intensificação desse trabalho, ampliação do raio de atuação do professor e, consequentemente, maior desgaste e insatisfação por parte desses trabalhadores.

Essa autora nos conduz a perceber a importância que a categoria “trabalho” assume no modo de produção capitalista, uma vez que é a partir dessa compreensão, que nos possibilitará a reflexão sobre o trabalho docente nesse processo. De acordo com estudiosos da área política como Netto (2011), o trabalho é o que torna possível a produção de qualquer bem e é através dele que se pode compreender a sociedade. Ainda segundo esse autor:

Na base da atividade econômica está o *trabalho* – é ele que torna possível a produção de qualquer bem, criando os *valores* que constituem a riqueza social. Por isso, os economistas políticos sempre concederam ao trabalho uma importância especial em seus estudos. [...] trata-se de uma categoria que, além de

indispensável para a compreensão da atividade econômica, faz referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade. [...] Categoria central para a compreensão do próprio fenômeno humano-social (NETTO, 2011, p. 39).

O trabalho pode ser compreendido, desta forma, como uma atividade fundante da humanidade. Com centralidade na atividade humana, o trabalho é uma atividade coletiva, que para que ela exista, é necessária uma intencionalidade prévia, portanto trata-se de uma atividade projetada. Netto (2011), tomando como referência as reflexões de Marx, permite-nos compreender que através do trabalho o sujeito transforma a natureza e é transformado.

Compreendemos, portanto, que o trabalho é uma atividade essencial à vida humana, da qual o ser humano necessita para sobreviver e é através dele que o homem consegue transformar a natureza a seu favor e satisfazer suas necessidades vitais, se caracterizando como um direito do trabalhador, ainda que seja na forma alienante como é apresentado no sistema econômico capitalista. Portanto, negar esse direito pode ser considerado uma violência contra a humanidade.

A maneira como esse direito se efetiva de forma precária e o momento em que o trabalhador produz mais valor que o valor recebido (salário) constituem um dos principais problemas das relações de trabalho no sistema capitalista, uma vez que se trata da exploração do trabalho e da produção da mais-valia. Segundo Netto (2011, p.116):

[...] o capitalista não procede a nenhum roubo ou furto ao contratar o trabalhador para uma jornada de oito horas – paga-lhe, mediante o salário, o valor da força de trabalho (isto é, o valor da soma dos valores necessários à produção/reprodução do trabalhador). Entretanto, durante a jornada, a força de trabalho produz mais valor que o valor requerido para tal reprodução; é desse valor excedente (a mais-valia) que o capitalista se apropria sem nenhuma despesa ou custo.

A respeito da Educação, o combate à intensificação do trabalho docente é um desafio às políticas educacionais na atualidade,

especificamente, as políticas de valorização docente, uma vez que esses trabalhadores são submetidos, cada vez mais, a jornadas de trabalho que, muitas vezes, se realizam em precárias condições, como podemos identificar nos resultados divulgados em uma pesquisa desenvolvida em sete estados brasileiros intitulada “Trabalho docente na Educação Básica no Brasil”. Entre os resultados dessa pesquisa, Oliveira e Vieira (2012, p. 178) destacam:

Com a concentração tributária que persiste no país, o que se observa é que boa parte dos municípios brasileiros apresenta sérias dificuldades em garantir as condições adequadas à necessária realização do trabalho docente, resultando em uma educação injusta para os que nela trabalham.

Diagnósticos dessa natureza reforçam a necessidade de garantia da valorização dos profissionais da educação, da forma como está prevista na legislação nacional, uma vez que essa valorização é um elemento indispensável na melhoria da educação nacional. A partir dessa realidade, onde se evidencia que, no sistema capitalista, o trabalho docente assume novas configurações, destacamos a Política de Valorização Docente como uma grande aliada ao enfrentamento das ações neoliberais. Dessa forma, realizaremos, uma investigação sobre os quatro elementos que a constituem e em quais legislações são apontadas.

OS QUATRO ELEMENTOS DA POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE

Para que possamos entender o elemento condições de trabalho, se faz necessário compreender o que significa o termo de modo geral, a respeito disso, Oliveira e Vieira (2012, p. 156), refere-se às condições de trabalho como “conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção”.

Assim como, para as autoras, as condições de trabalho, também correspondem às relações de emprego, ou seja, formas

de contratação, remuneração, carreira e estabilidade, caracterizando-se como relações importantes e necessárias para todos os profissionais que atuam na educação, uma vez, que as formas de contratação, por exemplo, irão garantir a estabilidade desse profissional. Podemos assim, perceber inicialmente, a interligação dos elementos da carreira e das condições de trabalho.

Ainda para as autoras, Oliveira e Vieira (2012) o termo está diretamente relacionado às condições de vida do trabalhador, corroborando com as reflexões de Karl Marx, uma vez que ele defende que a luta por melhores condições de trabalho deve ser objeto permanente da resistência do movimento dos trabalhadores no interior do sistema capitalista.

Portanto, as condições de trabalho docente, segundo Oliveira e Vieira (2012) estão intimamente ligadas às condições do processo de trabalho nas escolas, ou seja, a jornada de trabalho, os recursos materiais, o tempo e espaço para o desenvolvimento das atividades planejadas, o horário de trabalho, as formas de admissão, o movimento da carreira docente, as condições de remuneração, a relação entre número de alunos por professor, entre outros fatores que permeiam o contexto educacional. Sobre o trabalho docente, Gatti (2011, p. 25) afirma:

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse (a) profissional esteja preparado (a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares.

As indagações apontadas pela autora nos levam para outro elemento que constitui a política de valorização docente, a formação. Algumas diretrizes dizem respeito à formação inicial e continuada do docente, em conjunto com a remuneração condigna, garantida através da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional. A respeito disso, Cabral Neto e Macêdo (2006, p. 212) destacam:

[...] as propostas de formação docente implementadas pelo Estado brasileiro, no contexto da reforma educacional operacionalizada notadamente a partir da década de 1990, buscam possibilitar a construção de um novo paradigma para a formação dos professores, ajustado não só à educação do século XXI, mas também às demandas advindas da reestruturação produtiva em desenvolvimento no mundo do trabalho.

Os autores nos permitem compreender que a nova estrutura política, econômica e social, ocasionou uma nova configuração para as políticas de formação dos professores. A formação compreende um instrumento de construção do perfil do profissional, sendo as políticas implementadas com esse propósito, que refletem as inovações exigidas com as transformações da sociedade e do cenário educacional brasileiro, se constituindo como um elemento de valorização. Numa perspectiva crítica sobre a formação de professores nesse novo contexto, Oliveira (2003, p. 32) esclarece:

A educação formal vem sendo evocada como o único caminho para os trabalhadores em geral encontrarem emprego ou se manterem empregados, do mesmo modo que a formação passou a ser uma estratégia defensiva para os professores que, por não conseguirem responder de forma satisfatória aos desafios da sua prática cotidiana, podem estar atribuindo à sua pouca capacitação a razão do seu insucesso.

A autora se refere à teoria da mobilidade social, o acesso ao emprego, através da formação inicial (graduação) e sobre as mudanças e novas exigências solicitadas ao profissional docente. Nóvoa (1999) afirma que o educador precisa estar atento aos desafios do tempo presente e pensar suas ações nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico. Ou seja, a formação do professor é um desafio diante do cenário construído sócio-historicamente, no que se refere tanto à formação inicial quanto à formação continuada. No tocante à primeira, Gatti (2011, p. 28) coloca que:

A formação inicial dos docentes tem implicações amplas para as escolas, na medida em que também esses profissionais poderão ser convocados a exercer a função de coordenadores pedagógicos,

supervisores educacionais ou diretores de escola, ou outras atividades nas redes de ensino.

Essa ressalva nos permite compreender que a exigência que se faz ao professor de que ele desempenhe um grande número de funções, além daquelas que estão previstas em sua formação, especialmente na formação inicial, pode contribuir para a perda da identidade desse profissional, uma vez que gera o desconforto de estar em uma profissão que exige qualificação, porém não disponibiliza tempo nem recursos financeiros para garantir tal exigência, o que Oliveira (2012) também compreende como condições de trabalho.

No entanto, sejam quais forem as soluções encontradas para os problemas da formação inicial, Monlevade (1996) afirma ser consenso que o mais importante é viabilizar alternativas de formação continuada qualificada, tendo em vista que na prática docente faz-se necessário mobilizar o professor sobre o seu compromisso.

A respeito da formação continuada, para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), enquanto a jornada de trabalho do professor não for recomposta, o problema da formação em exercício persistirá e, conseqüentemente, a qualidade da educação será um desejo não realizado, pois a intensificação do trabalho docente reduz seu tempo para leituras, estudos, entre outros fatores que poderiam contribuir com melhorias na sua formação continuada.

Nessa perspectiva, as políticas de formação docente (inicial e continuada) precisam estar atreladas aos condicionantes de uma política de valorização dos profissionais da educação.

Garantir aos professores a possibilidade de uma boa formação, segundo Menezes (1996), é uma das etapas mais decisivas no percurso para se alcançar a situação em que a consciência da importância da educação se transforme em realidade efetiva nas escolas brasileiras, ou seja, no momento em que à educação for dada sua devida importância, a formação dos professores constituirá um fator preponderante e um elemento da política de valorização docente que precisa ser garantida.

O elemento da carreira vem sendo discutido a partir das políticas de financiamento da educação e de fundos (Fundef/Fundeb) e da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) nº 11.738/2008.

Sobre a remuneração docente, Pinto (2009, p. 51) ressalta que: “a falta de remuneração adequada é um dos principais desafios da educação brasileira ao longo de sua história”. E o autor, Pinto (2009, p. 61) esclarece: “caso se pretenda uma mudança significativa nos padrões de remuneração dos professores da educação básica e demais profissionais, é necessária uma nova estimativa de recursos para o seu financiamento”. Indicando uma necessária mudança no financiamento da educação.

Na mesma perspectiva desse mesmo pensamento, a respeito do ampliado do financiamento da educação para melhorar a remuneração docente, Farenzena (2006) destaca:

A disponibilidade e a alocação de recursos para o setor da educação precisam ser balizadas pelos requisitos referentes às fontes de financiamento, aos deveres do Estado para com a educação, à hierarquia de prioridades em relação aos níveis e às modalidades de ensino e às especificidades destes e à distribuição de competências entre os níveis governamentais.

Com as limitações do financiamento da educação, a valorização docente parece a cada dia mais distante, principalmente, tendo em conta que os ganhos nas legislações são frequentemente alvo de contradições, algo que vai permear as políticas públicas educacionais.

Outra discussão que é realizada, além da insuficiência da política de financiamento da educação, é destacada pelo autor Monlevade (1996), que informa que há mecanismos que irão se estruturar para impedir que os professores aumentem seus salários e que ele abaixe, onde o não funcionamento dos elementos da formação e carreira, propositalmente afetaria o avanço da remuneração. Sobre o financiamento da educação ser uma política importante para valorização docente, Araújo (2017, p.108) destaca que:

A implementação de uma política remuneratória para os profissionais do magistério público brasileiro constitui-se eixo imprescindível da valorização profissional, sendo o elemento considerado prioritário nas discussões sobre a política de Fundos para o financiamento da educação. Instituída desde 1996, através do

Fundef, depois do Fundeb, essa política é, atualmente, a principal forma de financiamento da educação.

Segundo a autora, Araújo (2017), essa política obriga órgãos gestores dos diferentes segmentos do serviço público do ensino a definir uma política remuneratória para os trabalhadores docentes, em especial, para com a definição do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) e que discutir a carreira docente se torna indispensável nas discussões sobre remuneração, uma vez que estão interligadas, pois o avanço na carreira, é o que garantirá o avanço na remuneração. Também nesse elemento, encontram-se estratégias que são utilizadas por governos locais para diminuir o avanço na carreira docente, como o uso das avaliações de desempenho como forma de pré-requisito para o docente avançar na carreira. A forma como a avaliação é implementada, nos permite compreender, que sua essência não é a valorização docente, mas impedir os avanços na carreira.

AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DA CARREIRA, REMUNERAÇÃO, FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Para pensar as políticas públicas educacionais, é preciso compreender que são criadas através de lutas históricas, como é o caso do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), que vinha sendo reivindicado desde a Constituinte de 1823 e que só foi efetivado enquanto política, décadas depois. Sobre a criação do PSPN, Araújo (2017, p. 91) informa:

O artigo 41 da Lei do Fundeb, publicada em 20 de junho de 2007, determinava que o poder público, deveria fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, um piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Porém, essa determinação não foi atendida no prazo estabelecido e somente em 16 de julho de 2008 aprova-se a Lei n. 11.738, a qual regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica.

É através dessa lei que será determinado o valor a qual os entes federados não podem fixar o vencimento inicial das carreiras, para no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. Araújo (2017) acrescenta que na época, o valor era equivalente a R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) para cargos em nível médio, modalidade normal, resguardada pelo artigo 62 da Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), entrando em vigor a partir do dia 1º (primeiro) de janeiro de 2008.

Para os docentes com titulação (graduação, especialização, mestrado, doutorado), deve ser aplicado um percentual de diferença no vencimento, tendo como base a lei do piso e o plano de cargos, carreira e remuneração (pccr) do município. Araújo (2017, p.91) diferencia vencimento e remuneração:

O vencimento constitui a base da remuneração dos professores estatutários sobre o qual não incidem quaisquer gratificações, adicional, abono, prêmio, verba de representação ou outra espécie remuneratória, enquanto a remuneração compreende o conjunto pecuniário do qual o servidor tem direito como contraprestação ao trabalho expresso e realizado mediante vínculo com a administração pública, logo engloba o vencimento, gratificações e quaisquer outras vantagens.

Essa estrutura compreende um grande avanço nas políticas de carreira e remuneração, sistematizando a profissão docente e os caminhos para sua efetiva valorização. Outros marcos legais também irão ter em seus discursos, a valorização docente, sendo eles a Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014-2024 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A Constituição Federal de 1988, vai abordar a valorização docente nos incisos V e VIII do artigo 206, definindo a forma como o ensino será ministrado. Segundo essa legislação, a profissão docente será valorizada através de planos de carreira, com ingresso exclusivo por concurso público, de provas e títulos, e de piso salarial profissional nacional para os trabalhadores da educação pública (BRASIL, 1988). Sobre a valorização docente na Constituição Federal de 1988, Monlevade (1996, p.3) aponta:

Reconhecendo que a qualidade das escolas públicas só poderá ser construída por profissionais da educação valorizados, inclusive salarialmente, os constituintes indicam três caminhos para a conquista da valorização profissional: 1) a necessidade de uma titulação acadêmica de qualidade que habilite para a superação de provas de ingressos; 2) enquadramento profissional numa carreira que supõe estabilidade e progressão; 3) a proteção e a valorização salarial, através de um piso profissional para os membros do magistério público.

Mesmo a Constituição Federal de 1988, legisle em forma de lei caminhos para a valorização docente, existem inúmeras lacunas na política que impedem a sua efetivação, como ocorre na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) que é interpretado de diversas formas pelos Estados e Municípios, acarretando em desvalorizações e na discrepância entre remunerações.

A Constituição servirá como base para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996. A LDB irá estabelecer: I) ingresso por concurso público, através de provas e títulos; II) formação continuada, sendo garantido o direito a licenciamento periódico com a remuneração; III) Piso Salarial Profissional; IV) Progressão de Carreira; V) Tempo dedicado para estudos, planejamento, incluído na carga horária do trabalho; VI) Condições de trabalho.

Estabelecendo o elemento das condições de trabalho enquanto elemento essencial para todos profissionais da educação, diferente da Constituição Federal de 1988, que não aponta em seu texto, de forma específica, essa garantia. Considerada um avanço da LDB em detrimento da Constituição.

Outro marco que vai estabelecer em seus discursos a valorização docente, é o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pelo Ministério da Educação em 2014, com vigência até 2024, estabelecendo as metas 15, 16, 17 e 18, como as metas que contemplam o eixo da valorização docente.

A Meta 15, objetiva garantir, em regime de colaboração, uma política nacional de formação de docentes, e que tem como meta garantir que docentes obtenham o título de licenciados na área de educação em que atuam. Já a Meta 16, objetiva formar pelo menos

50% dos docentes em nível de pós-graduação, assim como, ofertar formações continuadas a partir dos contextos e demandas do ensino. A Meta 17, planeja valorizar os trabalhadores docentes até o sexto ano de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), com os outros profissionais com escolaridade equivalente e a última meta, a 18, pretende no mínimo de 2 (dois) anos, garantir o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), da Educação Básica Pública e do Ensino Superior Público. O da Educação Básica seria o estabelecido pelo PSPN.

No entanto, o Plano Nacional da Educação (2014-2024), não está sendo implementado como deveria. Em seus primeiros anos de vigência, ocorreram cortes em diversos setores da educação, limitando e impedindo a efetivação de suas metas, como por exemplo, no governo de Dilma Rousseff, em seu segundo mandato, realizou um corte de 70 bilhões do Orçamento Federal, o que ocasionou em uma perda de R\$ 9,47 bilhões para a educação, sendo anunciado em maio de 2015, através do Ministro da Educação Aloizio Mercadante (ARAÚJO, 2015), se contradizendo em seus discursos, ao tinha como lema “Brasil, Pátria Educadora”.

Com o golpe de 2016, acarretando no Impeachment de Dilma Rousseff, onde o Michel Temer assumiu a presidência, e que durante seu governo, realizou limitações aos investimentos em educação em 20 anos, através da Emenda Constitucional n. 95/2016, que irá estabelecer o teto mínimo de gastos públicos, impactando a educação, saúde, infraestrutura, assim como, os segmentos sociais. Afetando diretamente a implementação das metas e da política de valorização docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade deste artigo é discutir acerca dos quatro elementos da política de valorização docente, a carreira, remuneração, condições de trabalho e formação. Por ora, compreendemos que essa Política abrange vários elementos e espaços da profissão docente, sendo apontadas em políticas educacionais, como as políticas de Fundos (Fundef e Fundeb), assim como no Plano Nacional de Educação.

Com os estudos teóricos desenvolvidos acerca do assunto, nos faz entender que não basta à criação de um conjunto de legislações para promover a melhoria da qualidade da educação, tampouco a valorização docente, pois essas legislações apresentam algumas limitações, fazendo-se necessária a garantia de políticas públicas educacionais abrangentes e contínuas.

As políticas educacionais, da maneira como têm sido implementadas, na perspectiva neoliberal, não traduzem as mudanças que se almeja na educação, especialmente no que se refere à política de valorização docente, pois reforçam a reprodução das desigualdades, uma vez que a redefinição do papel do Estado como regulador das políticas educacionais tem se caracterizado como reprodução de uma falsa melhoria na qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Reforma do Estado e Políticas Educacionais:** entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. Educação & Sociedade, Campinas, p.75, 22 ago. 2001.

ARAÚJO, F. K. **Desafios da valorização dos professores da Educação Básica da rede pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte:** Carreira e Remuneração (2009-2015). Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017, p. 91-108.

ARAÚJO, Luiz. **Cortes na Pátria Educadora.** 2015. Disponível em: <<http://rluizaraujo.blogspot.com.br/search?updated-min=2015-01-01T00:00:00&updated-max=2016-01-01T00:00:00-02:00&max-results=39>>. Acesso em: 13 Jul. 2022.

CABRAL NETO, Antônio; MACÊDO, Valcinete Pepino. **Os desafios da formação continuada de professores:** uma reflexão sobre o programa Gestar. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (Org.). Política pública da educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006, p. 211-212.

FARENZENA, Nalú. **A política de financiamento da educação básica:** rumos da legislação brasileira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil:** um estudo da arte. Brasília: UNESCO, 2011, p.25-28.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p.44.

MENEZES, Luis Carlos. **Professores:** formação e profissão. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Nupes, 1996. (Coleção Formação de Professores).

MONLEVADE, João. Pequenas geografias, história e economia da profissão docente no Brasil. In: MENEZES, Luis Carlos (Org.). **Professores:** formação e profissão. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Nupes, 1996. (Coleção Formação de Professores).

MONLEVADE, João. **Valorização Salarial dos Professores:** O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000, p.3.

NETTO, José Paulo. **Economia política: uma introdução crítica.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.39-116, (Biblioteca básica de serviço social; v. 1).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.32.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p.156-178.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira.** In: SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA

LATINA, 7., Buenos Aires, 3, 4 Y 5 de Julio de 2008. Anais... Buenos Aires, 2008, p.5-7, Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Dalila%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

PINTO, José Marcelino Rezende. **Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira.** Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 13 Jul. 2022.

SASSO, Telma Cristiane; MIOTO, Regina Célia. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál, Florianópolis, v.10, n. esp. p. 2, 2007.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.031](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.031)

IDEB 2021: DISCUTINDO OS RESULTADOS DOS ESTUDANTES DO RIO GRANDE NORTE DURANTE A PANDEMIA

Andréia Lourenço dos Santos

Mestra em Ensino pelo Instituto Federal de educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, andrea.uern@gmail.com;

Helyab Magdiel Alves Lucena

Mestre em Ensino pelo Instituto Federal de educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, helyablucena9@gmail.com;

RESUMO

Após a divulgação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ano referência 2021, a sociedade e a mídia brasileira vêm discutindo ingenuamente os índices apresentados sem a devida análise do que é avaliado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (Inep) e sem levar em conta os impactos da pandemia na educação e no próprio sistema de avaliação, dado que o exame adotou a mesma metodologia do ensino presencial. Diante disso, este trabalho objetiva mostrar para a academia, e para a sociedade como um todo, que necessitamos refletir de forma mais aprofundada sobre os resultados apontados e evitar a credulidade ao utilizar o ranqueamento divulgado pelo Inep sem as devidas considerações de seu contexto histórico-sócio-cultural. A abordagem do estudo é qualitativa, no qual utilizamos da pesquisa documental, tem como dados a legislação vigente, os dados divulgados pelo Inep, e amparamos nossa análise na pesquisa bibliográfica de estudos recentes de pesquisadores da área sobre a temática, tais como Schneider e Nardi (2013), Arruda (2020) e Soares e Xavier (2013).

Palavras-chave: Ideb, Rio Grande do Norte, Pandemia.

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira tem sido alvo de constantes críticas e enfrenta um grande desafio ao lidar com a diminuição no investimento para sua manutenção, qualificação de docentes e atualização para os novos contextos histórico-sociais, além da crescente transferência de responsabilidade dos ensinamentos que antes eram de competência dos pais para os professores. Atrelado a isto, somam-se testes e exames realizados para qualificar os estudantes conforme sua etapa de ensino, aplicando-se uma mesma medida para situações e contextos diversos.

Diante o exposto, esta pesquisa visa tratar dos resultados obtidos pelo Estado do Rio Grande do Norte na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ano referência 2021. Nosso objetivo é mostrar para a academia e, também, para a sociedade como um todo, que necessitamos refletir de forma aprofundada sobre os resultados apontados e evitar a ingenuidade ao utilizar o ranqueamento divulgado pelo Inep sem as devidas considerações de seu contexto histórico-sócio-cultural. A considerar o cenário agravado pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), que ocorreu no período de coleta dos dados (O Saeb 2021 foi aplicado entre 8 de novembro e 10 de dezembro de 2021, tendo em conta os dados do Censo Escolar de 2021).

Segundo Rezende (1998, p. 154), “o conceito moderno de pandemia é o de uma epidemia de grandes proporções, que se espalha a vários países e a mais de um continente”, o que proporcionou graves efeitos físicos da doença, perda de familiares, agravamento e surgimento de problemas mentais, econômicos e sociais; algo que ainda não foi superado em todo o mundo.

No tocante à metodologia do trabalho, a pesquisa é qualitativa, de naturezas exploratória e descritiva. Sendo assim, para o levantamento e a análise de dados, partimos para a pesquisa documental – que se constituiu da análise de dados documentos primários, ou seja, dos dados divulgados pelo Inep sobre o Saeb e Ideb – e para a pesquisa bibliográfica de estudiosos que assentam suas discussões acerca da temática aqui tratada, tais como Schneider e Nardi (2013), Arruda (2020) e Soares e Xavier (2013). É válido sublinhar que focamos a discussão dos resultados relativa às duas últimas

avaliações realizadas nos anos de 2019 e 2021 em escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte, cujo universo, descrevemos, diz respeito aos estudantes do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e ensino médio.

Quanto à estruturação do trabalho, subdividimo-lo em quatro tópicos. O primeiro, intitulado “Entendendo os conceitos”, visa explicar os conceitos-chave adotados na pesquisa. No segundo tópico, alinhamos os caminhos metodológicos traçados na pesquisa. A terceira parte do estudo é destinada à apresentação dos resultados e da discussão da pesquisa. E, no último ponto, tratamos a respeito das considerações finais; as nossas impressões finais sobre tudo o que foi apresentado ao longo dessa tessitura textual.

ENTENDENDO OS CONCEITOS

Avaliar é uma atividade necessária, visto que é parte constituinte de todo processo de ensino-aprendizagem, em qualquer de suas etapas e sistemas de ensino. Diante disso, a avaliação em sala de aula é algo consensual para a verificação da aprendizagem, feita de forma local e individualizada. No entanto, faz-se necessária a existência de avaliações em larga escala que identifiquem, de maneira geral, se as competências de cada etapa de ensino estão sendo alcançadas nas escolas/municípios/estados/sistemas de ensino. À luz desse prelúdio, salientamos que:

O termo avaliação etimologicamente significa valor, esforço de apreciar efeitos reais, determinando o que é bom ou ruim, como juízo, não pode neutro, nem exterior às relações de poder, logo tem caráter eminentemente político exigindo postura de objetivação e independência. [...] avaliar em sentido lato significa estimar mérito, estabelecer juízo pautado em critérios (PRATES, 2010, p. 5).

As avaliações devem partir de um critério preestabelecido e cumprir um papel de subsidiar ações mais concretas para o atingimento de objetivos pactuados em determinado plano. Logo, os índices gerados mediante essas avaliações são utilizados nas políticas públicas e visam a regulação dos sistemas de ensino.

Adotado no Brasil desde o ano de 2007, “[...] o Ideb é um indicador sintético que relaciona as taxas de aprovação escolar, obtidas no Censo Escolar, com as médias de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)” (Inep, 2022, p. 01), introduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Tem como objetivo utilizar dos resultados no planejamento de metas para a melhoria da qualidade educacional nos sistemas públicos de educação. É realizado a cada dois anos e, com base nos resultados obtidos num determinado exame, projeta metas a serem atingidas nos âmbitos nacional, estadual, municipal e por escola.

O Ideb integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094/07). Nestes dispositivos temos como principal foco a mobilização, em especial dos estados, municípios e federação, e a participação das famílias e da comunidade, pela busca da qualidade educacional brasileira, em seus sistemas de ensino.

Essa avaliação apresenta um grande diferencial em relação às outras avaliações aplicadas anteriormente no Brasil e outras que ainda existem mundo afora, pois inova pelo “fato de agregar, em um único indicador, uma medida de desempenho e outra de rendimento, dimensões fundamentais para uma análise relevante de sistemas de educação básica” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 906). Desta forma, os sistemas educacionais brasileiros passam a ser avaliados não apenas pelos seus processos de ensino e gestão, mas, principalmente, pelo aprendizado e trajetória escolar dos alunos – considerando, aqui, no nosso entendimento, não apenas o que aplicado no seio escolar (conteúdos, atividades, diagnósticas de aprendizagem etc.), mas, também, em como estes seres sociais aplicam em suas as práticas cotidianos o que lhes foi ensinado neste espaço formativo.

O Saeb (Inep, 2022) é realizado a cada dois anos, desde o ano de 1990, e, em 2021, realizou avaliações de Língua Portuguesa e de Matemática em escolas públicas (com mais de 10 alunos) com turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental e da 3ª e 4ª série do ensino médio com o objetivo de refletir acerca dos níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados. A partir de

2019, vem sendo realizada a transição entre as matrizes de referência utilizadas desde 2001 e as novas matrizes elaboradas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de forma gradual.

Na matriz sobre Linguagens/Língua Portuguesa e na matriz de Matemática, encontramos as competências e as habilidades consideradas essenciais em cada etapa da Educação Básica. Nessa perspectiva, acreditamos que todos os estudantes estejam familiarizados ao final de sua formação para cada série e disciplina. Essas matrizes de referência estabelecem eixos, temas e tópicos que devem ser considerados para o processo de ensino e aprendizagem e são levadas em conta na elaboração das questões do Saeb e no desenvolvimento de indicadores que informem sobre as diferentes dimensões da educação. O desempenho dos alunos no Saeb nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática é um dos fatores utilizados para o cálculo do Ideb.

O Censo Escolar, por sua vez, é coletado anualmente em todas as escolas da educação básica no Brasil, o qual demonstra, primeiramente, os índices de Matrícula Inicial, quando são preenchidas as informações a respeito dos estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula. A segunda etapa ocorre com o preenchimento de dados quanto à situação do aluno, desde a permanência deste na escola, ou seja, sua participação e frequência às aulas, e o rendimento (aprendizagem) destes quanto aos conteúdos explorados ao longo do ano letivo.

O Ideb utilizará o indicador “Fluxo Escolar”, que varia de 0 a 10, sendo que quanto maior o desempenho dos alunos e maior o número de alunos aprovados, maior será o Ideb. Este indicador é apresentado no Censo pelo indicador “taxa de aprovação” dos alunos matriculados na escola, ou seja, a quantidade de alunos que estava matriculada em um determinado ano e que foi aprovado para o ano seguinte. Assim, o Desempenho no Saeb e o Fluxo escolar do Censo compõem a nota de cada escola, de acordo com a seguinte fórmula:

1. As notas das provas de Língua Portuguesa e Matemática do Saeb são padronizadas em uma escala de 0 a 10.
2. A média dessas duas notas é multiplicada pela média (harmônica) das taxas de aprovação das séries da etapa (anos

iniciais, anos finais e ensino médio), que, em percentual, varia de 0 a 100.

No quadro 1, abaixo, temos a apresentação fictícia de quatro exemplos:

Quadro 1 - Exemplos de cálculo do Ideb

Escola	Saeb (N)	Aprovação média (P)	Ideb (N)*(p)
A	6,0	90%	5,4
B	6,0	80%	4,8
C	4,0	80%	3,2
D	5,0	100%	5,0

Fonte: Inep/Mec, 2022.

Um Ideb baixo pode ser resultado da combinação de baixos índices na taxa de aprovação e no baixo desempenho do Saeb; ou o desempenho inferior em somente um dos indicadores pode influenciar negativamente na nota final. Diante disso, observamos que entre as escolas com o mesmo desempenho no Saeb (escola A e B), o maior Ideb diz respeito à escola com maior taxa de aprovação (escola A); e entre escolas com a mesma taxa de aprovação (escola B e C), o maior Ideb será da escola com maior nota no Saeb (escola B). Já para escolas que apresentam o desempenho máximo na taxa de aprovação (escola D), a nota do Ideb será igual ao desempenho do Saeb. Sendo assim, entendemos, portanto, que para haver uma obtenção de bons resultados, a escola deve ser bem pontuada, tanto na taxa de aprovação (alunos que passam de ano), como no desempenho dos alunos nas provas do Saeb.

METODOLOGIA

A abordagem do presente estudo é qualitativa, de cunho exploratório (BOGDAN; BIKLEN, 2010). Dessa maneira, esta pesquisa aborda como e em que circunstâncias os dados do Saeb e Ideb foram coletados, assim como quais as circunstâncias sociais e históricas influenciaram nos resultados.

Conforme Minayo (2012), a pesquisa qualitativa visa a busca pelo significado, crenças, e motivos que operam para a execução de um fato e, “esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2009, p.21-22) .

Para tal, utilizamos a pesquisa documental, por meio da legislação vigente sobre a normatização do Ideb e pela consulta aos bancos de dados do Inep, e a pesquisa bibliográfica, ao amparmos nossa análise nos estudos recentes de pesquisadores da área sobre a temática. Sobre a pesquisa documental, é válido sublinhar que ela que esse tipo de investigação apresenta algumas vantagens, por ser “[...] fonte rica e estável de dados [...]” (GIL, 2010, p. 83). Além disso, permite aos pesquisadores uma leitura profunda das fontes, visando promover, além da reflexão, uma discussão mais pertinente e pontual quanto às informações dispostas.

No que concerne à pesquisa bibliográfica, ela oportuniza consorciar os dados (numéricos) coletados nos diferentes documentos oficiais à fundamentação teórica promovida por estudiosos que circundam o universo de dado tema. O principal objetivo desse tipo de pesquisa “[...] é revisar e relatar em maior detalhe um leque específico de estudos anteriores, diretamente dirigidos ao provável tema de estudo, método e fonte de dados” (YIN, 2016, p. 55). Desse modo, embasamo-nos em Schneider e Nardi (2013), Arruda (2020) e Soares (2011), Soares e Xavier (2013), que inscrevem suas análises acerca das avaliações em larga escala do ensino brasileiro, em especial do Ideb, apontando seus avanços em relação aos processos anteriores e as lacunas que ainda existem. No próximo item, apresentamos os resultados e a discussão dos dados colhidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Avaliações em larga escala adotam um sujeito ideal a ser analisado sem considerar as diversidades que são encontradas na sociedade, seja pelas condições sociais, geográficas, e históricas, seja pelas condições culturais e econômicas. Sabemos que seria impossível criar um sistema de avaliação que se adeque a todas

as situações possíveis. Por isso, temos atualização, de tempos em tempos, na forma como são aplicadas para se tentar dirimir as distorções apresentadas. Toda ação deve partir do planejamento do que se deseja, seguindo para a execução do ato e finalizando o processo com a avaliação dos objetivos, buscando perceber se estes foram atingidos para, então, traçar novas ações para o cumprimento das metas. Na Educação, este princípio também é seguido:

O Estado determina os princípios e as bases da avaliação, desenvolve os exames, aplica os testes, corrige-os, afere e divulga os resultados. A partir dos resultados obtidos, as redes e instituições de ensino são compelidas a prestar contas, criando estratégias e implementando ações com vistas a reverter números indesejáveis. (SCHNEIDER; NARDI, 2013, p. 35).

Embora apresente vários desafios, a avaliação externa promovida pelo Ministério da Educação (MEC) é necessária e constituinte do conjunto de etapas que buscam construir uma educação cada vez melhor. Contudo, enquanto não encontramos uma forma menos danosa de avaliar/qualificar o ensino brasileiro, devemos continuar analisando e refletindo a partir das avaliações que são adotadas.

Sendo assim, o Saeb, ano referência 2021, avaliou as escolas dos 26 estados e o Distrito federal. Participaram aproximadamente 72 mil escolas públicas e privadas, e mais de 246 mil turmas, com aproximadamente 5,3 milhões de estudantes presentes. Relembramos, aqui, que para a escola ter seus dados contabilizados deveria ter, no mínimo, dez alunos presentes no momento da aplicação, com taxa de, pelo menos, 50% dos estudantes matriculados na etapa de ensino avaliada.

Já para o Ideb, só foram divulgados os resultados de desempenho das unidades escolares com, no mínimo, 80% de participação e os municípios com 50% de escolas participantes. Assim, o Brasil projetou um meta a ser atingida em 2022 de 6,0 na educação básica, sendo que cada rede de ensino/ escola deve contribuir com sua meta individual.

Direcionando os dados dessa discussão à proposta do presente estudo, os resultados apresentados pelo Estado do Rio Grande do Norte (RN) apontam na penúltima posição das séries iniciais do Ensino Fundamental, com 5 pontos, e na 25ª posição em relação

aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, obtendo 4,40 e 3,40 pontos, respectivamente, levando-se em consideração a média total do ensino (incluindo escolas públicas e privadas).

Cabe salientar, nesse momento, que a coleta de dados tanto para o Saeb quanto para o Censo Escolar foram impactados pela pandemia do coronavírus, uma vez que, desde o ano de 2020, o Brasil começou a vivenciar as consequências devastadoras desse episódio de caos na saúde mundial. Os estudantes foram impedidos de saírem de suas casas por um longo período de tempo. A sala de aula física, por sua vez, sofreu adaptações para se adequar ao problema de saúde pública e teve o seu espaço para as salas de aula virtuais (webconferências). Toda a escola, a família, a sociedade, teve que se adequar a um contexto totalmente diferente, impensável até alguns meses antes. Arruda (2020), assegura que

Mais do que um problema educacional, o bloqueio do acesso à escola reconfigurou a sociedade, na medida em que tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a coadunarem as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados e em contexto ora da necessidade da manutenção do emprego e da renda, ora no contexto de confinamento em espaços razoavelmente reduzidos, de maneira ao isolamento ser cotidianamente comparado a situações de Guerra. (ARRUDA, 2020, p. 259)

Os impactos da pandemia não podem ser percebidos somente pela verificação das notas do exame anterior, no entanto, sem essa comparação, também seria impossível averiguar o que pode ter mudado. Por isso, o quadro 2 traz as notas obtidas pelo Estado do RN nos anos de 2019 e 2021.

Quadro 2 – Indicadores educacionais 2019 e 2021 Rio Grande do Norte

Nível de Ensino	Aprovação (P)		Desempenho no Saeb (N)		Ideb 2021 (NxP)	
	2019	2021	2019	2021	2019	2021
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	0,92	0,94	5,60	5,36	5,20	5,00
Ensino Fundamental – Anos Finais	0,81	0,84	5,07	5,04	4,41	4,40
Ensino Médio	0,81	0,78	4,35	4,30	3,50	3,40

Fonte: Inep/Mec – 2020/2022.

A partir dos dados ora apresentados, podemos inferir algumas percepções no cenário educacional do Estado aludido:

- a. Houve um incremento na taxa de aprovação em todas as etapas avaliadas, com exceção do Ensino Médio, Em 2021, não houve a aprovação automática dos estudantes no RN, mas continuou sendo atodada em outros estados brasileiros;
- b. O desempenho no Saeb foi menor em todas as etapas, com maior perda no ensino fundamental – anos iniciais, com menos 0,24 em relação ao exame anterior;
- c. Embora tenha havido um aumentado no índice de aprovação, o decrescimo nas notas do Saeb resultaram em menores índices do Ideb, na comparação entre 2019 e 2021.

O quadro 2 resultou da avaliação das escolas públicas e de uma amostra de escolas particulares. No quadro 3, temos somente as notas atribuídas às escolas públicas:

Quadro 3 – Indicadores educacionais 2019 e 2021 escolas públicas do Rio Grande do Norte

Nível de Ensino	Aprovação (P)		Desempenho no Saeb (N)		Ideb 2021 (NxP)	
	2019	2021	2019	2021	2019	2021
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	0,90	0,92	5,24	4,91	4,70	4,50
Ensino Fundamental – Anos Finais	0,77	0,84	4,70	4,00	3,60	4,00
Ensino Médio	0,79	0,69	4,03	4,09	3,20	2,80

Fonte: Inep/Mec – 2020/2022.

Neste quadro podemos perceber que o desempenho das escolas do estado, mesmo tendo sido influenciado pelas adaptações necessárias no período da pandemia, não foram tão diferentes da avaliação realizada anteriormente. Podemos destacar, mais uma vez, a redução na taxa de aprovação dos estudantes do ensino médio, com a queda percentual de 0,10, o que impactou no resultado no Ideb, mesmo tendo obtido um nota melhor no Saeb (de 4,03 para 4,09).

Todas as etapas de ensino tiveram perdas na aprendizagem, conforme demonstrado pela taxa de desempenho do Saeb. Com base nos dados expressos, levantamos algumas inferências que talvez possam justificar esses resultados: acesso à internet de forma desigual – muitos alunos não têm acesso à rede de forma doméstica, sem contar, também, aqueles que moram em zonas rurais de difícil acesso, dificultando, assim, sua participação às aulas remotas; falta de equipamentos (celulares/notebooks) adequados para que os estudantes pudessem assistir às aulas remotas; apreensão de aprendizagem aquém por parte do alunado quanto ao novo formato de aulas; professores sem a qualificação devida para manusear adequadamente das ferramentas tecnológicas – neste aspecto, a pandemia pegou a todos nós de forma surpreendente, inclusive o setor da educação; logo, as secretarias de educação buscaram promover formações continuadas relativas ao ensino remoto, buscando capacitar o professorado a lidarem efetivamente com o ensino remoto e os meios devidos para alcançarem o maior público possível de alunos, isto é, para a elaboração de videoaulas, de materiais etc. com vistas a atenderem o alunado.

Arruda (2020, p. 266), lembra que

A singularidade da pandemia deve levar também à uma compreensão de que a educação remota não se restringe à existência ou não de acesso tecnológico, mas precisa envolver a complexidade representada por docentes confinados, que possuem famílias e que também se encontram em condições de fragilidades em suas atividades.

Esse tipo de avaliação não leva em conta os desgates emocionais enfrentados pelos avaliados, uma vez que podem interferir em seu processo de aprendizagem e no momento em que respondeu ao exame propriamente dito. O contexto familiar, em que houve momentos difíceis relacionados a saúde, emprego, alimentação e outras formas de convívio social, que também podem ser critérios influenciadores e que são ignorados na pesquisa.

Ao utilizar somente dois fatores na contabilização do Ideb, o indicador de qualidade desconsidera outros aspectos importantes e delimitadores do sucesso na aprendizagem, tal como o nível socioeconômico e cultural dos alunos. Ao condensar a avaliação da

qualidade da educação somente pela taxa de aprovação e pelo desempenho no Saeb

[...] assume-se que a escola pode superar toda a exclusão promovida pela sociedade. Há uma farta literatura que mostra que isso é impossível. Todos os alunos têm direito de aprender, e os conhecimentos e habilidades especificados para educação básica devem ser os mesmos para todos. No entanto, obter este aprendizado em escolas que atendem alunos que trazem menos de suas famílias é muito mais difícil, fato que deve ser considerado quando se usa o indicador de aprendizagem para comparar escolas e identificar sucessos. (SOARES, 2011, np)

Dessa forma, fatores externos à escola contribuem para os conceitos atribuídos para cada escola/ município/ estado, tal como podemos depreender pelas informações do Quadro 4, que traz a comparação dos resultados obtidos no ano de 2021 nas escolas públicas e nas escolas privadas no Rio Grande do Norte.

Quadro 4 – Indicadores educacionais 2021 escolas públicas X escolas privadas do Rio Grande do Norte - 2021

Nível de Ensino	Aprovação (P)		Desempenho no Saeb (N)		Ideb 2021 (NxP)	
	2019	2021	2019	2021	2019	2021
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	0,92	0,99	4,91	6,80	4,50	6,70
Ensino Fundamental – Anos Finais	0,84	0,98	4,00	6,17	4,00	6,00
Ensino Médio	0,69	0,98	4,09	5,60	2,80	5,50

Fonte: Inep/Mec – 2020/2022.

A partir do dado acima, percebemos que as taxas de aprovação da escola privada são quase de 100%. Além disso, é perceptível que entre os fatores constituintes do Ideb, o que mais diferencia o ensino privado do público é justamente o desempenho nas provas do Saeb, em que o ensino fundamental – anos iniciais alcança 1,89 pontos de diferença, o ensino fundamental – anos finais 2,17 pontos de diferença e o ensino médio 2,7 pontos a mais que as escolas públicas; atingindo níveis maiores que a média esperada de 5 para o Ideb, sendo considerado um nível de excelência.

Entendemos que o Ideb, tal como é aplicado e reconhecido, constitui um “instrumento de regulação de uma determinada concepção de qualidade, por traduzir, simbolicamente, o quanto as unidades escolares, o município e o estado avançaram em suas metas educacionais.” (SCHNEIDER; NARDI, 2013, p.39). Contudo, além das fragilidades pontadas acima, ainda podemos citar algumas formas de burlar e/ou maquiar os resultados das escolas, na busca pelo atingimento das metas e melhores indicadores, sem, no entanto, realizar mudanças significativas nos processos pedagógicos, como por exemplo:

- a. Os resultados são divulgados para as escolas que tiveram a participação de, no mínimo, dez alunos – dado que pode ser manipulado ao aplicar a prova somente aos alunos mais preparados;
- b. A aprovação de alunos sem as habilidades mínimas da série, para não prejudicar o indicador relacionado;
- c. Como o indicador é uma média, o bom desempenho de um aluno pode suplementar o mau desempenho de outro;
- d. Treinar/ educar os estudantes com foco somente no teste do Saeb, sem refletir no processo de aprendizagem em si;
- e. Criação de “guetos” – escolas onde são concentrados os estudantes com os piores rendimentos e problemas de aprendizagem, mantendo somente uma escola naquele sistema de ensino com as piores taxas.

É inegável que se continuarmos utilizando o Ideb como um único indicador para aferir a qualidade das escolas e dos níveis e sistemas de ensino, guiar as políticas educacionais e distribuir recursos, podemos continuar proliferando as diferenças e aumentando as disputas entre escolas/municípios/estados. Devemos atrelar os dados desse indicador à contextualização de outros indicadores que descrevam as condições reais de oferta do ensino. O próprio Inep traz na divulgação dos resultados o alerta em se trabalhar os indicadores com cautela e sugere que a “a leitura e análise dos resultados sejam voltadas para **apoiar políticas públicas que visem a melhoria do processo educacional, em particular, no cenário pós-pandemia.**” (Inep, 2022, p.5. grifo do autor).

Além disso, o Inep divulgou os seguintes dados do contexto educacional brasileiro diante da pandemia do Covid-19, durante a pesquisa:

- 92% das escolas de educação básica do Brasil adotaram estratégias de mediação remota ou híbrida;
- 8,9 das escolas de educação básica do Brasil ajustaram a data de término do ano letivo, em 2020, foram 43,1%;
- 72,3% das escolas de educação básica do Brasil recorreram à reorganização curricular com priorização de habilidades e conteúdos, em 2020 foram 67,1%;
- 17,2% das escolas de educação básica do Brasil indicaram a adoção da estratégia de *continuum curricular* (completação curricular em 2022), em 2020, foram 26,3%.

Assim, os dados acima mencionados devem ser levados em consideração na análise dos resultados do Ideb, incluindo os desafios que os educadores já enfrentavam antes desse período e que ainda não tiveram alterações somando-se com o aprofundamento das desigualdades, potencializadas durante a pandemia. Além disso, lembramos que em 2021, ano base da pesquisa do Inep, as escolas já vinham acumulando há dois anos os efeitos da pandemia, o que pode significar perdas significativas na aprendizagem que os indicadores foram incapazes de mensurar.

Talvez, após a publicação dos “microdados” pelo Inep, com as informações detalhadas dos dados coletados algumas lacunas possam ser preenchidas e a análise possa refletir, de forma menos distorcida a evolução/ involução do Ideb.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a importância de se ter uma avaliação para a educação básica. Não restam dúvidas quanto aos avanços advindos no uso conjunto dos indicadores de desempenho e de sucesso para a verificação de uma certa qualidade na educação. No entanto, devemos ter a percepção dos limites e das potencialidades do Ideb.

A simples existência e divulgação de resultados não assegura qualquer política pública de melhoria, mas, por outro lado, ao serem publicizados, os resultados tendem a criar ranqueamentos de

melhores e piores estados, municípios e escolas, responsabilizando professores e gestores pelas notas ruins atribuídas e parabenizando governantes pelos bons desempenhos. Enquanto as avaliações não considerarem critérios qualitativos que abarquem as diferenças de cada contexto, corre o risco de continuar alimentando a competitividade entre escola/ município/ estado/ sistema de ensino e criando formas de burlar os resultados.

Devemos lembrar que fatores externos à sala de aula tendem a influenciar o desempenho dos alunos em sua vida escolar. Aqui podemos citar o contexto familiar, o entorno social, além da escola ter seus próprios desafios para lidar em busca de ofertar a melhor educação formal possível. Citamos, para além disso, a crescente falta de investimento na formação inicial e continuada dos professores, com o sucateamento das universidades públicas que, em sua maioria, formam os docentes brasileiros; a diminuição do financiamento de pesquisas que visem aprimorar o ensino; o crescente descompromisso com o incentivo à capacitação em serviço, entre outros fatores. Cada vez mais, as famílias estão longe das escolas, não há a participação efetiva delas no planejamento e acompanhamento do desenvolvimento de seus filhos. A gestão democrática, que permeia os diferentes segmentos que compõem a escola, incluindo, neste processo, a família, apenas segue contextualizada em documentos como o Projeto Político Pedagógico, mas, na prática, isso não sucede em algumas instituições. Falta, de fato, a democracia prevaler.

Enquanto não houver a corresponsabilização pela educação, a sociedade continuará apontando culpados e deixando de se enxergar enquanto parte do contexto educacional de nossas crianças e adolescentes.

Quanto aos resultados próprios do Rio Grande do Norte, observamos que a análise comparativa com o ano anterior apontou perdas percentuais, cabendo aos gestores educacionais, familiares e a comunidade como um todo reunir forças para dirimir as perdas advindas do ensino realizado durante a pandemia, somado aos problemas existentes mesmo antes da descoberta e proliferação da Covid-19.

Lembramos aqui, que o presente artigo não objetivou encerrar as discussões sobre os dados do Ideb, mas trazer à tona os

problemas de se julgar o ensino de uma escola, município e/ou estado apenas pela verificação de um indicador, mesmo que composto. Deixamos, como sugestão, a continuação desse debate após a divulgação, ainda sem data, dos microdados, associados à verificação precisa dos fatores externos às escolas e que influenciam no desempenho dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19.** EmRede – Revista de Educação a Distância, v. 7, n.1, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> Acesso em: 23 set. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Brasília, 2022. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso em: 20 set. 2022

Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Brasília, 2022. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso em: 22 set. 2022

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio da pesquisa social**. In: DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. (org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 9-29.

REZENDE, Joffre Marcondes de. **Epidemia, endemia, pandemia, epidemiologia**. Revista de Patologia Tropical/Journal of Tropical Pathology, Vol. 27, n. 1, pp. 153-155, 1998.

PRATES, J. C. **As pesquisas avaliativas de enfoque misto e a construção de indicadores para avaliação de políticas e programas sociais**. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, 12., 2010, Rio de Janeiro: ABEPSS, 2010.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **O potencial do Ideb como estratégia de accountability da qualidade da educação básica**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP/ANPAE), v. 29, n. 3, set./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/42819/27119>. Acesso em: 27 set. 2022

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. **Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JLzr4qdx89rjrNXnydNcvcy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2022

SOARES, José Francisco. **Ideb na Lei?** Simon's site, 13 jul. 2011. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/sites/simon/jose-francisco-soares-ideb-na-lei/>. Acesso em: 06 out. 2022

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução Daniel Bueno; Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.032](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.032)

A UNIVERSIDADE PÚBLICA NO ALTAR DO MERCADO: UMA BREVE ANÁLISE DOS TERMOS UTILIZADOS NA ABA DO PROGRAMA FUTURE-SE NA PÁGINA INSTITUCIONAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Isadora Cabreira da Silva

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, isadorasilvacabreira@gmail.com;

Lucas da Costa Lage

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Rio Grande do Sul, lucaslage@ufpr.br

RESUMO

O trabalho visa analisar quais termos são predominantes na proposta o Programa Future-se, quais concepções e modelos de universidade fazem-se presentes dentro de tal iniciativa, e justifica-se pela necessidade em pensar quais teorias, discursos e concepções perpassam a proposta que, mesmo após um corte orçamentário de 30% da IFES, garante que o governo não deixará de manter seu financiamento, mas permite que as instituições abram oportunidades para o estabelecimento de parcerias com empresas privadas. Para a pesquisa, utilizou-se uma metodologia de análise qualitativa e organização dos dados através de uma nuvem de palavras, em que os termos de mais recorrência estão em um tamanho maior em comparação aos outros. A proposta está dividida em três eixos, sendo o Eixo 1 - Gestão Governança e Empreendedorismo; o Eixo 2 - Pesquisa e Inovação; e por fim, o Eixo 3 - Internacionalização, Por mais que os três eixos estejam

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.032](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.032)

A UNIVERSIDADE PÚBLICA NO ALTAR DO MERCADO: UMA BREVE ANÁLISE DOS TERMOS UTILIZADOS NA ABA DO PROGRAMA FUTURE-SE NA PÁGINA INSTITUCIONAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

divididos em temáticas mais direcionadas, nota-se que estão interligados, principalmente no que tange à iniciativa privada e suas possíveis intervenções no financiamento das instituições federais. Com essa dissolução do público, conclui-se que tal proposta está diretamente relacionada àquilo que Chaui (1999) e Sguissardi (2006) denominam universidade heterônoma, que possui influência direta do Estado, da indústria e do mercado.

Palavras-chave: Universidade, Future-se, Mercado.

INTRODUÇÃO

A universidade no Brasil é uma instituição recente, com 101 anos de existência. Pode-se dizer que ao longo de sua história, as políticas que vislumbram a privatização de seus setores, sempre atravessaram a universidade pública. Como, por exemplo, a Reforma Universitária de 1968, que organizou o Ensino Superior em departamentos, dando fim às cátedras vitalícias, mas, ao mesmo tempo, criou condições para o surgimento do Ensino Superior privado a partir da flexibilização da tríade de ensino, pesquisa e extensão. A reforma, tal como foi imposta, a qual segundo Cunha (2007) tinha certa inspiração no modelo norte-americano, que é atrelado às necessidades de ajuste do ensino e da pesquisa da sociedade capitalista.

Outros exemplos de tais políticas partem das iniciativas de avaliação do Ensino Superior, como a Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior (CNRES), que visava combater o corporativismo e o cartorialismo, e também a formação do Grupo Executivo de Reformulação do Ensino Superior (GERES), os quais abnegados pela comunidade universitária. Tal abnegação ocorreu, sobretudo, por conta das proposições referentes à autonomia e à dotação orçamentária global, que retiravam a responsabilidade do Estado sobre o financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), bem como a permanência e qualificação de seus docentes e técnicos administrativos.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), houve uma grande influência do setor privado, sendo estes nacionais e estrangeiros, tendo assim um considerável aumento de empresas de Educação Superior, firmando assim a mercantilização da educação e, de certa forma, dando certa sustentação às propostas de privatização dos serviços públicos. Em tal período, a expansão da oferta do Ensino Superior cresceu de forma significativa, porém a referida expansão ocorreu através da privatização, por conta das políticas educacionais vigentes adotarem um padrão de mercado, sendo este gerencialista e produtivista, focalizado nos crescimentos e resultados quantitativos (quantidade de instituições, cursos, vagas e matrículas). Tal contexto deu-se a partir do Art. 45 da Lei nº 9.394, que estabeleceu as Leis de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB), com o onde consta “ A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”, que de acordo com Lima e Cunha (2020, p. 05 apud. Aguiar, 2013) “[...] as críticas mais recorrentes se referiam à possibilidade da educação superior ser ministrada em IES públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização de acordo com o 45º artigo” .

Também se deu a partir do Decreto nº 2.306/1997, que definiu as instituições de abrangência e formação das instituições de ensino superior, elencando seis tipos: universidade; centro universitário; faculdade integrada; faculdade; instituto superior e escola superior, que para Lima e Cunha (2020, p. 05) “ Conseqüentemente, a graduação passou a ser competitiva, pragmática e submissa à economia e ao mercado por ter sido flexibilizada e desvalorizada.” .

Para Lima e Cunha (2020, p. 60 apud. Amorim, 2019), tal divisão “[...] abriu margens para uma espécie de expansão ‘sem controle’, posto que não há nenhum tipo de planejamento para equalização e equilíbrio quanto ao número de instituições, que podem pleitear a abertura de novos cursos e a oferta de cursos” .

Por fim, nos oito anos de governo FHC, percebe-se a expansão do Ensino Superior privado, mesmo que inferior ao período da ditadura militar. Segundo dados do Censo da Educação Superior (1995-2002), o número de instituições privadas passou de 684 para 1.442, e as instituições privadas foram de 210 para 195, tendo uma expansão massiva de um lado e uma considerável redução de outro (LIMA E CUNHA, 2019).

No século XXI, o governo FHC tem seu fim no início do ano de 2003, onde iniciou o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) do Partido dos Trabalhadores, deu seguimento às ações políticas originadas das orientações da Reforma do Aparelho do Estado. Em relação ao âmbito acadêmico, criou dentro do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) em 28 de janeiro de 2007, que possuía dentro de sua proposta a expansão das IES, tendo o Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) instituído três meses depois, que criou dezoito novas universidades no país. Também criou o FIES e o PROUNI, programas ligados a conciliação com o mercado, a partir

de discursos relacionando a produção de conhecimento com as demandas do capital.

No governo de Dilma Rousseff (2011–2016), algumas características do Future-se – assim como nos governos de FHC e Lula – estavam presentes em sua gestão, como por exemplo, o Novo Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação, que direcionou a Lei 13.243 que tinha como um de seus objetivos facilitar a aproximação de empresas e universidades. Apesar dos programas de crescimento e expansão, também é necessário pontuar o corte orçamentário de 45% do orçamento da educação em 2016, no governo de Dilma Rousseff, antes da presidenta sofrer um impeachment.

No governo interino de Michel Temer (2016 – 2018) o processo de sucateamento da universidade teve início, a partir dos cortes dos recursos de financiamento, pelas propostas indiretas de privatização das instituições federais, pelos ataques aos direitos de servidores e principalmente, pela aprovação PEC 241 aprovada no governo de seu vice e posterior substituto Michel Temer, que congela gastos em setores como saúde e educação.

Após este breve apanhado sobre algumas políticas que permearam - e ainda permeiam a universidade, direcionamos o presente escrito para seu objeto de análise: o Programa Future-se, que foi oficialmente lançado no dia 17 de julho de 2019, através de uma transmissão ao vivo na página oficial do Ministério da Educação. O programa possui somente uma aba dentro do site do MEC, onde explica, de forma resumida, a sua proposta, seus objetivos, eixos e possíveis questionamentos levantados sobre, os quais serão analisados a partir das palavras-chave utilizadas no resumo dos três eixos do programa. Para registrar e observar tais termos, foram elaboradas três nuvens de palavras.

Sendo assim, o presente trabalho visa analisar quais termos são predominantes na proposta, e qual - ou quais - concepções e modelos de universidade fazem-se presentes dentro de tal iniciativa, e justifica-se pela necessidade da discente em pensar quais teorias, discursos e concepções perpassam a proposta que, mesmo após um corte orçamentário de 30% da IFES, garante que o governo não deixará de manter seu financiamento, mas permite que as instituições abram oportunidades para o estabelecimento de parcerias com empresas privadas. O texto está organizado em

quatro seções: Introdução; Metodologia; Resultados e discussões; Considerações finais; Referências.

METODOLOGIA

Para a coleta dos dados, foram reunidos os termos utilizados na página de apresentação dos três eixos do programa Future-se, presentes no site do Ministério da Educação. Organizamos os termos a partir de uma nuvem de palavras, onde os mais recorrentes estão em tamanho maior.

Portanto, utilizamos uma metodologia de pesquisa qualitativa para a análise dos termos, onde

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Para Minayo (2007) a pesquisa qualitativa trabalha com uma gama de motivos, significados, valores, crenças, aspirações e atitudes, o que torna um espaço mais amplo das relações, dos processos e fenômenos, que não podem ser resumidos à operacionalização de variáveis.

Bogdan (apud. TRIVIÑOS, 1982) se refere à pesquisa qualitativa como uma investigação do gênero fenomenológico, de natureza histórico-estrutural e dialética, onde: 1) A investigação tem o ambiente natural como fonte primária dos dados e o cientista enquanto um instrumento chave; 2) É descritiva; 3) Os investigadores que trabalham com a metodologia qualitativa estão com suas preocupações voltadas para o processo e não somente aos resultados; 4) Possuem uma tendência a analisar os seus dados de

maneira indutiva; 5) O significado a preocupação imprescindível na abordagem qualitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para iniciar a discussão, é interessante destacar que no total, a busca pelo termo “Future-se” resulta em vinte e uma notícias elaboradas pela assessoria do MEC, sendo a última publicada em 24 de janeiro de 2020, estando sem atualização há quase dois anos. A seguir, temos a nuvem de palavras com os termos utilizados no Eixo 1 - Gestão, Governança e Empreendedorismo.

Imagem - Eixo 1: Gestão, Governança e Empreendedorismo



Fonte: Produzido pelos pesquisadores a partir do site do MEC (2021).

O primeiro eixo é alicerçado por termos como “naming rights”, que consiste na venda do nome da instituição ou determinados setores para as empresas privadas, no apanhado sobre o programa, tal proposta é justificada pela possibilidade de manutenção e modernização das estruturas com o auxílio do setor privado. Também fala-se em parcerias público-privadas, relacionadas com o uso de prédios da União para a arrecadação de recursos. E, ao mesmo tempo em que é abordado o ranqueamento das instituições com maior desempenho - os quais os critérios não estão explicitados - a sustentabilidade financeira está presente no primeiro ponto do eixo, pois “[...] ao estabelecer limite de gasto com pessoal nas

Imagem 3 - Eixo 3: Internacionalização



Fonte: Produzido pelos pesquisadores a partir do site do MEC (2021).

O terceiro e último eixo da proposta direciona a internacionalização focalizada na pesquisa aplicada, a qual pode-se questionar quais grandes áreas teriam mais demandas ou não, também aborda sobre a revalidação de diplomas emitidos por instituições públicas e privadas de “alto desempenho”, bem como a formação de parcerias com instituições privadas para a fim de possibilitar publicações científicas em periódicos de outros países e por último, a concessão de bolsas para estudantes brasileiros com alto desempenho acadêmico e atlético.

Por mais que os eixos estejam divididos em temáticas mais específicas, nota-se que os três de certa forma se complementam, principalmente no que se refere às empresas, as parcerias público-privadas, expressões estrangeiras como *namings rights* e *startups* e seus desdobramentos no financiamento das instituições federais. Tais termos se relacionam com a possível modificação das noções sobre o público, que para Newman e Clarke (2012, p. 370)

[...] noções do próprio público eram dissolvidas na medida em que os usuários de serviços públicos foram redesenhados com clientes ou consumidores. A constituição do cidadão-consumidor foi uma consequência lógica do crescimento do gerencialismo; o modelo de negócios que as organizações foram encorajadas a adotar colocava um prêmio retórico sobre a centralidade no cliente e sua satisfação.

As menções e suas relações com essa dissolução do que é público se correlacionam com o que Sguissardi (2006) chama de “universidade heterônoma”, a qual possui influência do Estado, do mercado e da indústria. Para Chauí (1999, p. 222) a universidade heterônoma

[...] não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas.

A partir de tal contexto, o modelo de universidade heterônoma não significa que a instituição seja inteiramente administrada por agentes extra universitários, mas que suas práticas cotidianas estariam cada vez mais submissas à lógica do mercado e do Estado, tendo uma ascensão da competitividade econômica, que decorreria na produção de currículos que atendem às demandas do mercado, a preparação dos acadêmicos para o mundo do trabalho com custos menores e uma significativa gestão do trabalho institucional e docente (SGUISSARDI, 2006).

Sendo assim, faz-se necessário mencionar a concepção de universidade de Chauí (2003), que toma a universidade enquanto uma instituição social, que manifesta de certa forma a estrutura e os modos de funcionamento da sociedade como um todo. Também observa como a universidade brasileira internaliza e manifesta as ideias e práticas neoliberais dominantes, por exemplo: 1) a avaliação universitária de forma isolada, sem considerar o ensino básico; 2) valorização somente da titulação científica e a quantidade de produções científicas; 3) critério de distribuição de recursos financeiros públicos para pesquisas a partir das linhas de pesquisa, que beneficia em grande escala as áreas que produzem seus estudos em laboratórios de grande porte e com vasta equipe de pesquisadores, o que não é necessário nas humanidades e nas práticas de pesquisas teóricas; 4) a participação da universidade na economia e na sociedade como mera prestadora de serviços, servindo à empresas privadas, com um significativo pela pesquisa fundamental e de longo prazo (CHAUI, 2003). Para Leher (2021, p.12):

Para entender as interconexões da mercantilização da educação como Estado é imprescindível investigar os fundos de investimentos, a composição acionária e a carteira de negócios dos mesmos, o movimento de aquisições, o comportamento das ações na bolsa de valores, os conflitos magisteriais, a caracterização dos capitalistas que operam nesse mercado, a distribuição geográfica dos negócios, nichos de mercado buscados pelos grupos, modalidades de ensino priorizadas, estoque de matrículas, estratégias de marketing, valor das mensalidades, custo de pessoal etc. Somente conhecendo as entranhas dos grupos econômicos e identificando os sujeitos que os conduzem é exequível compreender o modo de atuação do Estado, conforme a magistral teorização de Gramsci sobre o Estado Integral.

A transformação da educação em uma mercadoria não é algo restrito somente ao ensino superior, pois também acaba atingindo a educação básica, incluindo a educação pública. Para Peroni (2020), a rede privada possui uma participação de 18,3% no total de matrículas na educação básica, porém os conteúdos pedagógicos e de gestão escolar estão cada vez mais sendo determinados por instituições privadas, a partir de uma lógica mercantil, com a justificativa de que tais instituições tem como objetivo contribuir para a melhoria da escola pública. A autora classifica essas formas de privatização a partir de três categorias: direção, execução, execução e direção. Na direção, o privado age no conteúdo e controle das políticas públicas e das escolas, mas a instituição permanece pública. Na execução, o privado age na oferta da educação, através da contratação de empresas de educação privada para suprir a formação que deveria ocorrer na educação pública. Já na execução e direção, são estabelecidas parcerias entre o público e o privado, que estabelecem o conteúdo da educação, formação, bem como as avaliações, monitoramentos e a supervisão de que o produto formulado será colocado em prática, tais materiais são estruturados de forma padronizada e replicável, o que acaba excluindo as especificidades das regiões em que tais parcerias foram estabelecidas (PERONI, 2020).

Na oferta da educação básica, esse fenômeno de execução e direção pode ser observado a partir da aquisição de franquias,

avaliações escolares e a própria formação docente. Empresas como o Sistema Positivo de Ensino oferecem uma “ solução educacional completa para a sua escola ” , que vai da Educação Infantil até o curso preparatório para o vestibular. Ao longo dos anos, em algumas localidades a rede pública tem investido em materiais apostilados para as escolas, sendo estes padronizados, o que não abrange todas as localidades nas quais esses materiais são distribuídos. Em relação ao ensino superior, Sguissardi (2015) coloca a entrada das empresas de educação na bolsa de valores como uma das características da commoditycidade, a qual transforma a educação e o ensino em um commodity, uma mercadoria que está disponível para compra e venda, o qual reforça a mercantilização da educação.

Sguissardi (2015) destaca o crescimento de 100% das matrículas presenciais entre os anos de 2008 e 2013 nas empresas de capital aberto e presentes na bolsa de valores, sendo a Kroton (Pitágoras) indo de 26 mil a 519 alunos; a Anhanguera Educacional de 140 mil para 442 mil alunos; e a Estácio Participações de 192 mil para 315.700 alunos, tendo as 9.517 matrículas do SEB integradas. Cabe ressaltar que no ano de 2013 o grupo Kroton e o grupo

Anhanguera tornaram-se um só grupo, assim sendo a maior empresa de ensino superior do mundo, com mais de um milhão de alunos (SGUISSARDI, 2015).

Segundo Peroni (2020, p. 20), “ o privado não pode ser tratado como uma abstração ” . Partindo da ideia de que a sociedade não é uma abstração, a relação entre o público e o privado é entendida pela autora como a “ [...] materialização das correlações de força que ocorrem na sociedade em um período particular do capitalismo.” (PERONI, 2020, p. 21). Exemplificando, tal relação pode ser analisada a partir do estabelecimento de parcerias público-privadas, a gestão privada de espaços públicos, materiais didáticos e formativos de empresas privadas sendo utilizados dentro da escola pública, etc.

Para Apple (2015), o neoliberalismo requer a contínua criação de provas de que um indivíduo está realmente sendo o empreendedor de si mesmo. Tal como a ideia de que a educação - e não somente ela - torna-se uma mercadoria que é comercializada, nas quais as representações sobre negócios, os valores e procedimentos

são preponderantes, porém seus resultados estão resumidos aos indicadores de desempenho padronizados.

De acordo com Silva Júnior e Fargoni (2020) no texto de proposta do programa, há a possibilidade de que as universidades que fizerem adesão ao Future-se, poderão elaborar contratos de gestão com Organizações Sociais, que relaciona-se com os quatro setores presentes no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado em 1995. Tal relação

Ao tratar a educação superior como mercadoria, o Future-se tornará as universidades federais excelentes empresas de pesquisa prestadoras de serviços. Empresas são corporações mundiais articuladas com o capital financeiro para produção de mercadorias e disputa de mercado, ao mesmo tempo que estão aparelhadas pelo imperativo capitalista. (SILVA JÚNIOR e FARGONI, 2020, p. 09)

Por fim, percebe-se que a lógica do future-se não pode ser compreendida somente pela relação com o mercado, mas também como um programa que objetiva privatizar um bem público, que é a universidade pública, a partir do contexto de que sua produção de conhecimento que visa atender as demandas do mercado será normalizada.

A EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA: UM OLHAR PARA O CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para compreender os dois últimos subtópicos deste capítulo, proponho um olhar para os dados presentes no Censo da Educação Superior de 2020, onde há o registro do crescimento de maneira expansiva da rede privada no ensino superior, algo que também notamos para além da leitura dos textos acadêmicos, pois ao andar pelas regiões centrais de determinados locais há um ou mais pólos de universidades ou faculdades privadas que ofertam o ensino a distância e semipresencial.

Oliveira (2009, p. 740) identifica quatro decorrências do efeito da globalização na área da educação, sendo:

- a. a crescente centralidade da educação na discussão acerca do desenvolvimento e da preparação para o trabalho, decorrente das mudanças em curso na base técnica e no processo produtivo;
- b. a crescente introdução de tecnologias no processo educativo, por meio de softwares educativos e pelo recurso à educação a distância;
- c. a implementação de reformas educativas muito similares entre si na grande maioria dos países do mundo;
- d. a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor.

Observamos esses quatro pontos como intrínsecos ao processo de expansão do ensino superior privado, principalmente no que concerne às estratégias de propaganda dos grandes grupos, que geralmente são direcionadas a conquista do diploma enquanto um facilitador ou um extra para a entrada no mercado de trabalho, também o aumento de ganhos dentro de empregos.

Conforme dados do Censo de Educação Superior de 2020, atualmente há 2.153 IES privadas e 304 IES públicas no Brasil, sendo 55,2% das universidades pertencentes à rede pública e 81,4% das faculdades pertencentes à rede privada. As vagas ofertadas nas IES públicas totalizam 863.520 vagas, e nas IES privadas, 18.762.921 vagas, e no ano de 2020, o ensino privado ofertou 96,6% do total das vagas, e o ensino público 4,4% das vagas; dos quase 3,8 milhões de ingressantes na graduação, 86% ingressaram em instituições privadas.

Enquanto em 2019 e 2020 ocorreu uma baixa de 5,8% no número de ingressantes na IES pública, a IES privada teve um crescimento de 5,3% em suas matrículas, sendo que na última década cresceu em 89,9% em contrapartida a rede pública, que teve um crescimento de 10,7% na mesma década.

Em relação ao perfil docente das instituições, professores com formação em nível de doutorado estão mais presentes nas instituições públicas, e o nível de mestrado é a formação predominante nas instituições privadas. No ensino à distância, os cursos de licenciatura são preponderantes, e cabe ressaltar a vasta oferta e propaganda em torno desse e das formações pedagógicas para bacharéis, em

um ano ou menos. A partir disso questiono: como ocorre o processo de formação docente totalmente a distância e dentro de um período curto de tempo? Dentro desse contexto, os traços neo-napoleônicos estão evidentes, e a formação precária ocupa o lugar de protagonismo, desprezando a qualidade da formação para atender demandas do mercado.

A transformação da educação em uma mercadoria não é algo restrito somente ao ensino superior, pois também acaba atingindo a educação básica, incluindo a educação pública. Para Peroni (2020), a rede privada possui uma participação de 18,3% no total de matrículas na educação básica, porém os conteúdos pedagógicos e de gestão escolar estão cada vez mais sendo determinados por instituições privadas, a partir de uma lógica mercantil, com a justificativa de que tais instituições tem como objetivo contribuir para a melhoria da escola pública. A autora classifica essas formas de privatização a partir de três categorias: direção, execução, execução e direção. Na direção, o privado age no conteúdo e controle das políticas públicas e das escolas, mas a instituição permanece pública. Na execução, o privado age na oferta da educação, através da contratação de empresas de educação privada para suprir a formação que deveria ocorrer na educação pública. Já na execução e direção, são estabelecidas parcerias entre o público e o privado, que estabelecem o conteúdo da educação, formação, bem como as avaliações, monitoramentos e a supervisão de que o produto formulado será colocado em prática, tais materiais são estruturados de forma padronizada e replicável, o que acaba excluindo as especificidades das regiões em que tais parcerias foram estabelecidas (PERONI, 2020).

Na oferta da educação básica, esse fenômeno de execução e direção pode ser observado a partir da aquisição de franquias, avaliações escolares e a própria formação docente. Empresas como o Sistema Positivo de Ensino oferecem uma "solução educacional completa para a sua escola", que vai da Educação Infantil até o curso preparatório para o vestibular. Ao longo dos anos, em algumas localidades a rede pública tem investido em materiais apostilados para as escolas, sendo estes padronizados, o que não abrange todas as localidades nas quais esses materiais são distribuídos.

Em relação ao ensino superior, Sguissardi (2015) coloca a entrada das empresas de educação na bolsa de valores como uma das características da *commodity*idade, a qual transforma a educação e o ensino em um *commodity*, uma mercadoria que está disponível para compra e venda, o qual reforça a mercantilização da educação.

Bianchetti; Sguissardi (2015) destaca o crescimento de 100% das matrículas presenciais entre os anos de 2008 e 2013 nas empresas de capital aberto e presentes na bolsa de valores, sendo a Kroton (Pitágoras) indo de 26 mil a 519 alunos; a Anhanguera Educacional de 140 mil para 442 mil alunos; e a Estácio Participações de 192 mil para 315.700 alunos, tendo as 9.517 matrículas do SEB integradas. Cabe ressaltar que no ano de 2013 o grupo Kroton e o grupo Anhanguera tornaram-se um só grupo, assim sendo a maior empresa de ensino superior do mundo, com mais de um milhão de alunos (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2015).

Ao analisar o grande número de matrículas no setor privado não há como não afirmar que a educação e principalmente o ensino superior transformou-se em uma mercadoria, algo extremamente rentável e que os que podem pagar tem acesso, mas questiono qual a qualidade desse acesso e formação. Mészáros (2008, p. 16) afirma: “no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria.” A partir disso, percebemos que essa transformação em uma mercadoria se dá a partir de um processo de concentração dos grandes grupos, ao analisar a região da metade sul do Rio Grande do Sul e ao realizar uma rápida pesquisa, todas as cidades contam com pelo menos um polo à distância de instituições privadas. No meio de políticas, projetos, reformas, concepções e todas as suas contradições, nota-se que “[...] a universidade é uma instituição histórica, portanto, inconclusa, em permanente disputa” (PEREIRA, 2015, p. 63). Havendo, a partir do Programa Future-se, a colocação da universidade no altar do mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É pertinente citar o apontamento de Del Pino (2020, p. 10) de que “Resistir à implementação desse programa é ir contra os planos do mercado, é dar possibilidade de vida à autonomia universitária,

é defender a pesquisa livre e a soberania da formação humana”. O que vai de encontro com o modelo de universidade heterônomo, e para além deste modelo onde o mercado e o Estado são dominantes, toma-se enquanto concepção o sucateamento da universidade pública a partir do Programa Future-se.

O que nos sugerem os dados – ao se produzir a análise – é um exercício reflexivo acerca da notícia que resume o programa, bem como os discursos que permearam e ainda permeiam a proposta, assim como pensar em quais cenários – sendo estes políticos, econômicos e sociais – a universidade pública está no alvo. Também a excessiva recorrência dos termos que remetem ao empreendedorismo, as empresas e as parcerias privadas dentro do ambiente público, que se tornam curiosas após as instituições terem sofrido no primeiro semestre do ano de 2019 um contingenciamento de 30% do orçamento por “balbúrdia”, de acordo com o então Ministro da Educação Abraham Weintraub.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, n.46, p. 606-644, set./dez. 2015.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. Da universidade à commodity: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017. ISBN 978-85-7591-495-3.

Brasília, Ministério da Educação, 2019. Perguntas e respostas do Future-se, programa de autonomia financeira da educação superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>. Acesso em 10 de dezembro de 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____

Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987. p. 128- 130.

CHAUI, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). Universidade em ruínas na república dos professores. Petrópolis/Porto Alegre: Vozes/CIPEDDES, 1999.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.24, pp.5-15.

CUNHA, Luiz Antônio, 1943 - A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas/Luiz Antônio Cunha. - 3.ed. [revista]. - São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DEL PINO, M. A. B. A universidade pública e o Future-se: a valorização do capital como centro das relações acadêmicas. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020.

GERHARDT, T. E. E SILVEIRA, D.T. (2009) Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

LIMA, T. CUNHA, M. A educação superior no Brasil contemporâneo (1995-2016): uma análise dos Governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Jornal de Políticas Educacionais. V. 14, n. 28. Junho de 2020.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.). O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p.117-42.

MÉSZÁROS, Istvan. Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEWMAN, Janet, CLARKE. Gerencialismo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM MERCADORIA NO BRASIL. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições: a experiência do Alto Uruguai Gaúcho. Thiago Ingrassia Pereira. - 1. ed - Curitiba, PR: CRV, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO CONTEXTO DE NEOCONSERVADORISMO NO BRASIL. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e241697, 2020.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; FARGONI, E. H. E. Future-se: o ultimato na universidade estatal brasileira. Educ. Soc., Campinas, v. 41, p. 1-17, 2020.

SILVA, F. L. G. R. da; POSSAMAI, T. Programa Future-se: impactos sobre a autonomia das Instituições Federais de Ensino e sobre o direito à educação. Roteiro, [S. l.], v. 45, p. 1-20, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.23778. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23778>. Acesso em: 29 nov. 2022.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. Educ. Soc. [online]. 2006, vol.27, n.96, pp.1021-1056.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.033](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.033)

OS DISTANCIAMENTOS DA BNCC COM AS DISCUSSÕES DE GÊNERO E SUA APROXIMAÇÃO COM O NEOLIBERALISMO

Diêgo de Lima Santos Silva

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores-PPGFP, da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. E-mail: diegolima.7@icloud.com

Paula Almeida de Castro

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, Coordenadora Institucional PIBID/UEPB da Universidade Estadual da Paraíba, Coordenadora Nacional do CONEDU – Congresso Nacional de Educação e Professora do Departamento do Educação da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. E-mail: paulacastro@servidor.uepb.edu.br

RESUMO

Este artigo discute os distanciamentos da BNCC em relação as questões de Gênero, que faz parte das novas abordagens da educação no Brasil hoje, e analisa a influência do setor econômico que afeta diretamente os programas curriculares educacionais, nas sociedades ditas capitalistas no mundo ocidental. O modelo neoliberal propõe uma educação com ênfase a formação técnica, com pessoas aptas às funções do mercado de trabalho, e se torna apática a questões de cunho subjetivo, cultural, e humano. Diante disso, as ciências sócio-históricas antropológicas, posicionam-se frente a esse modal da “educação econômica”, que tem levado a reformulação dos currículos da educação básica, em especial a Base Nacional Comum Curricular, que busca promover mudanças na formação dos estudantes enfatizando as habilidades profissionais técnicas, sob influência das grandes potências globais. Para aprofundamento das questões de gênero, neoliberalismo e currículo algumas vozes teóricas se apresentam neste escrito, tais como: BAUMAN (1999), BEAUVIOR (1949), BUTLER (1990), FREIRE

(1997), LOURO (2004) ROMANELLI (2012), SILVA (2007), entre outros, que reverberam um diálogo acerca de como nos apresentamos para si mesmo para o outro em nossa forma de ser e existir, e como o mercado econômico interfere na construção do currículo escolar, que por vezes enxerga o aluno como um mero banco para depósito do saber, desconsiderando sua cultura, seu gênero e sua singularidade.

Palavras-Chave: Gênero; Neoliberalismo; Currículo.

INTRODUÇÃO

De certo que a escola caminha em parceria com o setor econômico, pois dela saem os profissionais do futuro, que irão desempenhar suas funções desenvolvendo a ciência, a economia e a sociedade. Tem-se observado uma grande influência do modelo neoliberal em todos os setores econômicos, e neste sentido a escola também sente os impactos dessas modificações, em especial na construção dos currículos. Assim, cada vez mais a escola vai distanciando a sala de aula do estudante, uma vez que, grande parte não constrói pertencimento ao que é estudado, e neste percurso, as discussões de cunho subjetivo tal como a temática gênero cada vez mais sofre com o silenciamento.

Justifica-se esta análise ao observar a lacuna existente na BNCC, com as questões relacionadas às discussões de Gênero, percebe-se que a mesma objetiva uma formação mais técnica, baseada em habilidade e competências, com isso reflexões de cunho subjetivo ficam em segundo plano, se é que assim podemos dizer, para não dizermos excluídas.

Essa lacuna mensurada no escrito, mostra que precisamos elucidar mais ainda uma educação humanizada, que considere o aluno em sua diferença e que não o perceba apenas como alguém capaz de reproduzir comandos e/ou funções, o ser humano transita pelos fatores biopsicossociais, e a escola precisa considerar essa traide para que haja uma formação completa. Com isso, acredita-se que a discussão em pauta, é pertinente e necessária ao cenário atual que estamos vivenciando, e que possa servir de reflexão para estudos posteriores.

METODOLOGIA

Em concórdia com a propositura deste estudo, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica, de molde qualitativo objetivando refletir sobre as alterações propostas nos currículos escolares contemporâneo influenciadas pelo neoliberalismo, em especial a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e seus distanciamentos das questões de gênero. A pesquisa bibliográfica, exige do autor uma análise aprofundada em busca de respostas e/ou soluções acerca

de um determinado fato. Por meio de leituras que se entrelaçam e coadunam do mesmo objeto de pesquisa, caminhou-se pela análise de vários olhares teóricos, buscando contribuições que fornecessem o conhecimento necessário para a questão destacada.

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

Assim, FONSECA(2002), nos auxilia na compreensão da metodologia adotada, de modo que, este trabalho possa servir de balisa para tantos outros que comunguem da mesma análise, assim como sirva também para leitura e reflexão de estudantes e profissionais da educação, e que sirva de provocativa para repensar sobre o cenário da escola e seus desdobramentos.

REFERENCIAL TEÓRICO

1. O NEOLIBERALISMO E SUA INFLUÊNCIA NO CURRÍCULO ESCOLAR.

O conceito de Neoliberal ainda é um ponto de grande discussão entre teóricos das ciências sociais, a teoria do neoliberalismo foi uma doutrina criada por economistas franceses, alemães e norte-americanos, na primeira metade do século XX, que objetivava a construção de um Estado que fosse ao mesmo tempo regulador e assistencialista, e que estivesse em suas mãos o pode controlar o funcionamento do mercado.

Para o neoliberalismo tudo são empresas e como tal vivem em constante competitividade, a ideologia neoliberal, coloca a escola a ser pensada também como empresa, com isso observamos atualmente uma discussão em torno da privatização da universidade pública, o sistema de saúde também é como uma empresa, daí os projetos de privatização do SUS, entre outros setores do estado,

tudo é pensado a partir do modelo de mercado, inclusive a própria função do poder legislativo público, observa-se uma crescente onda de pessoas na política que não se intitulam mais pelos cargos que exercem, a exemplo prefeitos, deputados, governadores, estes agora se denominam “gestores”, trazendo o pensamento neoliberal para a esfera pública, desprezando o compromisso coletivo, entendendo a política como um setor de mercado controlado por uma patrão, divergindo da concepção política que se estabelece nas relações democráticas.

Neste sentido o neoliberalismo invade o estado e introjeta a concepção de superioridade, corrobora com esse pensamento (BOITO JR, 1999, p. 45):

Essa ideologia de exaltação do mercado se expressa através de um discurso polêmico: ela assume, no mais das vezes, a forma de uma crítica agressiva a intervenção do Estado na economia. O discurso neoliberal procurava mostrar a superioridade do mercado frente à ação estatal.

De modo sintético podemos dizer que Neoliberalismo é um modelo de mercado que defende a maior autonomia dos cidadãos nas esferas políticas e econômicas, desprezando a intervenção estatal. Para (Foucault, 2008, p. 258), na economização, a racionalidade econômica é alçada ao princípio de inteligibilidade das relações sociais e dos comportamentos humanos, constituindo o ponto pelo qual o indivíduo pode ser governado.

Por último e mais nefasto e neoliberalismo aposta na ideia do ser humano como uma empresa, e daí surgem os clichês “ Eu faço uma gestão mais forte”, “!Produzo mais que os outros”, “!Sou gerente de mim mesmo”, entre outros, uma vez que, neste modelo a democracia e coletividade são esquecidas, dando espaço a competição em massa por bens e posições sociais, o egocentrismo e o individualismo é entendido como fator do sucesso, desconsiderando que na sociedade nada funciona isolado, todos nós tecemos relações em redes e nestas desenvolvermo-nos.

Assim sendo; ao discutirmos a influência do neoliberalismo na educação, temos um cenário em que tais proposituras afetam diretamente os currículos escolares, tendo em vista que neste caminho

econômico a instituição educativa passa a ser pensada como mercado, ou um local de preparação para o mundo empregatício. Sob esta ótica existe um ênfase para cursos profissionalizantes, que preparam o aluno para o trabalho, mas em contrapartida reduz dos estudantes sua capacidade crítica, reflexiva, desconsiderando suas subjetividades, culturas valores e modos de ser. Outra característica marcante do modelo neoliberal é a privatização das instituições de ensino, além do índice elevado de aprovações dos estudantes, desprezando a qualidade da aprendizagem, focando apenas em números. A educação enquanto processo humanizador que considera o outro como ser de possibilidades é totalmente contrária ao modelo neoliberal.

As “disfunções do poder”, as ambiguidades de elementos de seu funcionamento que são simultaneamente princípios de sua desordem, acabam conduzindo a novos arranjos, práticas e racionalizações da economia do poder, de modo a torná-lo mais eficiente no governo das condutas (Foucault, 1999a, pp. 66-9).

Sob a ótica foucaultiana, entendemos que o neoliberalismo surge a partir da desordem econômica, e que para haver o reordenamento de suas bases, faz-se necessário uma (re)organização em vários setores da sociedade, mesmo que em alguns lugares (a escola por exemplo), passe a construir uma ensino de abordagem de prática, técnica, não enfatizando fatores subjetivos, emocional e sócio cultural.

A influência do neoliberalismo no âmbito escolar, vem sendo discutida por parte da sociedade que observam nesta mudança uma ameaça a capacidade crítica-reflexiva no ensino, uma vez que o modelo preconiza a mecanização das tarefas e a repetição de comandos. Os embates sobre até onde a atuação neoliberal pode influenciar nos currículos, vem se prolongando a muito tempo nas instituições educacionais e na sociedade de um modo geral, alavancando os mais diversos posicionamentos favoráveis e desfavoráveis à sua interferências no curso do novo paradigma educacional, se é que se pode assim dizer.

Para entendermos o currículo e o poder que exerce na escola, recorreremos a voz de Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Neste entendimento, o currículo é a ferramenta de regulação do ensino, atrelado aos interesses da sociedade e do mercado, pois, por meio dele constrói-se o percurso formativo dos futuros profissionais. Desse modo, podemos analisar o currículo e suas dimensões, no currículo prescrito estão contidas as abordagens e conteúdos necessários à formação discente, este é o tipo de currículo é o alvo do neoliberalismo, pois as grandes potências econômicas enxergam a escola como fortes produtoras de mão de obra, limitando-se a isso. Porém, no seio escolar, desdobra-se também o currículo oculto, este não considerado pelo neoliberalismo, no oculto, centralizam-se as questões de cunho, cultural, subjetivo, valores e identidades, indispensáveis a formação do aluno, pois tais aspectos favorecem a construção das relações interpessoais que se reverberam em uma sociedade mais humana e democrática.

A ampliação em larga escala das escolas de ensino técnico, a elaboração de uma Base Nacional de Comum Curricular, seguida de uma reforma trabalhista, apresenta-nos um Brasil que caminha para reconstrução de um ambiente escolar, cada vez mais distanciado das realidades do aluno, focada apenas em pessoas aptas a atuação nas grandes indústrias. A capacidade do pensar reflexivo, vai sendo aos poucos sendo extraída dos currículos, e exemplo disso apontamos a diminuição de aulas dos componentes de história, sociologia, filosofia e artes. A grade curricular das ciências humanas está sendo bombardeada, e sob essa pressão surgem as trilhas de aprendizagem, que unificam esses conteúdos e o reduzem tornando as discussões de Gênero por exemplo, cada vez menos presentes em sala. O foco está nas habilidades, que geram competências esperadas pelo mercado imediatista das compras e vendas, visando estudantes com domínio em mídia, trabalhos técnicos, desconsiderando estudantes analíticos e dialógicos, que discutam sobre problemas, e desenvolvam relações mais humanas.

A Base em sua elaboração aponta como sendo um documento democrático, que engloba todos os estudantes, porém, Macedo (2016) considera que apesar de BNCC ter como proposta a organização curricular em nível nacional, sob o discurso de promover a equidade e igualdade de oportunidades, não há garantia alguma que ela alcance os objetivos delineados, sobretudo porque dificilmente haverá uma real equidade somente pela reorganização curricular das escolas.

O novo na área da formação para a classe-que-vive-do-trabalho é a gestão do conhecimento numa concepção empresarial cujas políticas de educação são pensadas, formuladas e implementadas de forma subordinada [...] ao metabolismo social produtor de mercadorias e disciplinador de uma força de trabalho subordinada à reprodução do capital [...]” (BERGAMO e BERNARDES, 2006, p. 191).

Pensando através das contribuições de Bergamo (2006), o ensino atual proposto pela BNCC, coloca o estudante como ser de possibilidades para o mercado de trabalho, e remove deste a capacidade do pensar sobre a educação e seu desenvolvimento através da reflexão e aceitação do outro em sua diferença, o novo modelo não oportuniza uma análise sobre as realidades, nem incentiva o prosseguimento nos estudos nas instituições de ensino superior, uma vez que, forma direto para o mercado. Com isso temos por exemplo um crescimento exponencial de cursos técnicos nas instituições privadas. Esse um conjunto bem articulado, de um lado escolas técnicas, e de outro precarização do serviço educacional atrelado a um desejo de limitar os concursos públicos, fortalece cada vez mais o modelo do neoliberalismo, que ganha muita força com a influência das mídias sociais entre outros.

Desse modo, ao pensarmos nas pessoas que se identificam com um Gênero diferente do sexo biológico que lhe foi concebido em sua formação, e que precisam desta discussão em sala de aula, enquanto sujeitos partícipes do processo educativo, para que não sejam alvos de uma má interpretação que culmina com esteriótipos, preconceitos, e bullying, Bourdieu corrobora com Passeron (1982), e define: a violência simbólica como a ação de grupos dominantes na imposição de seus parâmetros culturais às classes dominadas.

Neste sentido, observa-se que determinados instrumentos/objetos/documentos podem ser utilizados a favor de uns em detrimento de outros, construindo dessa forma um mecanismo de valorização das classes dominantes e desvalorização das “minorias” sociais, despossuídas e sem expressão social significativa. Assim, o preconceito existentes para pessoas/ estudantes com identidade de Gênero diferente, pode ser intensificado quando os documentos curriculares se distanciam desta análise, o currículo neste sentido fornece a supremacia de certa população e por outro lado invisibiliza os menos favorecidos.

Para Bourdieu o currículo:

produz o desconhecimento das limitações implicadas nesse sistema, de sorte que a eficácia da programação ética e lógica por ele produzida se encontra redobrada pelo desconhecimento das limitações inerentes a essa programação. A ação pedagógica tende a produzir o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, tende a lhes impor do mesmo modo, pela inculcação ou exclusão, o reconhecimento da ilegitimidade de seu arbitrário cultural (Bourdieu; Passeron, 1982, p. 52-53).

O currículo que deveria ser um campo de luta para construção de uma escola mais justa, tornar-se o próprio caminho de suas excludências, transitando neste antítese entre o favor para uns e o desfavorecer para outros, faltando neste sentido a equidade entre os pares, para que o processo educacional possa desenvolver-se da maneira mais dinâmica e justa possível.

2. O QUE É GÊNERO?

Destacou-se neste estudo as discussões de Gênero não presentes na BNCC, muito tem discutido sobre o que é gênero, e neste sentido inúmeras concepções equivocadas foram surgindo, dentre elas a “ideologia de gênero”, que não existe. Por falta de conhecimento científico pertinente, esses entendimentos sem base teórica levam a um disseminação de inverdades e preconceito, não contribuindo para o entendimento real.

A princípio analisamos a contribuição de (Bandeira e Oliveira, 1990, p.8), para este tema:

A conceituação de Gênero, enquanto possibilidade de “entender processos de construção/reconstrução das práticas das relações sociais, que homens e mulheres desenvolvem/vivenciam no social”

Deste modo, gênero parte da subjetividade do indivíduo, ou seja, é uma expressão íntima daquilo que se é, mais não cabe no modal de existência biológica que entende apenas dois seres (macho e fêmea), que algumas em civilizações é tida como a única e absoluta verdade.

[n]inguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro. (BEAUVOIR, 1967, p.9).

Sob a ótica de Beauvoir não nascemos, nos tornamos, e nos tornamos porque estamos inseridos em uma sociedade de modificações, advindo dessas mudanças tomamos novos rumos e com isso surgem novas performances através da nossa nossa corporeidade, este fato não nos limita a absolutamente nada, antes revela ao outro nossa criatividade interior, e nossa maneira de enxergar o mundo através dos nossos corpos.

O fato é que estamos em constante evolução, e neste percurso novas representações sociais se reconfiguram e o homem e a mulher tem a liberdade de expressar-se e existir da maneira que se entende, e isso não interfere em nada na existência do outro. Gênero não é o sexo atribuído ao nascimento, gênero é movimento fluído de transformação em busca de realização e apresentação daquilo que se é de fato. Gênero não é definido pela sociedade, não é um rótulo que se padroniza produtos, gênero transcende dentro de cada um e se aflora na forma de ser, relacionar-se, conviver, posicionar-se e nesta diversidade descobrem-se novas performances da existência. Como diz Robert Connell (1995, p. 189), “ no gênero, a prática social

se dirige aos corpos”. São nestas práticas que novas percepções são apresentadas a sociedade, muito mais do que meras definições o gênero ultrapassa os conceitos básicos de macho e fêmea, agora o ser se contrói e se reconstrói, com isso podemos apresentar nossas relações com nos mesmos e com os demais a nossa volta, não cabendo aos expectadores um juízo de valor, antes, perceber a beleza que se encontra naquilo que difere de si.

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. (Stuart Hall 1992, p.4).

Por este prisma, a sociedade ainda é regida por pessoas que desempenham papéis que culturalmente foram designados, e essas marcas passam de geração a geração, tal como: “a mulher é delicada, por isso deve costurar”, “ o homem é forte por isso deve ir em busca de sustento para o lar”, porém essa ideia de duas figuras únicas, despreza a construção do gênero, assim sendo, um homem que se reconhece como macho devido seus órgãos genitais gerados durante a gestação da mãe, não o impede por exemplo de compreender-se como pessoa de gênero andrógino.¹

O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e o que é ainda mais complicado admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. A posição de ambigüidade entre as identidades de gênero e/ou sexuais é o lugar que alguns escolheram para viver (Louro, 2004, p.20).

Gênero passa a ser entendido como uma forma de ler-se a si mesmo e interpretar-se para sociedade a nossa volta, o mais complexo neste caminho é produção de saberes que sejam fáceis de serem digeridos, por aqueles que ainda não degustaram do doce

1 Andrógino refere-se a pessoa que apresenta simultaneamente características do gênero masculino e feminino. Disponível em: <https://www.significados.com.br/androgino/>. Acesso em 05 out, 2022

sabor da diferença, objetiva-se com a divulgação dessas novas identidades de gênero, que um maior número de pessoas possa compreender o que realmente é gênero, e dessa maneira o respeito ao diverso possa ser cultivado.

A noção de gênero adquire um duplo caráter epistemológico, de um lado, funciona como categoria descritiva da realidade social, que concede uma nova visibilidade para as mulheres, referindo-se a diversas formas de discriminação e opressão, tão simbólicas quanto materiais, e de outro, como categoria analítica, como um novo esquema de leitura dos fenômenos sociais. (Varikas, 1989, p.30)

Para Várkas, o gênero difere do padrão biológico macho e fêmea imposto na sociedade, essa construção singular inicia pela aceitação mental de si mesmo e das suas percepções acerca dos modos de vida, onde o ser humano interpreta os fenômenos sociais e a partir de sua realidade encara o mundo como uma maneira de vê-lo, esse análise íntima de si mesmo materializa-se e se apresenta em seus corpos, pelas maneiras de vestir-se, nos dialetos, no maquiar-se, nas expressões corporais, etc, partindo de uma percepção particular que se torna realidade em seu cotidiano e é expressa ao outro.

3. GÊNERO E BNCC, É POSSÍVEL ESTE DIÁLOGO?

Os embates para tessitura da BNCC, foram pontos que estarão circunscritos na história da educação brasileira. Iniciada através de consultas públicas num governo democrático de esquerda a base foi concluída sob o palco de muitos entraves e debates de cunho político e ideológico, sob influência da bancada conservadora religiosa da política, em meio ao processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff.

Pela ótica dos contextos socioculturais, percebemos que a discussão de gênero deve vir nos currículos como um debate interdisciplinar, favorecendo a compreensão do tema pelos estudantes. A primeira versão da BNCC foi alvo de inúmeras críticas, conforme contribui Brazão (2018):

a. rejeição ao documento foi grande e as críticas foram variadas, tais como ao caráter homogeneizador do documento, que o documento visava atender aos interesses do mercado capitalista e de investidores empresariais e críticas aos conteúdos propostos no documento. Especialmente os referentes à disciplina de História que apresentava uma ruptura com a História da tradição escolar quadripartite e eurocêntrica, críticas pelo texto ideologizado, entre outras. (BRAZÃO, 2018, p.34)

Observa-se um tendenciosismo as questões de mercado, desconsiderando a escola como lugar de análise subjetiva dos sujeitos vivos, humanos, quando a base abre espaço para redução dos conteúdos da área de humanas e exemplo seu distanciamento do ensino de história, rompe-se com a capacidade da discussão das várias histórias de cada estudante, e nesta perspectiva se exclui-se a capacidade de aprender com o outro em sua diferença. Neste percurso a BNCC foca no ensino para formação profissional, não contemplando estudos sobre os corpos e suas performances.

O que pode ser percebido na base, é uma íntima ligação com setores econômicos e uma apatia as questões humanas, porém ao elaborar um documento desta magnitude e esquecer que os estudantes são diversos, perfeitos em suas diferenças, sejam elas religiosas, físicas ou de gênero, quebra-se o princípio da igualdade. Uma escola não pode ser regida pela padronização, quando se abstém de um tema tão importante como a questão de gênero, observa-se mais uma vez o fracasso no percurso formativo estudantil.

O aspecto religioso enraizado em sala de aula desde o período Jesuíta, fez com que as discussões de gênero fossem retiradas da base nisto observa-se a influência do conservadorismo religioso que vigora e interfere na educação.

É notável que a discussão de Gênero na BNCC não foi possível.²

A humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si mas relativamente a êle; ela não é considerada um ser autônomo. [...] Ela não é senão o

2 Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/sobre/>. Acesso em 22 out, 2022.

que o homem decide que seja; daí dizer-se o “sexo” para dizer que ela se apresenta diante do macho como um ser sexuado: para êle, a fêmea é sexo, logo ela o é absolutamente (BEAUVOIR, 1970, p. 10, grifo da autora).

Nesta perspectiva temos uma sociedade marcada por misoginia e homofobia, e está na educação a possível solução desses problemas, porém para que isso ocorra é necessário a garantia da construção dos currículos de modo que esse dialogue com as realidades dos nossos estudantes, tendo as várias camadas da sociedade juntas, destacando os conhecimentos que deverão conter nos currículos, de modo a contemplar temáticas emergentes na sociedade como as discussões de Gênero.

Sendo assim, o currículo como percurso norteador de todo o ensino, deve ser formulado de modo a amenizar o preconceito e não intensificá-los, quando observamos a BNCC e sua desconsideração no que se refere às discussões de Gênero, comprovamos um retrocesso nas pautas de cunho humano, histórico e social, no momento em que a BNCC se abstém de discutir sobre esse conceito, ou propor uma maneira para o trato dessas questões, ela se torna a própria opressora em sala.

No que tange a aspectos de subjetividade, solidariedade e convívio social, pode-se observar uma competência na área de ciências humanas, para o ensino médio que aponta:

Competência 5 - Ensino Médio

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. (Brasil, 2018, p. 571)

Nota-se que a propositura gira em torno de combater as injustiças e preconceito porém não se posicionam especificamente gênero, mesmo alegando que possa haver a inclusão das discussões de Gênero, pelos professores da área, para se ter mais efeito a menção a temática propriamente dita teria sido de suma importância.

Competência Geral da Educação básica.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p.9).

Neste outro ponto, observa-se também uma ênfase ao respeito ao outro e valorização da diversidade, porém qual diversidade? Caso houvesse interesse real da escola abordar o conteúdo, a questão teria sido apontada especificamente: Diversidade de Gêneros. Tudo isso nos leva a perceber o total desprezo que o documento teve com a propositura, o fruto dessa apatia contribui com o que já ocorria dentro das escolas, preconceito, violência verbal e física, por parte daqueles que não tiveram acesso ao conhecimento, e sentem-se incomodados com o diverso em sua frente.

A escola enquanto local de acolhimento deveria manter o equilíbrio, entre a formação humana e para o mercado de trabalho, pois os estudantes que saem da escola são os mesmos que irão conviver com uma sociedade plural, com vários os gêneros existentes. Negar ao estudante esse entendimento é contribuir de maneira direta para uma sociedade cada vez mais injusta e preconceituosa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após essa breve análise, percebe-se que a base intensifica o problema no entendimento sobre o que é gênero, uma vez que não faz menção no documento desta proposta. Porém a Discussão de Gênero existe, e resiste a toda forma de conservadorismo imposta. A sociedade é plural, e não há um modal para os corpos, pois estes se reconfiguram e apresentam-se para si mesmo e para o outro conforme seus desejos e percepções subjetivas. Observa-se também uma onda neoliberal que adentra nos currículos, levando a escola formar cada vez mais mão de obra barata, não tendo acolhimento por causa mais humanas. As propostas para estudos de gênero são escassas, e para diversidade deixam enormes lacunas. É impossível padronizar uma sociedade, pois o saber se desdobra

dentro e fora da instituição educativa, assim sendo, o conhecimento ocorre através da coletividade, visando um mundo cada vez melhor.

Se a escola forma para o mercado de trabalho, precisa ensinar inicialmente a sermos humanos, capazes de lidar e conviver com o diverso. De fato, o neoliberalismo enfraquece as questões de cunho humanístico nos currículos escolares, e intensifica um ensino cada vez mais técnico, visando estudantes capazes de realizar funções e comandos, contribuindo para perda de suas capacidades reflexivas e humanizadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os embates entre os interessados na discussão de Gênero e os que buscam implementação de uma educação cada vez mais tecnicista advinda do modelo neoliberal, ficarão circunscritos na história da educação nesse período atual de grandes embates e lutas.

Embora a discussão de Gênero já tendo ganhado espaço no campo da legislação, a temática encontra-se na fase embrionária na BNCC, embora suas primeiras aparições enquanto conteúdo curricular não tenha sido aprovado, após a implementação e da BNCC, só o tempo dirá da eficácia da mesma para o avanço e progresso da sociedade, sabendo que o desconsiderar da temática Gênero causa preocupação, pois o tema é relevante para o presente e o futuro das novas gerações. Sua exclusão da Base, certamente culminará com prejuízos enormes, além de intensificar os preconceitos já existentes. Toda mudança curricular requer um tempo ou vários tempos que compreendam a sua implementação, os avanços e recuos, os progressos e frustrações, as aproximações e distanciamentos com as pautas que são mais relevantes para o crescimento do capital humano. É importante não se perder de vista o componente humano em detrimento do componente econômico atrelado ao capital e aos interesses de um pouco em oposição aos demais. O mais importante neste momento é deixar registros escritos, do que está acontecendo para que gerações futuras possam olhar atrás e com base no que foi deixado, repensar em novas vertentes para o futuro.

Portanto observa-se um total distanciamento da BNCC com a discussão de Gênero, e uma forte aproximação com o modelo

Neoliberal, neste sentido, é preciso que docentes e discentes estejam certos do papel que cumprem enquanto fazedores da história no rumo dos seus próprios cursos de vida, quer seja no presente ou no futuro, ou seja, a ciência de que estão agindo enquanto sujeitos históricos que têm consciência do que está acontecendo ou por acontecer, da sua capacidade de luta contra ou a favor dos seus interesses coletivos e individuais, de modo a que se possa garantir a humanização e organização social melhor possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de forma especial a colaboração da Profa. Dra. Paula Castro, que levou-me a refletir sobre o tema por um outro prisma, da modo a ampliar os saberes pretéritos, provocando-me a ir em busca de outras investigações no concernente temática.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Lourdes Maria & OLIVEIRA, Eleonora M. de. *Trajatória da Produção Acadêmica sobre as Relações de Gênero nas Ciências Sociais* In: GT 11 - A transversalidade do gênero nas ciências sociais. XIX Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, outubro de 1990.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1999a.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MACEDO, Elizabeth. **Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n.02, p. 45-67, abr./jun. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

VARIKAS, E. **Jornal das damas: feminismo no sec. XIX na Grécia.** In: **SEMINÁRIO RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO VERSUS RELAÇÕES DE SEXO.** São Paulo:FFLCH/USP. 1989.