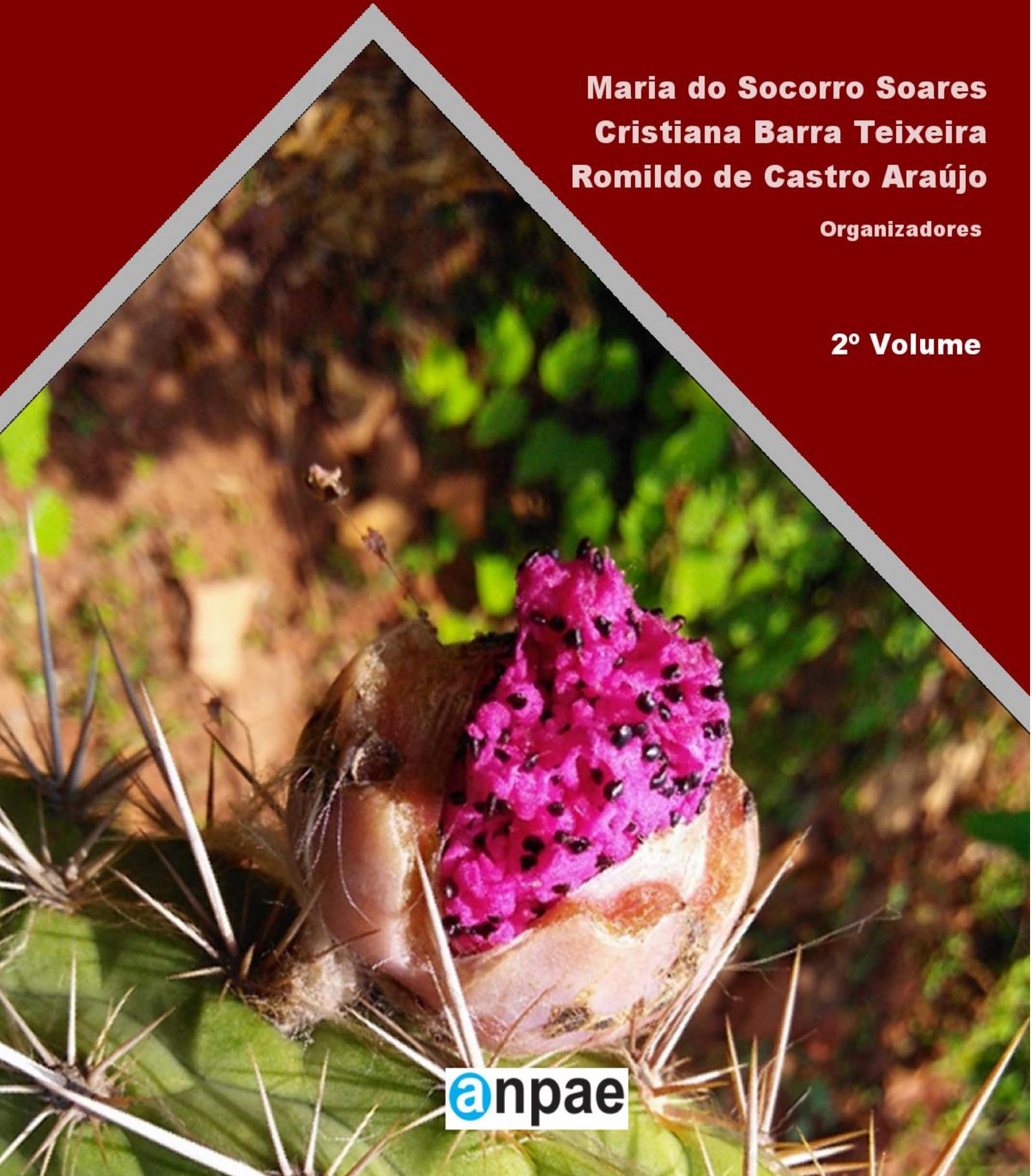


EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO DIREITO HUMANO: políticas, tensões e resistências

**Maria do Socorro Soares
Cristiana Barra Teixeira
Romildo de Castro Araújo**

Organizadores

2º Volume



@npae

**Maria do Socorro Soares
Cristiana Barra Teixeira
Romildo de Castro Araújo
(Organização)**

Educação pública como direito humano: políticas, tensões e resistências

2º Volume

**ANPAE
2023**

Dados Internacionais de catalogação na publicação (CIP)

S676ed

Educação pública como direito humano: políticas, tensões e resistências / 2º Volume / Organização: Maria do Socorro Soares, Cristiana Barra Teixeira e Romildo de Castro Araújo [Meio Eletrônico], Anpae, Brasília, DF, 2023.

Livro Digital; inclui ilustração.

Forma de acesso: World Wide Web.

Formato: PDF, 252 páginas.

ISBN: 978-65-87561-42-4

Educação. 2. PNE. 3. Avaliação. 4. Monitoramento. I. Soares, Maria do Socorro. II. Teixeira, Cristiana Barra III. Araújo, Romildo de Castro IV. Título

CDU 37.014/49

CDD 379

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

Luiz Fernandes Dourado

Vice-presidentes

Maria Couto Cunha (Nordeste)

Cristiane Machado (Sudeste)

Gisele Masson (Sul)

Rosilene Lagares (NO)

Marilda de Oliveira Costa (CO)

Diretores

Diretor Executivo: Romilson Martins Siqueira

Diretora Secretária: Vera Bazzo

Diretora Financeira: Karine Nunes de Moraes

Diretor de Pesquisa: Joao Ferreira de Oliveira

Diretor de Intercâmbio Institucional: Walisson Maurício de Pinho Araújo

Diretora de Formação e Desenvolvimento: Maria Vieira da Silva

Diretora de Cooperação Internacional: Janete Maria Lins de Azevedo

Diretora de Publicações: Maria Angélica Pedra Minhoto

Diretor de Projetos Especiais: Alberto Damasceno

Diretora de Educação e Diversidade: Nilma Lino Gomes

Diretoria de Gestão e financiamento: Andrea Barbosa Gouveia

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretoria de Gestão e Avaliação

Diretor de Educação em Direitos Humanos: Itamar Mendes

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal
Bernardete Angelina Gatti, Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas,
São Paulo
Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)
Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)
Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil
Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA
Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires,
Argentina
João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal
João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil
João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil
Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago,
Chile
Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal
Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil
Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil
Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil
Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil
Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil
Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

Planejamento gráfico, capa, arte e diagramação

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar
carlosaguiar48@gmail.com

Foto da capa: Maria do Socorro Soares

Todos os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE ou de sua Direção

ANPAE

Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília, Asa Norte s/n, Brasília,
DF, Brasil, CEP 70.310 - 500
Nossa página na Web: www.anpae.org.br
Distribuição Gratuita

SUMÁRIO



SUMÁRIO

PREFÁCIO

- ❖ Samara de Oliveira Silva

9

APRESENTAÇÃO

- ❖ Maria do Socorro Soares
- ❖ Romildo de Castro Araújo

12

FINANCIAMENTO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR E PROFISSIONAL NO BRASIL: HISTÓRICO E MARCO LEGAL DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

- ❖ Roseanne Madeira Franco
- ❖ Rosana Evangelista da Cruz

16

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS 12 ANOS DE VIGÊNCIA DO FUNDEB NO MUNICÍPIO DE TERESINA.

- ❖ Queiza Larissa Gomes de Oliveira
- ❖ Betiana Soares de Sousa

33

BANCO MUNDIAL E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO: “SONHO DE UM MUNDO LIVRE DA POBREZA?”

- ❖ Roniel Almeida da Silva
- ❖ Gilson José Bezerra
- ❖ Caroline Moreira da Silva
- ❖ Romildo de Castro Araújo

47

BREVE HISTÓRIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

- ❖ Geiza de Lima Araújo
- ❖ Ana Gabriele de Moura Rodrigues
- ❖ Viviane Barbosa dos Santos
- ❖ Romildo de Castro Araújo

62

CONCEPÇÕES DE ESTADO, ESTADO MÍNIMO E O ACESSO À EDUCAÇÃO PÚBLICA GRATUITA COMO DIREITO SOCIAL

- ❖ Vivian Raquel dos Santos Lima
- ❖ Elenilda Lima de Sousa
- ❖ Romildo de Castro Araújo

75

O PROGRAMA NACIONAL DE APOIO AO TRANSPORTE DO ESCOLAR EM TERESINA (2014 A 2019)	90
❖ Ana Paula Monteiro de Moura	
EDUCAÇÃO DO PIAUÍ NO TERRITÓRIO MATOPIBA: PARA QUAL DESENVOLVIMENTO?	102
❖ Lucineide Barros Medeiros	
ENSINO MÉDIO REGULAR DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ: ANÁLISE DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) E DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO PIAUÍ (SAEPI)	117
❖ Samara de Oliveira Silva	
AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR PELOS PARÂMETROS DO ENADE: REFLEXÕES NECESSÁRIAS SOBRE OS INDICADORES DE UMA SUPOSTA EXCELÊNCIA.	131
❖ Ortiz Coelho da Silva	

PRODUÇÃO ACADÊMICA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL	145
❖ Maria de Jesus Rodrigues Duarte	
❖ Rosana Evangelista da Cruz	
A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM POLÍTICA EDUCACIONAL NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PERNAMBUCO: UM ESTUDO DE CASO	160
❖ Marli Clementino Gonçalves	
❖ Maria Clara de Sousa Costa	
POLÍTICA EDUCACIONAL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO NO ÂMBITO DO SEMINÁRIO NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL (SNAE) NAS EDIÇÕES DE 2010, 2013 E 2016	174
❖ Ednilson da Silva Cronemberger	
❖ Maria do Socorro Soares	
❖ Maria Deuseny Pereira Oliveira	

A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM POLÍTICA EDUCACIONAL NA GRADUAÇÃO, CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFPI, CAMPUS DE TERESINA **187**

- ❖ Maria Deuseny Pereira Oliveira
- ❖ Maria do Socorro Soares
- ❖ Ednilson da Silva Cronemberger

TEMÁTICAS EM POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA INCIDÊNCIA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NA UFPI/CAFS **199**

- ❖ Francivania Barros Messias
- ❖ Maria do Socorro Soares

O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO **211**

- ❖ Jullyane Frazão Santana
- ❖ Marli Clementino Gonçalves

CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES EM TORNO DA FORMAÇÃO DOCENTE **225**

- ❖ Raquel Conceição de Moura Cavalcante
- ❖ Adalgisa Moura Silva
- ❖ Jakeliny Nicolly da Silva
- ❖ Maria Carmem Bezerra Lima

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC) E QUESTÕES LEGAIS: REALIDADE EM DEBATE **238**

- ❖ Isabel Cristina da Silva Fontineles
- ❖ Mary Gracy e Silva Lima

APRESENTAÇÃO



APRESENTAÇÃO

A educação pública no Brasil, enquanto pauta permanente da agenda política do país, mobiliza diferentes interesses, os quais, historicamente em disputa, exigem esforços no sentido de ampliar o domínio de compreensão desses, assim como da construção de alternativas às perspectivas de frear o avanço e consolidação de direitos já conquistados socialmente nessa área. Nesse sentido, estudos, pesquisas, projetos de intervenção e outras formas de atuação que contribuem para a compreensão da realidade cumprem importante papel como forma de enfrentamento político, em cada tempo histórico.

A obra ora apresentada é fruto do trabalho coletivo de dezenas de professoras/es e estudantes pesquisadoras/es, de diferentes instituições de ensino superior e programas de Pós-graduação, que se encontraram no IV SNAE¹, representando uma diversidade de visões e experiências necessárias à compreensão da complexa realidade que se configurava na sociedade e na educação, na atualidade. A perspectiva mobilizadora do evento expressa-se no próprio tema: “Educação pública como direito humano: políticas, tensões e resistências”.

Temáticas como: atendimento/oferta, organização, currículo, gestão, formação inicial e continuada, financiamento, avaliação, entre outros, foram trazidos e debatidos pelos participantes do evento sob o reconhecimento coletivo da necessidade de ampliação e permanência de lutas pela garantia do direito à educação pública para todas e todos, enquanto política pública de Estado. Naquele contexto, de uma sociedade cada vez mais polarizada e tensionada, desigual, injusta e preconceituosa, quando vivenciamos o recrudescimento de problemas humanos já superados no campo das ideias, fazer o debate sobre educação e direitos humanos tornou-se mais que necessário. Naquela

¹ Seminário Nacional de Administração da Educação - SNAE, realizado na cidade de Picos/PI, de 12 a 14 de novembro de 2019, na Universidade Federal do Piauí – UFPI/Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB.

conjuntura, a realização do evento se deu, portanto, como uma forma de resistência em defesa da educação pública, ameaçada pelo projeto privatista e ultraliberal hegemônico do momento.

A obra apresenta-se organizada em dois volumes. No primeiro, imprimem a tônica do debate textos envolvendo uma visão crítica das políticas de gestão da educação pública, assim como da gestão pedagógica, da organização curricular e da inclusão educacional. No segundo volume, os textos abordam sobre as temáticas de financiamento, avaliação da educação e produção acadêmica em políticas educacionais.

As reflexões aqui contidas poderão possibilitar aos leitores e leitoras uma aproximação com a dimensão calorosa daquele contexto histórico, politicamente falando. Que a diversidade de visões trazidas para o debate possa colaborar com as ideias necessárias à renovação de energias e à reafirmação das perspectivas das transformações tão sonhadas e urgentes, pois como já dizia o poeta, é possível ajudar a “[...]mudar o mundo, depois mudar o mundo mudado”.

Maria do Socorro Soares
Romildo de Castro Araújo

PREFÁCIO



PREFÁCIO

Este livro, organizado por docentes da Comissão Organizadora do IV Seminário Nacional da Anpae – Maria do Socorro Soares, Romildo de Castro Araújo e Cristiana Barra Teixeira – será, certamente, um marco para as lutas em defesa da educação pública e para as políticas e gestão da educação brasileira. Trata-se de um evento feito a muitas mãos em um contexto singular da política educacional brasileira e piauiense, ou seja, em um período de grande ameaça, considerando principalmente quatro dimensões: a) Políticas e gestão da educação; b) Gestão pedagógica, organização curricular e inclusão na educação; c) Financiamento e avaliação da educação; d) Produção acadêmica em políticas educacionais.

A primeira dimensão aponta para os desafios históricos e, de modo particular, os que foram produzidos em contexto de retrocessos na frágil construção democrática brasileira, contexto em que houve o impeachment da Presidente Dilma Rousseff e adoção de uma política de autoridade econômica, pautada pelo conservadorismo de feições fascistas, com reforço à ação da iniciativa privada na gestão da política educacional e dinâmicas escolares.

A segunda dimensão se dá sob o contexto político no qual se instaura um modelo de gestão governamental marcado pelo desprezo à ciência, às entidades de pesquisas e de criminalização dos movimentos sociais que historicamente atuam nesse campo e defendem a educação pública, gratuita e de qualidade social. A BNCC e a BNC-Formação impõem retrocessos e rebaixamentos na formação, ampliando as exclusões educacionais. A terceira dimensão reporta à exigência de recomposição dos recursos orçamentários que neste período de agudização dos retrocessos foram submetidos a contingenciamentos e cortes, provocando uma situação de desfinanciamento das políticas sociais e em especial da política educacional.

A quarta dimensão tem a ver com o fato de a equipe de organização ter conseguido reunir entidades científicas do campo da produção do conhecimento desta área socializando conhecimentos e promovendo debate acerca das

temáticas inscritas nas pesquisas em educação em todo o país, especialmente na região nordeste e no estado do Piauí.

Destacam-se nas produções apresentadas nesta publicação os trabalhos de pesquisa e relatos de experiências concluídos ou em desenvolvimento, que analisam os enormes retrocessos no campo das políticas públicas, a exemplo da proposta de Reforma do Novo Ensino Médio – uma reforma curricular aprovada durante o governo do ex-presidente Michel Temer, consubstanciada na aprovação da Lei nº 13.415/2017, sem diálogo com os educadores, comunidade educacional e sociedade civil organizada; e na Proposta de Emenda à Constituição Nº 95, que congelou as despesas com as políticas públicas em favor do setor financeiro por 20 anos, inviabilizando o cumprimento das metas, estratégias e implementação efetiva do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Os trabalhos também reportam às medidas implementadas, ou em curso, que buscam diminuir o papel do estado em favor do mercado, aprofundam os processos de privatização na educação básica, no ensino superior e as desigualdades educacionais. Tais medidas assinalam a negação do direito à educação, ao tempo em que asseveram o processo de flexibilização das relações estado-capital-trabalho, assegurando, ao mesmo tempo, condições para a ampliação da privatização, terceirização e precarização da educação; um conjunto de ações autoritárias e intransigentes promovem graves retrocessos nas políticas educacionais. Tais fenômenos se articulam ao desmonte dos princípios da Constituição Federal (1988) e do Estado brasileiro, com fins de eliminar os direitos sociais e políticos assegurados no processo de lutas históricas em defesa da educação.

Esse cenário não favorece a efetivação das metas do PNE (2014-2024); ao contrário, inviabiliza os propósitos inscritos no Plano de universalização da educação no país, assim como a implementação do custo-aluno-qualidade; da inclusão na educação superior; da valorização dos profissionais da educação; da gestão e avaliação democrática da educação; da institucionalização e efetivação do sistema nacional de educação; da ampliação da educação integral; do aumento e articulação da pós-graduação com a graduação e com a educação

básica; assim como os investimento na ciência e tecnologia com qualidade social, dentre outras medidas.

É nesse contexto que a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) no Piauí, em conjunto com Instituições de Ensino Superior (IES) e demais entidades que colaboraram na construção do Seminário e desta publicação, reafirmam a força e esperança em continuar lutando pela ampliação do direito à educação de qualidade para todos e todas, pela institucionalização do sistema nacional de educação, pela implementação de uma gestão democrática nas escolas públicas em todas as esferas, níveis e modalidades de educação.

O livro “Educação pública como direito humano: políticas, tensões e resistências” chega, pois, em um momento de renovação dos nossos compromissos, uma vez que contribuirá para uma formação crítica, ampla e necessária, para construirmos, na área da educação, a opção política de construção de um projeto de nação livre, democrática, participativa e justa. Esperamos e confiamos que esta obra nos ajude a entender as raízes dos problemas estruturais da educação pública e o sentido mais profundo da educação como direito social, público, subjetivo e inalienável na constituição do humano-histórico, e na defesa incondicional da educação pública em nosso país.

Convidamos todas, todos à leitura, ao compartilhamento e principalmente à reflexão crítica, insurgente e criadora de novo tempo.

Samara de Oliveira Silva

Financiamento e avaliação da educação



ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR E PROFISSIONAL NO BRASIL: HISTÓRICO E MARCO LEGAL DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.

Roseanne Madeira Franco

Universidade Federal do Piauí (UFPI)
roseanne.franco@ifpi.edu.br.

Rosana Evangelista da Cruz

Universidade Federal do Piauí (UFPI)
rosanacruz@ufpi.edu.br.

RESUMO

Este artigo tem por objetivos resgatar a história da assistência estudantil no âmbito do ensino superior e profissional no Brasil, e apresentar o marco legal que ampara a assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior. A pesquisa foi baseada em estudo documental, nos termos de Cellard, fundamentada nas normativas oriundas das legislações governamentais e nas produções bibliográficas que tratam do tema, especialmente as de Behring e Boschetti; Kowalski e Vasconcelos. A assistência estudantil é recente na Política de Educação, sendo importante reconhecer seus avanços e a necessidade de seu fortalecimento. O marco legal que ampara a política de assistência perpassa pela Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação e, especialmente, pelo Decreto que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil no âmbito das instituições federais. A garantia do direito à educação implica ações que visem ao acesso e à permanência dos estudantes, questão que perpassa pelo financiamento para sua materialização, condição para que a assistência estudantil seja reconhecida enquanto direito do estudante da educação pública no país.

Palavras-chave: Política Educacional. Assistência Estudantil. Assistência Estudantil no Ensino Superior e Profissional.

1. INTRODUÇÃO

A educação, no marco legal brasileiro, é reconhecida como um direito universal, mecanismo de formação da cidadania. Entretanto, apesar da garantia legal, o direito não é assegurado para todos os cidadãos. Essa realidade decorre do fato de que a sociedade capitalista tem seu desenvolvimento pautado nos interesses das classes dominantes, as quais detêm o controle dos meios de produção. A educação, *locus* importante para a reprodução social, vem atendendo, historicamente, aos interesses do capital. Embora, no Brasil, a legislação assegure o princípio da universalização do acesso ao ensino, o que vem prevalecendo na economia capitalista em relação aos direitos sociais é a restrição desses direitos, inclusive dos educacionais (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

Por esse motivo, no contexto educacional excludente, é necessário que se criem, nas instituições públicas de educação, instrumentos que minimizem as disparidades sociais, garantindo o acesso ao ensino gratuito e aos instrumentos que viabilizem a permanência de estudantes da classe trabalhadora, os quais, em geral, apresentam reais dificuldades para prosseguirem na vida acadêmica.

As ações para viabilizar a permanência dos estudantes ocorrem no âmbito da assistência estudantil, que, como política social, surge nos marcos do capitalismo, com natureza contraditória, pois “pode assumir tanto um caráter de espaço de concretização de direitos, quanto ser funcional à acumulação do capital e à manutenção do *status vigente*” (SOUZA, 2011, p. 3).

A assistência estudantil ganhou *status* legal por meio do Decreto Presidencial nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que trata sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). A instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil representou uma relevante conquista dos grupos organizados, como o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), os movimentos de docentes e discentes organizados e a União Nacional dos Estudantes (UNE), que lutaram pela consolidação da assistência estudantil e por seu reconhecimento enquanto política pública de garantia de direitos.

O presente estudo, considerando os elementos contextuais ora apresentados, tem por objetivos resgatar a história da assistência estudantil no âmbito do ensino superior e profissional no Brasil e apresentar o marco legal que ampara a política de assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior.

O referido estudo consiste em pesquisa documental, porque ela possibilita a vinculação dos documentos com acontecimentos históricos, analisando o contexto social, político e cultural (CELLARD, 2008). No tocante às informações legais, os dados foram obtidos através do Decreto Presidencial nº 7.243, de 19 de julho de 2010, que trata da regulamentação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010), bem como nas produções bibliográficas que tratam do tema, especialmente as de Behring e Boschetti (2007); Kowalski (2012) e Vasconcelos (2010).

2. HISTÓRICO E MARCO LEGAL DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

No Brasil, as primeiras práticas relacionadas à assistência estudantil na educação profissional constam do início do século passado, em 1909, no contexto da criação das primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices, com o estabelecimento de ações de apoio aos estudantes pobres, abandonados e desvalidos (KUNZE, 2009).

No ensino superior, a assistência ao educando iniciou no governo de Washington Luís (1926 a 1930), com a inauguração da Casa do Estudante Brasileiro em Paris, em 1928, com objetivo de destinar auxílios de moradia e apoio financeiro para a permanência dos estudantes na capital francesa (KOWALSKI, 2012). O governo brasileiro era responsável por todas as despesas, sendo que os estudantes atendidos eram advindos de famílias abastadas, público que tinha acesso ao ensino superior na época.

Em âmbito nacional, as práticas de assistência estudantil surgem a partir da década de 1930, com a consolidação das primeiras universidades brasileiras do século XX, no governo do presidente Getúlio Vargas. O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, criou o Estatuto das Universidades Brasileiras, que

dispõe sobre a organização do ensino superior no país, com objetivo de conservar o ensino e garantir a igualdade de oportunidades (KOWALSKI, 2012). O Decreto compôs uma das ações da Reforma Francisco Campos¹, direcionando a assistência estudantil, como consta no parágrafo 4º do art. 100:

As medidas de previdência e beneficência serão extensivas aos corpos discentes dos institutos universitários, e nelas serão incluídas bolsas de estudo, destinadas a amparar estudantes reconhecidamente pobres, que se recomendem, pela sua aplicação e inteligência, ao auxílio instituído (BRASIL, 1931, p. 22).

A Reforma Francisco Campos foi um dos primeiros passos para regulamentação das ações de assistência estudantil no ensino superior no Brasil, prevendo auxílio financeiro, com caráter de filantropia aos comprovadamente carentes.

A partir da Constituição Federal de 1934, com base no art. 157, passou-se a aplicar fundos de auxílio a alunos necessitados, por meio do fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo e assistência alimentar, dentária e médica, investimentos para garantir condições à permanência de estudantes na educação (BRASIL, 1934).

Ainda durante o governo de Getúlio Vargas, foi inaugurada a Casa do Estudante, no Rio de Janeiro, que tinha como objetivo auxiliar os estudantes carentes e desprovidos de recursos (KOWALSKI, 2012). Em 1937, durante o 1º Conselho Nacional dos Estudantes, o Ministério da Educação apoiou a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), entidade nacional de representação estudantil, que tinha como sede a Casa do Estudante do Brasil, responsável pelos serviços de moradia, saúde, biblioteca, assistência jurídica, auxílio financeiro (bolsas) e promoção para o primeiro emprego.

A assistência estudantil ganha *status* constitucional com a Constituição Federal de 1946 que, conforme art. 172, define que “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946).

¹ Nome da primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos.

Em meados da década de 1950, amplia-se o debate sobre a assistência estudantil no âmbito dos movimentos em prol da Reforma Universitária, com a participação de estudantes, intelectuais e comunidade que lutavam pela democratização da universidade e da sociedade em geral (NASCIMENTO, 2013). Nesse período, o movimento estudantil promoveu ações com objetivo de discutir a Reforma Universitária e os direitos dos estudantes.

No que se refere ao ensino profissional, o Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, definiu que cada escola deveria estabelecer no seu orçamento a criação de uma caixa escolar, com a finalidade de propiciar assistência aos alunos necessitados (BRASIL, 1959).

Com o golpe sofrido no país, em 1964, o debate e as liberdades foram suprimidos, passando a vigorar a ditadura militar. No período, ocorreram inúmeras reformas no ensino, mas sem a participação dos segmentos envolvidos, como alunos, professores e trabalhadores da educação. Nesse contexto, a UNE foi considerada ilegal pela Lei Suplicy de Lacerda² e teve sua sede incendiada, instituindo-se a subordinação das representações estudantis ao Ministério da Educação (MEC).

Segundo Kowalski (2012), em meados de 1970, existiram tentativas de estruturação da assistência estudantil em escala nacional, como a instituição da Diretoria de Assistência ao Estudante (DAE), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que tinha como objetivo oferecer programas de alimentação, moradia, assistência médica e odontológica ao estudante universitário. Entretanto, nos governos seguintes, o DAE foi extinto, deixando a assistência estudantil ainda mais fragilizada, com recursos escassos e ações fragmentadas, que passaram a ser realizadas de acordo com o interesse dos gestores de cada instituição de ensino.

No entanto, através do Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972, também como mecanismo que subsidiou as ações de assistência educacional, foi instituído o Programa Bolsa de Trabalho, destinado a estudantes de todos os

² A Lei nº 4.464, de 6 de abril de 1964, proibiu as atividades políticas nas organizações estudantis e redefiniu o papel das entidades representativas dos estudantes (BRASIL, 1964).

níveis de ensino, através da oferta de bolsas designadas, prioritariamente, aos estudantes comprovadamente carentes (BRASIL, 1972).

A partir da década de 1980, em virtude da crise econômica e da insatisfação popular enfrentada pelo governo militar, ocorreu, no Brasil, um movimento pela redemocratização, abrindo-se espaços para debates que visavam garantir os direitos sociais dos cidadãos.

As discussões sobre os problemas referentes ao acesso e permanência na educação superior passam a ter espaço na agenda dos Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Assuntos Comunitário-Estudantis e nas reuniões realizadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes)³. Espaços como esses contribuíram para a criação, em 1987, do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), que agrupava Pró-Reitores, Sub-Reitores, Coordenadores e Responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O Fórum contribuiu para que fossem realizadas as primeiras sistematizações sobre a assistência estudantil no Brasil (FONAPRACE, 2012).

Conforme Kowalski (2012, p. 93):

Com o objetivo de buscar a redemocratização do ensino superior, os representantes do FONAPRACE defendiam a ideia de incorporar estudantes de baixa renda em suas instituições. Portanto, não bastava garantir o acesso; era também necessário fomentar condições concretas para permanência desses alunos nas universidades.

Com a redemocratização do Brasil, surgiu a necessidade de se garantir, legalmente, novos direitos educacionais. A promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) representou um importante marco histórico que proporcionou o aprofundamento dos debates em torno da democratização do acesso e permanência nas instituições de ensino, isso porque incorporou, devido a pressões dos movimentos sociais, parte das demandas por direitos políticos e sociais reivindicados durante todo o processo constituinte.

³A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes, criada em 23 de maio de 1989, é a representante oficial das universidades federais na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, de técnico-administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral (FONAPRACE, 2012).

O direito à educação está garantido na CF/88 como dever do Estado e da família, com apoio da sociedade (art. 205), tendo como um dos seus princípios a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, nos termos do art. 206, inciso I (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, contém dispositivos que amparam e dão legitimidade à assistência estudantil, entre os quais se destaca o artigo 4º, inciso VIII, que assegura o atendimento ao educando, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Na contramão dos avanços obtidos no processo constituinte, na década de 1990, se impôs um conjunto de propostas políticas e econômicas que visou à redução da atuação do Estado na garantia dos direitos sociais. O resultado dessa política neoliberal foi o sucateamento das instituições públicas de educação e a expansão do ensino privado (VASCONCELOS, 2010). A limitação de financiamento para a assistência estudantil foi notória, pois não foram evidenciados “documentos que abarcassem e designassem recursos para o custeamento de programas socioeducativos; ao contrário, existiu um movimento de negação dos governantes em prover os recursos para a assistência estudantil” (KOWALSKI, 2012, p. 94).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, estabeleceu como objetivos e metas da educação superior “estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrarem bom desempenho acadêmico” (BRASIL, 2001). No entanto, esse Plano não foi implementado pelos governos durante sua vigência (2001 - 2011), não sendo, portanto, orientador das políticas educacionais do período.

A Andifes, o Fonaprace e os movimentos de docentes e discentes lutavam pela inserção, na agenda política das instituições de ensino e do Estado, do tema garantia de condições de permanência dos estudantes no ensino superior (KOWALSKI, 2012), ainda que sem êxito, no período. O Fonaprace, em parceria com a Andifes, realizou uma pesquisa sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) em dois

períodos distintos, 1996/1997 e 2003/2004, pesquisa que indicou parâmetros para melhor definir as diretrizes para a elaboração de programas e projetos a serem desenvolvidos pelas instituições federais.

A I Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras, realizada no segundo semestre letivo de 1996, contou com a participação de 44 instituições, o equivalente a 84,62% das 52 IFES. Dentre outros dados relevantes, demonstrou que 44,29% dos estudantes encontravam-se nas categorias⁴ C, D e E, apresentando demanda potencial por assistência estudantil.

A II Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras foi realizada no período de novembro/2003 a março/2004 e obteve forte participação de 47 IFES, o equivalente a 88,68% do total de 53. [...]. Nesta pesquisa, destacou-se que 42,8% dos estudantes encontram-se nas classes C, D, E, cuja renda média familiar mensal atingia, no máximo, R\$ 927,00⁵ e apresentavam uma situação de vulnerabilidade social (FONAPRACE, 2012, p. 29).

As duas pesquisas reafirmaram a importância do financiamento da Assistência Estudantil nas IFES. Associado a esses dados, o estudo “Diplomação, Retenção e Evasão em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Pública”, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio de um grupo de Pró-Reitores de Graduação, apontou que 40% dos alunos que ingressam na universidade abandonam o curso antes de concluí-lo (FONAPRACE, 2012).

Os resultados dessas pesquisas tiveram papel importante no reconhecimento da necessidade da assistência estudantil, impulsionando a elaboração, pelo Fonaprace, de um Plano Nacional de Assistência Estudantil, documento orientador das ações voltadas para o tema naquele período. Assim, em decorrência das reivindicações e proposições do Fórum e do movimento estudantil, o Ministério da Educação instituiu, por meio da Portaria nº 39, de 12

⁴ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) classifica as famílias por categorias ou classes de salário mínimo (A, B, C, D, E) de rendimento médio mensal familiar: Classe A: Acima de 20 salários mínimos; Classe B: de 10 a 20 salários mínimos; Classe C: de 4 a 10 salários mínimos; Classe D: de 2 a 4 salários mínimos; Classe E: até 2 salários mínimos.

⁵ De acordo com a Lei nº 10.699, de 9 de julho de 2003, a partir de 1 de abril de 2003, o valor do salário mínimo passou a ser o valor de R\$ 240,00 (duzentos e quarenta reais); portanto, a renda média familiar de 42,8% dos estudantes das IFES equivalia ao máximo de 3,9 salários mínimos do período.

de dezembro de 2007, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (FONAPRACE, 2012).

Assim, no cenário brasileiro, de expansão e reestruturação do ensino superior, a assistência estudantil consegue alcançar um grande espaço na agenda do governo federal⁶ com a criação do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), por meio do Decreto nº 6.069, de 24 de abril de 2007. Este Programa, conforme artigo 1º, tem “o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”⁷. Em suas diretrizes, no artigo 2º, inciso V, situa a necessidade de “ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil” (BRASIL, 2007).

Desse modo, é no contexto de expansão e reestruturação do ensino, ocorrido nos anos 2000, que a assistência estudantil consegue, através da manifestação dos diferentes atores, encontrar maior espaço na agenda governamental (VASCONCELOS, 2010), cuja culminância foi a instituição, em 19 de julho de 2010, pelo Decreto nº 7.234, do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).

O art. 1º do Decreto nº 7.234/2010, que institui o Pnaes, informa que o mesmo será executado no âmbito do Ministério da Educação, tendo como “finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010). Como as ações de assistência anteriores, o Programa pretende proporcionar instrumentos que viabilizem a estadia dos estudantes no sistema de ensino.

Os objetivos do Pnaes são delineados no Art. 2º do Decreto nº 7.234/2010:

⁶ Os principais determinantes políticos que conformam a ampliação da assistência estudantil na agenda governamental podem ser aprofundados no texto de Kowalski (2012).

⁷ Críticas sobre o processo de implementação do Programa podem ser consultadas no *Livro Cinza do Reuni – dossiê/denúncia das consequências do Reuni, críticas sobre o processo de implementação do Programa* (COORDENAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES PELA REVOGAÇÃO DO REUNI, 2009).

- 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;
- IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação por meio de auxílio financeiro (BRASIL, 2010).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil prevê a articulação com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo as ações desenvolvidas dentro das seguintes áreas: 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 (BRASIL, 2010).

O Programa é composto por uma diversidade de eixos de atuação, articulando diferentes áreas e, conseqüentemente, diferentes políticas públicas, visando garantir um padrão de proteção social extenso, possibilitando às Instituições Federais de Ensino Superior uma referência para desenvolvimento das ações, sendo que cada uma adapta a política à sua realidade. Algumas instituições, por exemplo, oferecem restaurantes com subsídios aos estudantes, outras fornecem o auxílio financeiro para o uso em lanchonetes e restaurantes. Existem, em algumas IFES, moradia estudantil, com infraestrutura para a acomodação do aluno, enquanto, em outras, é fornecida bolsa para pagamento dos gastos com moradia.

De acordo com o art. 4º, as ações de assistência estudantil, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, serão executadas “considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente” (BRASIL, 2010). Apesar de o Programa ser no âmbito federal, sua execução é descentralizada, cada instituição tem autonomia na gestão das ações, conforme as necessidades e especificidades locais.

Conforme art. 5º do Pnaes, o público-alvo dessas ações são “estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010). Com isso, visualiza-se

uma restrição do acesso ao Programa por meio da sua focalização a partir de um critério de renda. Portanto, não se trata de uma política universal para todos os estudantes de graduação.

Esse recorte de renda como forma de selecionar os estudantes pode estar relacionado aos limites de financiamento, expressos no art. 8º do Pnaes:

As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente.

O Decreto não determina parcela privativa do orçamento para o Pnaes. Por conseguinte, o alcance do Programa deve ser delimitado pelo montante de recursos disponibilizados, e não pela necessidade de políticas de assistência estudantil que viabilize a permanência dos estudantes no sistema educacional.

Instrumentos legais, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação representam avanço na compreensão da educação como um direito social. A implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil foi um marco histórico na luta por uma assistência estudantil enquanto política, conquistada por intermédio de reivindicações das camadas estudantis e dos movimentos sociais.

É nesse sentido que o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, define direitos fundamentais relacionados à educação, dentre eles a formulação e a implementação, nas escolas e universidades, de medidas de democratização do acesso e permanência, inclusive programas de assistência estudantil e inclusão social (BRASIL, 2013).

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, tem como uma de suas estratégias expandir as políticas de inclusão e de assistência estudantil, de modo a ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública (BRASIL, 2014).

Segundo Vasconcelos (2010),

A assistência estudantil, enquanto mecanismo de direito social, tem como finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o estudante se desenvolva perfeitamente bem durante a graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando, dessa forma, o percentual de abandono e de trancamento de matrícula (p. 609).

A referida autora ressalta que a assistência estudantil é vista como um instrumento para a superação de dificuldades e garantia de bom desempenho curricular, diminuindo as taxas de evasão e retenção do curso. Além desses aspectos, Silva compreende que a assistência estudantil é um programa que “objetiva a efetivação da educação como direito social, fundamentando-se na equidade de oportunidade de permanência aos estudantes” (2015, p. 84). Assim, há consenso no sentido de que a assistência estudantil viabiliza ações de permanência no âmbito da educação.

Em contrapartida, Cislighi e Silva (2012), analisando a focalização da política de assistência estudantil mediante distribuição de bolsas, criticam a monetarização da política social, com soluções pauperizadas para as inúmeras expressões da questão social, esgotando a proposta de ensino com caráter universal.

Os autores associam a assistência estudantil a uma ação focalizada de combate à pobreza, com a propagação de bolsas de transferência de renda aos estudantes e distanciamento do caráter universal das políticas sociais, aspectos que precisam ser considerados na análise da política, sem desconsiderar suas contradições. A Assistência Estudantil, no âmbito do Pnaes, tem positivities, como ressalva Souza (2011, p. 3):

A Assistência Estudantil [...] transita em todas as áreas dos direitos humanos, compreendendo ações que proporcionem desde as ideais condições de saúde, o acesso aos instrumentais pedagógicos necessários à formação profissional, nas mais diferentes áreas do conhecimento, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros.

No entanto, a própria autora informa que a política se desenvolve de forma contraditória, pois como política social, a Assistência Estudantil tem, nos marcos

do capitalismo, natureza contraditória: “pode assumir tanto um caráter de espaço de concretização de direitos, quanto ser funcional à acumulação do capital e à manutenção do *status vigente*” (SOUZA, 2011, p. 3).

Assim, a Assistência Estudantil, nos termos deste estudo, é entendida como um programa social focalizado no âmbito de uma política universal, que é a Educação, desenvolvendo ações na tentativa de amenizar as desigualdades sociais presentes na sociedade capitalista, embora sirva à manutenção dessa mesma sociedade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo dedicou-se a resgatar a história da assistência estudantil no âmbito do ensino superior e profissional no Brasil e a apresentar o marco legal que ampara a assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior.

As primeiras práticas relacionadas à assistência estudantil na educação profissional datam de 1909, com a criação das primeiras Escolas de Aprendizizes e Artífices, momento em que foram desenvolvidas ações voltadas aos estudantes comprovadamente pobres, abandonados e desvalidos da sorte. No ensino superior, a assistência estudantil surge a partir da década de 1930, com a consolidação das primeiras universidades brasileiras do século XX, prevendo bolsas de auxílio financeiro, com caráter de filantropia, aos comprovadamente carentes. As referidas ações de assistência estudantil inauguram um conjunto de política pulverizadas que foram desenvolvidas até os anos de 2000, tendo como marco legal a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação e, especialmente, o Decreto que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil no âmbito das instituições federais.

Desse modo, os atuais parâmetros para a assistência estudantil no âmbito das instituições federais de ensino superior foram estabelecidos legalmente através do Decreto Presidencial nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que prevê as ações relacionadas à moradia, 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. Dados os parâmetros e a descentralização de recursos, cabe às IFES definir e implementar as ações de assistência estudantil considerando suas necessidades, tendo autonomia para decidir os critérios e a metodologia de seleção dos estudantes a serem beneficiados.

Não são estabelecidos, a nível nacional, recursos pré-determinados para o Pnaes. Por esse motivo, a abrangência do Programa é delimitada pela quantidade de recursos disponibilizados e não pela necessidade de ações de assistência estudantil que permitam a permanência dos estudantes na educação. Isso significa uma restrição do direito à assistência estudantil, como condição de efetivação do direito à educação.

A assistência estudantil é um programa recente dentro da Política de Educação, sendo de grande relevância considerar seus avanços e a necessidade de seu fortalecimento. A materialização das instituições de ensino superior e profissional como democráticas requer recursos financeiros para o desenvolvimento das ações que visem ao acesso e à permanência dos estudantes, questão que perpassa pelo financiamento para sua concretização, garantindo que a assistência estudantil seja reconhecida enquanto direito do estudante do ensino público no país.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1931]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 jan. 2018.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1946]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 47.038, de 16 de outubro de 1959**. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1959]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D47038.htm. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964**. Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos estudantes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1964. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4464-9-novembro-1964-376749-norma-pl.html>. Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972**. Institui em caráter nacional, o programa “Bolsa de Trabalho”. Brasília, DF: Presidência da República, [1972]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro-1972-418292-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6.069, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 30 jul. 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014.** Dispõe sobre O Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 28 nov. 2018.

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

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES PELA REVOGAÇÃO DO REUNI. **O livro cinza do Reuni** – Dossiê-denúncia das consequências do Reuni. 2. ed. 2009. Disponível em: https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20090422_REUNI_CarolinaPinhoMa%C3%ADra%20Gentil-b.pdf. Acesso em: 22 jun. 2019.

CISLAGHI, Juliana Fiuza; SILVA, Mateus Thomaz da. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. **Ser Social**. Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, 2012.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. ANDIFES, 2012. Disponível em: http://www.assistenciaestudantil.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/Revista_Fonaprace_25_Anos.pdf. Acesso em: 21 dez. 2017.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação nos primórdios do regime republicano no Brasil. **Revista Brasileira de Educação profissional e tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação profissional e tecnológica. v. 2, n. 2, Brasília: MEC, SETEC, 2009. 17p.

NASCIMENTO, Clara Martins do. **Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, Juliana Fernanda da. **Serviço Social e Educação em Perspectivas: uma análise da implementação do programa de assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). São Paulo, 2015.

SOUZA, Fernanda Santana de. **Os desafios para a implantação e implementação da Política de Assistência Estudantil no IFMT**. 2011.

Disponível em:

http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2_011/IMPASSES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/OS_DESAFIOS_PARA_A_IMPLANTACAO_E_IMPLEMENTACAO_DA_POLITICA_DE_ASSISTENCIA_ESTUDANTIL_NO_IFMT.pdf. Acesso em: 02 mar. 2018.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361/6598>. Acesso em: 09 jun. 2015.

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS 12 ANOS DE VIGÊNCIA DO FUNDEB NO MUNICÍPIO DE TERESINA.

Queiza Larissa Gomes de Oliveira- UFPI
queiza.gomes@gmail.com

Betiana Soares de Sousa – UFPI
bebetitisoares28@gmail.com

RESUMO

O presente artigo teve o objetivo de analisar a garantia do financiamento da educação básica na legislação brasileira e investigar qual o maior percentual de aplicação do recurso do Fundeb no município de Teresina. A pesquisa mista quantitativa e qualitativa, de natureza exploratória, baseada em estudo documental foi realizada com base em revisão bibliográfica, análise da legislação e documentos como os relatórios anuais de aplicação do Fundeb de 2007 a 2018 do município de Teresina. A questão norteadora da pesquisa foi como o financiamento da educação é tratado na legislação e no que os recursos do Fundeb estão sendo mais aplicados no município de Teresina. A fundamentação teórica é baseada em autores como Macedo (2011), Ednir e Bassi (2009), Oliveira (2007). Os resultados apresentados demonstram que a garantia do financiamento da educação como parte da política educacional no Brasil e uma forma de garantia ao direito a educação e os quadros demonstrativos dos relatórios anuais de aplicação do Fundeb do município de Teresina de 2007 a 2018 apresentaram um maior percentual de aplicação no pagamento do magistério.

Palavras-chaves: Financiamento da Educação, Fundeb, Teresina, Magistério.

1. INTRODUÇÃO

Tratar do Financiamento da Educação consisteria em conhecer elementos suscipientes que se traduzem em Políticas educacionais que visam custear a aplicabilidade da educação no Sistema de Ensino no Brasil. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização da Educação Básica (Fundeb) é um importante mecanismo de repasse de recursos para a educação básica.

Em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (Fundef), através da Emenda Constitucional nº 53, foi implantado o Fundeb, instituído pela Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, e sua vigência está prevista para 14 anos, sendo este prazo findado em 2020.

Dessa forma, a descentralização de recursos financeiros para a educação está prevista na legislação por meio do comprometimento financeiro das diferentes esferas da administração pública. As fontes de recursos para a educação são as receitas de impostos próprios de cada esfera governamental, as receitas de transferências constitucionais, realizadas de uma esfera da administração para outra, e as contribuições sociais. Assim, a receita do Fundeb é distribuída com base no número de alunos matriculados na educação básica de acordo com o último censo escolar.

Assim, entende-se, em análise dos repasses dos recursos recebidos do Fundeb no município de Teresina, que nos primeiros 12 anos de vigência do fundo o maior percentual de aplicação acontece no magistério, chegando a atingir mais de 80% no ano de 2018 e que o município depende do Fundeb para garantir a educação.

2. METODOLOGIA

Ao iniciar uma pesquisa, o investigador dispõe de diversos instrumentos metodológicos acessíveis para o seu desenvolvimento, como a leitura de referenciais teóricos sobre o tema que será analisado, a coleta de dados iniciais,

entre outros, sendo que as características do objeto de investigação direcionam à escolha do instrumento e ao tipo de pesquisa que será utilizado.

No caso do estudo ora proposto sobre o financiamento da educação básica na legislação do Brasil e na investigação do maior percentual de aplicação do recurso do Fundeb no município de Teresina, optou-se por uma pesquisa mista quantitativa e qualitativa, de natureza exploratória, baseada em estudo documental.

A coleta de dados foi realizada por meio da análise dos quadros resumos de aplicações dos recursos do Fundeb entre os anos de 2007 a 2018 dos relatórios anuais de aplicação do Fundeb preservados na câmara do Fundeb da secretária municipal de Teresina, por meio de fotografias. Entretanto, todos os demonstrativos estão disponíveis no site da SEMEC em formato PDF para download.

A análise foi realizada por meio da comparação dos valores de pagamentos efetuados com o recurso do Fundeb e nos maiores percentuais na posição até o mês de dezembro de cada ano. Foram analisados os valores de aplicação no magistério e no administrativo da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA), transporte escolar, vale transporte, outras despesas, obras (construção e reformas) e material permanente.

Foi elaborado um gráfico com os maiores percentuais de aplicação no magistério, relativamente ao ano de 2006 (o último ano de vigência do Fundef) e dos anos de 2007 a 2018 do Fundeb, com base no resumo de aplicação anual dos recursos do Fundeb do relatório sintético de atividades realizadas pela câmara do FUNDE/CME/ THE, gestões de 2007 a 2018.

3. O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Financiamento da Educação, elemento que se faz presente no campo da Política Educacional brasileira, é possível uma ampliação do conhecimento no que diz respeito à descentralização de recursos para a educação básica do Brasil, conhecendo as fontes de recursos públicos para a educação garantidas

pela legislação nacional, conceitos importantes para gestão financeira da escola e políticas de financiamento.

O direito à educação foi conquistado aos poucos no Brasil, mesmo sendo um direito social, pois a educação pública, ao longo da história, é marcada por uma série de tentativas frustradas de garantir um ensino gratuito e de qualidade. Na legislação da educação brasileira existem muitas mudanças que aconteceram durante sua evolução e que ainda não são suficientes para assegurar na prática, levando em consideração a realidade da educação brasileira, uma educação pública de qualidade, mas que, atualmente, é garantida como um direito social pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988(CF/88).

Segundo a CF/88, são direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. A Educação é direito público subjetivo, e isso quer dizer que o acesso ao ensino é obrigatório e gratuito; o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público (federal, estadual, municipal), ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. De acordo com a CF/88, a educação é um direito fundamental e deve ser garantida por todos.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim, o papel da educação em formar cidadãos e a sua responsabilidade são tratados de forma clara, e dentre o papel do Estado está o financiamento da educação pública brasileira, que é o aspecto central na proposta deste trabalho. A CF/88, nos Arts. 212 e 213, e no Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), prevê o comprometimento financeiro das diferentes esferas da administração pública com a universalização da educação obrigatória e com a erradicação do analfabetismo.

Na Lei 9.394, de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), que é uma importante Lei para a educação que versa sobre os

mais diversos temas da educação brasileira desde o ensino infantil ao ensino superior e aponta que todo cidadão brasileiro tem direito ao acesso gratuito ao ensino. A LDB especifica os recursos para a educação, ou seja, o financiamento é tratado no Título VII, “Dos Recursos Financeiros”, compreendendo dos Arts. 68 a 77, no artigo 68 os recursos para a educação são abordados da seguinte forma.

Serão recursos públicos destinados à educação os originários de: de Inciso I – receita de impostos próprios da União, dos Estados e dos Municípios; II – receitas de transferências constitucionais e outras transferências; III – receita do salário educação e de outras contribuições sociais; IV- receita de incentivos fiscais; V - outros recursos previstos em lei. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a origem dos recursos, como expõe a Lei no artigo 68, são as fontes de recursos para a educação as receitas de impostos próprios de cada esfera governamental, as receitas de transferências constitucionais, realizadas de uma esfera da administração para outra, e as contribuições sociais. Segundo Torres (1995), as contribuições sociais são uma contraprestação devida pela seguridade social e outros beneficiários na área social, garantida pelo Estado a determinado grupo da sociedade, de que decorra benefício especial para o cidadão que dele participa.

Assim, dentre as contribuições sociais está o salário educação, que segundo Oliveira (2007), é a operacionalização prática da responsabilização das empresas com a educação. A CF/88 define que o salário educação é uma contribuição social devida pelas empresas à educação básica, podendo ser destinada à educação de seus funcionários e aos filhos destes ou ser recolhida aos cofres públicos para posterior aplicação nesta etapa de ensino (BRASIL, 1988, Art. 212.). O salário educação tem a alíquota de 2,5% sobre a folha de pagamento dos funcionários das empresas vinculadas à Previdência Social e serve de fonte adicional.

Conforme a Constituição Federal de 1988, no uso dos recursos da educação devem ser observadas as responsabilidades. Os Estados e o Distrito Federal atuarão, prioritariamente, na oferta do ensino fundamental e médio. Municípios atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, os Estados, o

Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Assim, Estados e Municípios têm responsabilidade constitucional com a Educação Básica, que tem contemplado o sistema de organização do financiamento com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) instituído pela Lei nº 11.494, de junho de 2007. Esse fundo caracteriza-se por ser de natureza contábil e de âmbito estadual, cada estado tem um cálculo contábil que vai acarretar nos recursos que, quase na sua totalidade, são provenientes dos impostos e transferências dos estados, compreendendo 27 fundos para o financiamento da educação, com vigência até o ano de 2020.

O Fundeb contempla todas as etapas, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e modalidades da Educação Básica, exceto a educação a distância, e destina-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública. A União tem a obrigação de transferir o equivalente a 10% da receita total do fundo, visando complementar os fundos estaduais daqueles Estados que não atinjam o valor mínimo, por aluno, definido nacionalmente.

O critério para realização da distribuição dos recursos do Fundeb, no âmbito de cada Estado e Distrito Federal, é a quantidade de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, o número de matrículas apuradas pelo censo escolar do ano anterior. Cabe ao Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS), previsto em lei, o acompanhamento, fiscalização e controle social da gestão do fundo.

Diante de inúmeros direitos, é importante conhecer o funcionamento do sistema público de ensino, a fim de analisar bem o financiamento da educação e, conseqüentemente, de onde vêm e como são distribuídos os recursos, para assim se informar e participar das decisões importantes para a sociedade como um todo, com a execução da cidadania, conhecendo bem os seus direitos garantidos na legislação.

O exercício da cidadania implica o conhecimento da legislação em geral, a qual expressa um contrato social entre Estado e sociedade, implicando em

direitos e deveres. Cabe ao estado garantir políticas públicas, através de recursos oriundos dos tributos pagos pela população. Segundo o Código Tributário Nacional (CNT), Lei nº 54.172, de 1966, “tributo é toda prestação pecuniária compulsória, em moeda ou cujo valor nela se possa exprimir, que não constitua sanção de ato ilícito, instituída em lei e cobrada mediante atividade administrativa plenamente vinculada”. (BRASIL,1966).

Dessa forma, é direito do cidadão cobrar e fiscalizar o dever do Estado frente às demandas da sociedade, garantindo o funcionamento adequado da máquina pública, suprimindo os direitos básicos da sociedade como saúde, educação e segurança; organizando, fiscalizando, financiando e administrando os recursos arrecadados.

No entanto, embora necessária a arrecadação de tributos, a mesma é injusta, pois é feita de forma desigual no Brasil, já que os impostos, taxas e contribuições são predominantemente regressivos, pois os tributos mais pesados deveriam recair sobre as transações e ganhos financeiros, ou sobre as propriedades. Entretanto recaem sobre as mercadorias, produtos, salários, e acabam sendo repassados ao mesmo preço que ricos e pobres pagam. Ednir e Bassi (2009) informam que no Brasil, o sistema tributário tira mais de quem tem menos e dá mais para quem tem mais, porque não leva em consideração a distribuição desigual de renda no país.

Assim, esclarecer aos cidadãos o destino do dinheiro dessas cobranças de tributos na sociedade – a fim de que possam exercer a cidadania com a cobrança do direito à educação, por exemplo, conhecendo as informações sobre os recursos que financiam a educação - é importante para a compreensão das condições objetivas de garantia desse direito. Dessa forma, os profissionais da educação devem estar cientes dos recursos que são destinados à manutenção da educação, sendo conteúdo necessário para a formação dos professores.

A própria Lei do Fundeb prevê mecanismos de valorização dos profissionais da educação: piso salarial e plano de carreira, que contemple mecanismos de progressão, incentivos e valorização de tempo de serviço. Ademais, o Fundeb prevê que pelo menos 60% do valor total do fundo será

destinado ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública (BRASIL, 2007) visando à sua valorização.

4. O FUNDEB E SEUS PRIMEIROS 12 ANOS DE VIGÊNCIA NO MUNICÍPIO DE TERESINA

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização da Educação Básica (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). A vigência ficou estabelecida no período de 2007 a 2020. Um fundo de natureza contábil que atende estados e o Distrito Federal.

O Fundeb é formado por recursos provenientes de impostos de Estados e Municípios. A União, sempre que algum Estado não atingir o valor mínimo por aluno, complementa esse valor. A Política do Fundeb é um avanço no Financiamento da Educação, alcançando toda a Educação Básica, em detrimento do Fundef que, custeava apenas o Ensino Fundamental, ficando as demais etapas da educação básica penalizadas.

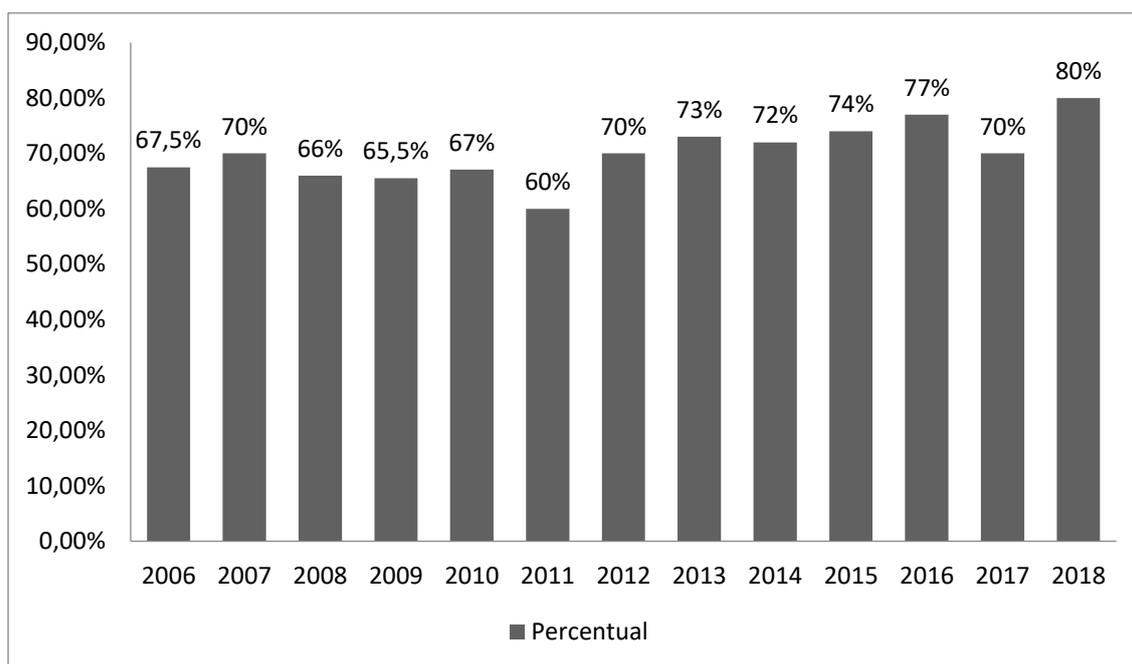
A Constituição Federal de 1988 determina em seu art. 211, que: “União, os Estados, o Distrito Federal e Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988).

A cada ente federado ficam atribuídas determinadas responsabilidades em relação às etapas de ensino. Percebe-se que, aos Municípios ficam delegadas responsabilidades com o Ensino Fundamental e com a Educação Infantil, etapas que demandam maior disponibilidade de recursos financeiros, as quais os Municípios não têm como suprir.

Conforme Macedo (2011), a determinação do regime de colaboração da CF/88 entre os entes federados deveria ser mais específica na regulamentação no tocante à responsabilidade de cada ente federado, pois os gestores municipais têm sido sobrecarregados com demandas da população, necessitando de mais apoio dos outros entes federados para atendê-las.

Além de a maior demanda está determinada ao município, há que se levar em conta as disparidades regionais, o que evidencia a necessidade de políticas direcionadas a atender às demandas específicas. Para tanto, o apoio técnico e financeiro da União deve atuar em consonância com a política local e, assim, suprir as carências de recursos de cada região. O percentual de aplicação da receita do Fundeb no município de Teresina está exposto no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Resumo percentual de aplicação dos recursos do Fundef 2006 e do Fundeb de 2007 a 2018 no magistério no município de Teresina



Fonte: tabela resumo de aplicação dos recursos do relatório sintético de atividades realizadas pela câmara do Fundeb/ SEMEC/THE/CME de 2006 a 2018.

O gráfico apresenta os percentuais investidos em pagamento do magistério no município de Teresina. Percebe-se que o município demanda a maior parte do recurso do Fundeb no salário dos professores, ultrapassando o valor mínimo estipulado por Lei, chegando em dezembro de 2018 ao percentual de 80% do valor do fundo.

Observando os dados das tabelas resumos do relatório sintético de atividades realizadas pela câmara do FUNDE/CME/ THE, gestões de 2007 a 2018, fica evidente que, desde a implementação do Fundeb, o maior percentual dos recursos foi no pagamento do magistério e na manutenção do Ensino Fundamental. Os dados mostram que o município em questão realiza

articulação satisfatória dos valores arrecadados, mas que faz parte dos municípios que necessitam da complementação da União para suprir a demanda financeira que lhe é atribuída.

O percentual do recurso destinado ao magistério reforça o discurso dos que defendem o fim do Fundeb, em dizer que os gastos com o pagamento dos professores não deveriam suprimir o valor de investimento em Manutenção e desenvolvimento do Ensino (MDE). Porém, o artigo 70 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 determina como devem ser investidos os recursos da Educação, e o gasto com pessoal está inserido em MDE.

São considerados como MDE a remuneração e o aperfeiçoamento de pessoal docente e demais profissionais da educação, aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino, levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando principalmente ao aprimoramento da qualidade e a expansão do ensino, concessão de bolsas a alunos de escolas públicas e privadas, amortização e custeio de aplicação de créditos, aquisição de material didático escolar e manutenção de transporte escolar (BRASIL, 2007).

Ressaltando que a Lei determina que no mínimo 60% desses recursos devem ser destinados anualmente à remuneração dos profissionais do magistério. Há um condicionante quanto à utilização dos recursos destinado aos professores, este bolo deve envolver pessoal da ação pedagógica, não inclui setor operacional ou administrativo da rede de ensino.

De acordo com as determinações da CF/88, os municípios atenderão prioritariamente o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Nesse sentido, em observância à referida determinação, o município de Teresina, atende em sua rede de ensino a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a EJA.

A proposição é dissonante entre o valor da receita e a responsabilidade em custear o ensino no município. De acordo com os dados do Plano Municipal de Educação de Teresina, a cidade é a segunda capital com menor valor de recursos próprios arrecadados (PME, 2015).

Teresina, capital do Estado do Piauí, juntamente com os outros estados nordestinos concentram apenas 14% da riqueza nacional, enquanto a União detém 60% desse percentual. Logo, o município depende da complementação da União, e tem o Fundeb como sua principal fonte de financiamento para a educação (PME, 2015).

De acordo com Plano Municipal de Educação PME, o gasto com educação corresponde a 20,6% da receita do município, perdendo apenas para a área da saúde. O município tem como principal fonte de recursos para a educação o Fundeb, o que fortalece a necessidade de luta pela manutenção dessa política.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O financiamento da educação é um elemento da política educacional brasileira, fundamental para a garantia da educação básica, e está previsto na legislação. A Educação é direito público subjetivo, e isso quer dizer que o acesso dos cidadãos é inalienável, devendo ser gratuito e atendendo preceitos sociais de igualdade. O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público (federal, estadual, municipal), ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. De acordo com a CF/88, a educação é um direito fundamental e deve ser garantida a todos.

Desta forma, conclui-se que o município de Teresina atende à demanda por educação, ofertando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, estando de acordo com o art. 211 da CF/88. Todavia, fica evidente a disparidade entre a receita do município e as demandas delegadas a este, principalmente tratando-se da oferta em educação.

A quantidade de recursos é um quesito passível de estudo; porquanto, presume-se que os princípios não ocorram de forma harmônica, conclusão baseada nos dados do PME do município em questão. De acordo com a análise dos dados das tabelas resumos dos relatórios sintéticos de atividades realizadas pela câmara do FUNDE/CME/ THE, gestões de 2007 a 2018, observa-se que as aplicações dos recursos do Fundeb estão com o maior percentual no pagamento

do magistério, sendo os maiores valores no ensino fundamental, relativamente aos doze anos de vigência do Fundeb.

Desse modo observa-se que o município de Teresina depende dos recursos do fundo, sendo a complementação da União essencial para a oferta da educação no município. Assim, faz-se necessária a permanência do Fundeb. O que se espera é que se amplie os recursos, o progresso do fundo; que se reparem as falhas, e principalmente que a União se comprometa de forma mais assídua com a educação básica, atuando de forma mais vantajosa na liberação de recursos a fim de que Estados, Municípios e o Distrito Federal possam ofertar educação com atendimento de maior qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.292p.

BRASIL. Lei 5.172. **Código Tributário Nacional**, de 25 de outubro de 1966. Brasília/DF.1966.

BRASIL. Lei n. 9.394, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF: MEC, 1996.

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 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundeb. Perguntas Frequentes**. P. 1 a 59. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/perguntas-frequentes-fundeb>. Acesso out. 2019.

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Teresina-2015. Disponível em:

<file:///C:/Users/cliente/Downloads/Documents/Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso out. 2019.

DEMOSNTRATIVO SINTÉTICO. **Relatórios sintéticos de atividades realizadas pela câmara do FUNDE/CME/ THE**. SEMEC. 2016. Teresina . Disponível em: <http://www.semec.teresina.pi.gov.br/menu/fundeb.html#ano-de-2016>. Acesso em: 25.Out. 2019.

DEMOSNTRATIVO SINTÉTICO. Relatórios sintéticos de atividades realizadas pela câmara do FUNDEF/CME/ THE. SEMEC. 2006. Teresina .

DEMOSNTRATIVO SINTÉTICO. Relatórios sintéticos de atividades realizadas pela câmara do FUNDE/CME/ THE. SEMEC. 2007. Teresina .

DEMOSNTRATIVO SINTÉTICO. Relatórios sintéticos de atividades realizadas pela câmara do FUNDE/CME/ THE. SEMEC. 2008. Teresina .

DEMOSNTRATIVO SINTÉTICO. Relatórios sintéticos de atividades realizadas pela câmara do FUNDE/CME/ THE. SEMEC. 2009. Teresina .

DEMOSNTRATIVO SINTÉTICO. Relatórios sintéticos de atividades realizadas pela câmara do FUNDE/CME/ THE. SEMEC. 2010. Teresina .

DEMOSNTRATIVO SINTÉTICO. Relatórios sintéticos de atividades realizadas pela câmara do FUNDE/CME/ THE. SEMEC. 2011. Teresina .

DEMOSNTRATIVO SINTÉTICO. Relatórios sintéticos de atividades realizadas pela câmara do FUNDE/CME/ THE. SEMEC. 2012. Teresina .

DEMOSNTRATIVO SINTÉTICO. Relatórios sintéticos de atividades realizadas pela câmara do FUNDE/CME/ THE. SEMEC. 2013. Teresina .

DEMOSNTRATIVO SINTÉTICO. Relatórios sintéticos de atividades realizadas pela câmara do FUNDE/CME/ THE. SEMEC. 2014. Teresina .

DEMOSNTRATIVO SINTÉTICO. Relatórios sintéticos de atividades realizadas pela câmara do FUNDE/CME/ THE. SEMEC. 2015. Teresina .

DEMOSNTRATIVO SINTÉTICO. Relatórios sintéticos de atividades realizadas pela câmara do FUNDE/CME/ THE. SEMEC. 2016. Teresina .

DEMOSNTRATIVO SINTÉTICO. Relatórios sintéticos de atividades realizadas pela câmara do FUNDE/CME/ THE. SEMEC. 2017. Teresina .

DEMOSNTRATIVO SINTÉTICO. Relatórios sintéticos de atividades realizadas pela câmara do FUNDE/CME/ THE. SEMEC. 2018. Teresina .

Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.** FUNDEB. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 07 out. 2019.

MACEDO, Lenilda Cordeiro de Macêdo; ALVES, Adelaide Alves. A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V 27, nº 2, p. 165 – 184, agosto de 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/cliente/Downloads/24768-93397-1-PB.pdf> acesso em: jan. 2019.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O financiamento da Educação. OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e Direito à Educação**: análise da Constituição Federal e da LDB e. 3. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Xamã, 2007. p.83-123.

TORRES, Ricardo Lobo. **Os direitos Humanos e a Tributação Imunidades e Isonomia**. Rio de Janeiro: Renovar, 1995.

O BANCO MUNDIAL E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO: “SONHO DE UM MUNDO LIVRE DA POBREZA?”

Roniel Almeida da Silva- UFPI ¹
ronielalmeida17@gmail.com

Gilson José Bezerra - UFPI ²
gi199505@gmail. Com

Caroline Moreira da Silva - UFPI ³
cmsilva24@outlook.com

Romildo de Castro Araújo - UFPI⁴
araujo_romildo@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo discute a influência do Banco Mundial (BM) na educação brasileira, descrevendo como este busca a funcionalidade do mercado capitalista. A pergunta que orienta a pesquisa é a seguinte: qual a preocupação central das orientações do Banco Mundial nas políticas educacionais? O tema da influência do organismo mundial na educação tem sido amplamente estudado na área de política educacional, uma vez que as suas diretrizes internacionais têm orientado a ação dos agentes do Estado nas últimas décadas. A metodologia é resultante de uma pesquisa bibliográfica, com análise de trabalhos que tratam da temática. Foram adotados para a realização da análise os trabalhos dos autores Altmann (2002), Figueiredo (2009), Fonseca (1998) e Pronko (2015), Gentilli (1998) e Scaff (2006). Os referidos autores concebem o Banco Mundial como uma das instituições multilaterais que mais têm influenciado os rumos da política educacional mundial, conseqüentemente em nosso país. Após a análise, concluímos que o Banco Mundial, embora demonstre preocupação com os problemas sociais, como o controle da pobreza, ao mesmo tempo visa adaptar a educação às necessidades demandadas pelo sistema produtivo.

Palavras-chave: Banco Mundial. Políticas Educacionais. Educação Brasileira.

1.INTRODUÇÃO

O referido artigo aborda a temática da influência do Banco Mundial na educação brasileira. Sabemos que o Banco Mundial (BM) é uma referência em investimento nos países subdesenvolvidos. Tudo isso começou há décadas, de modo que hoje podemos afirmar que o organismo mundial tem o controle dos processos educativos na maioria dos países. Com isso, é perceptível a enorme influência das suas diretrizes para as políticas educacionais, sendo a referência principal para os agentes de Estado. Segundo Pronko (2015), diversos autores coincidem em apontar ter sido na década de 1960 que o BM começou a financiar projetos educacionais, principalmente nos chamados países em desenvolvimento, ampliando sua influência até os dias atuais, sob o pretexto de melhoria da qualidade da escola.

Para a década de 2020, o Banco Mundial traça suas estratégias, dando mais importância à aprendizagem, uma vez que avalia que o número de crianças não escolarizadas, em todo o mundo, caiu de 106 milhões em 1999 para 68 milhões em 2008. Mas reconhece que a melhoria na qualidade de ensino muda os pressupostos da aprendizagem: “nem todos precisam aprender tudo”. Assim, segue o seu fluxo de intervenção, repensando a educação das maiorias e subordinando os sistemas nacionais às diretrizes mundiais das nações centrais, que detêm o poder dessas instituições. Os EUA estão entre seus principais acionistas e uma das nações que mais influenciam nos rumos da instituição, uma vez que seu papel de maior economia demonstra sérios interesses com o que se ensina e se aprende na escola das nações em desenvolvimento.

O presente artigo consiste em duas partes, sendo que na primeira abordamos a relação do Banco Mundial com a educação e, em seguida, buscamos relatar o interesse dessa instituição financeira no tocante ao viés político-econômico para com a educação. Concluimos que o interesse do Banco Mundial na educação tem relação como o sistema produtivo e com a funcionalidade do mercado, para a qual utiliza os investimentos como estratégia que possibilita a implantação de suas diretrizes em países como o Brasil.

2. ESTRATÉGIAS DO BANCO MUNDIAL PARA EDUCAÇÃO

O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que surgiu em 1944, com a finalidade de contribuir com países que haviam sido devastados na Segunda Guerra Mundial. Posteriormente, o banco centrou seu auxílio a países em desenvolvimento, gerando outras instituições, que hoje formam o GBM (Grupo Banco Mundial). O Banco Mundial/ Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, por meio de uma agenda imposta aos países, tornou-se um instrumento de expansão da ideologia do modo de produção capitalista na sua faceta globalizante e sob o domínio das potências imperialistas que controlam a economia mundial. Segundo Altmann (2002), o Banco Mundial financia a primeira Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, sob a organização da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

Para Scaff (2006), a instituição é a responsável pela imposição da lógica capitalista à escola. No Brasil, a priorização da educação básica pelo Banco Mundial pode ser identificada pelos projetos financiados desde a década de 1980 até os dias atuais. Assim, a instituição irradia as regras da empresa capitalista para as instituições escolares. O Programa de Educação Básica para as regiões Norte e Centro-Oeste (Monhagara) é um exemplo da intervenção nos procedimentos de planejamento e no tocante aos mecanismos gerenciais da administração escolar. Suas exigências tinham como foco o processo de racionalização das estruturas organizacionais.

No Brasil, a instituição começa a exercer sua influência a partir da década de 60, na provisão da formação de força de trabalho baseada na formação de capital humano. A importância central do Banco ampliou-se a partir dos anos 70, quando passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social e educacional, senão a maior delas, e desde então o BM vem exercendo forte influência não só em questões sociais, mas sobretudo na educação. Nos anos 1980, o BM investiu na difusão do ensino técnico e profissional, assim como no ensino médio, estruturando um departamento de educação.

Quando se trata de educação, o BM tem seus modelos e convicções, e acredita que o investimento no setor educacional é a melhor forma de melhorar a vida econômica dos pobres (CORRAGIO, 1996 Apud ALTMANN, 2002). Portanto, investir na educação é uma forma de fazer com que a população de baixa renda consiga aumentar suas finanças e melhorar a situação na qual se encontra. Discorrendo sobre a mesma temática, Fonseca (1998) sugere que a educação é tratada pelo Banco como medida compensatória, para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social. Esse papel da educação surge nos documentos do banco desde os anos de 1990, cujo foco passou a ser a “segurança”, a serviço da estabilidade político-social.

Contudo, o Banco Mundial utiliza-se do seu poder financeiro em prol de uma causa aparentemente razoável; entretanto, ao utilizar a população carente dos países em desenvolvimento como justificativa de suas ações, consegue imprimir o controle da educação e, conseqüentemente, passa a ser “bem visto”, ainda que usando a classe desfavorecida para obter êxito na execução dos seus ideais, permeados de fatores ideológicos e econômicos. Os investimentos feitos pelo BM aparentemente vêm para ajudar a população, principalmente as pessoas de baixa renda, pois estas não têm condições para usufruir de uma educação de qualidade e de bens de consumo largamente difundidos nas sociedades capitalistas. O BM, valendo-se da situação de vulnerabilidade dos jovens e trabalhadores, passa a justificar a necessidade de sua atuação no setor educacional, ampliando seus interesses e executando seus ideais políticos neoliberais via imposição da aplicação de diretrizes políticas em troca de empréstimos.

Sabe-se que desde a década de 1960, o Banco Mundial exerce certa influência na sociedade brasileira e na educação. Contudo, em 1996, apresenta uma proposta articulada para melhorar o acesso à equidade e à qualidade dos sistemas escolares (TORRES, 1998 *apud* ALTMANN, 2002). Trouxe com essas propostas o modelo que acreditava trazer mais sucesso nos anos seguintes, não somente no Brasil, mas em todos os países nos quais desenvolvia suas ações. Sabemos que o Banco Mundial vinha exercendo certa influência na educação brasileira desde quando se propôs a financiar o setor. Porém, é no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) que sua influência se

expande, na medida em que o projeto neoliberal vai avançando na educação brasileira.

Uma das propostas do Banco Mundial voltava-se para dar mais atenção aos mecanismos de controle e aos resultados da educação, mais gerenciamento por resultados e uso dos indicadores de desempenho (ALTMANN, 2002). E a partir dessa proposta, o Ministério da Educação (MEC) implantou vários sistemas de avaliação dos alunos, dentre eles o Sistema Nacional de Avaliação da Educação básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outras avaliações externas em nível de sistema educacional. As propostas de reformas educacionais nos países periféricos, nos anos 1990, entre eles o Brasil, dava ênfase à educação básica, na descentralização da gestão e na centralização da avaliação dos sistemas escolares.

Um processo contraditório que, ao tempo em que propõem autonomia financeira, efetiva a centralização dos mecanismos de controle. Transferem-se atribuições da escola da jurisdição federal para os estados e municípios, repasse de fundos para os níveis mais micros, desarticulam os mecanismo de relação como as organizações associativas, flexibilização de forma de contratação e retribuição pelo trabalho, centralização do controle pedagógico e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema (GENTILLI, 1998).

Um exemplo prático dessas estratégias foi a ênfase no ensino fundamental, que ficou mais evidente com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), através da Lei n. 9424/96. O FUNDEF ficou conhecido por ser um fundo contábil formado por recursos dos três níveis da administração pública, para promover o financiamento da educação básica pública com a lógica da descentralização e redistribuição. O referido programa foi criado durante o governo do FHC, com o objetivo de promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação. Podemos notar que o BM passou a ter certa influência na educação brasileira, especialmente no controle dos seus investimentos. Mas enquanto mecanismos de gerenciamento do sistema foi criado para atender às demandas exigidas pelo banco no tocante às restrições de investimentos na

educação brasileira, embora seja incorporado por muitos como mecanismo de redistribuição.

Como podemos notar, desde sua entrada nas questões educacionais brasileiras, o Banco Mundial tem feito grandes intervenções e atribuído muitos de seus valores e ideais à educação brasileira. Conforme Gentilli (1998), os programas de ajuste têm como conteúdos a subordinação do social aos processos de reestruturação econômica, planejada sob a ótica do reducionismo tecnocrata, limitando-se à lógica do custo-benefício em função das taxas de retorno. Não seria de se estranhar que um banco tenha interesses em relação à educação das maiorias?

Ainda segundo Gentilli (1998), as tendências demonstradas vão na contramão das promessas do banco, estando mais alinhadas ao receituário do Consenso de Washington de reforma do Estado. Uma redução progressiva dos gastos com educação, como a percentagem do produto nacional bruto (PNB), crescente deterioração das condições de infraestrutura dos sistemas, diminuição crescente dos salários docentes, mais responsabilidades das famílias com os gastos com educação, descentralização e transferências de responsabilidades para os municípios, intensificação dos mecanismos de dualização e segmentação dos sistemas de ensino, aumento das taxas de inércia e retenção, persistência do analfabetismo estrutural, agravando as condições pedagógicas do ensino-aprendizagem. As orientações advindas do Consenso de Washington aprofundaram o caráter estruturalmente antidemocrático dos sistemas escolares em toda a região da América Latina.

Em época de reestruturação produtiva, as escolas passam por transformações profundas no tocante à sua função social. O movimento flexível do capital dá origem a novos hábitos, valores, crenças, costumes, estilos de vida, linguagens que se opunham às formas compartilhadas até então. A educação precisou ser reformulada em função dessas transformações postas para a educação como em escala global (CARVALHO, 2010).

Políticas com um forte conteúdo liberal são receitadas para os países resolverem suas crises educacionais nos anos de 1990 e nas décadas posteriores, como a liberalização do mercado educacional. O Banco Mundial

obteve seus êxitos quando começa a formação de um poderoso mercado educacional em países como o Brasil, com a ajuda até mesmo de programas estatais, como o PROUNI e o FIES.

Para Pronko (2015), o processo de neoliberalização, iniciado nos anos de 1970, recoloca a economia de livre mercado como modo dominante de organização da vida política e social em grande parte do mundo. Aqui se fazem presentes as condicionalidades econômicas aos novos arranjos institucionais no Estado e a diminuição de seu papel para favorecer o livre mercado. A plena liberdade para que os capitais circulem livremente, a difusão de ideologias da educação e o desenvolvimento alimentam a ação dos organismos mundiais, com interferência na linguagem dos planejamentos nacionais e na suposta modernização econômica.

Com a entrada do Banco Mundial no campo educacional brasileiro, muitos sistemas foram reformados para que o setor educacional se desenvolvesse de forma mais “eficaz”, “eficiente” e “produtiva”⁵. Como citado acima, programas como o SAEB e o ENEM tiveram sua criação a partir da demanda que o Banco Mundial possuía sobre a necessidade de se avaliar o sistema educacional. Isso se dá, segundo Atlmann (2002), para melhor monitorar as políticas públicas em função de uma suposta melhoria da qualidade de ensino do país. Dessa maneira, fica evidente que a partir desses programas o Banco Mundial monitora a educação e com isso busca melhorias dentro da sua visão de mundo liberal e de uma lógica capitalista centrada na escola para o fortalecimento da economia de mercado.

Segundo Figueiredo (2009), a educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social, sendo ao mesmo tempo um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Com tais investimentos, a educação, além de alavancar o desenvolvimento econômico, auxiliaria no desenvolvimento social brasileiro. Na visão do Banco Mundial, a educação deveria ser prioridade e receber melhores investimentos.

Figueiredo (2009) assevera que serviços como educação e saúde têm como meta manter a pobreza em níveis suportáveis, atendendo às demandas sociais críticas para administrar os efeitos recessivos das duras políticas de

ajuste econômico. Portanto, ao investir em tais programas em função da formação de pessoas letradas e, na medida do possível, com capacidade de manter certo nível de saúde, podendo assim oferecer o que tem de melhor às nações não desenvolvidas, a sua força de trabalho.

Nessa direção, Figueiredo (2009) afirma que a intervenção do Estado nas áreas de educação e saúde básica contribui para criar as condições favoráveis mínimas para implementar as políticas de ajuste econômico, tudo isso visando contribuir com a estabilidade política e social. Fica evidente que o Banco Mundial, ao investir em tais áreas, tem um planejamento, visando a um reembolso quase que imediato em termos econômicos, porém, um saldo muito maior em termos de subordinação da educação às suas políticas liberalizantes.

Segundo Figueiredo (2009), na década de 1990, a intervenção do Banco Mundial na política educacional brasileira teve um total de financiamento combinado de cerca de US\$ 1 bilhão, com a aprovação de 6 projetos que contemplaram 13 estados brasileiros. Nesse caso, o BM procurou investir nos estados brasileiros, onde no seu ponto de vista haveria maior necessidade de intervenção na educação. O presidente do Banco mundial, James Wolfensohn, nos anos 1990, demonstra sua preocupação com a educação:

[...] justiça social é uma questão tão importante quanto crescimento econômico. A curto prazo, você pode manter a desigualdade. Mas a longo prazo não dá para ter uma sociedade estável. (...) É necessário criar oportunidades para que as pessoas pobres se desenvolvam, investindo em educação e em reforma agrária (ALTMANN, 2002, p. 03.).

Para tanto, com esses investimentos, o banco busca obter, em forma de reembolso, uma mão de obra um pouco mais qualificada e suprir suas necessidades para com o mercado de trabalho. Sob o pretexto de proporcionar mais acesso à educação e de transformar a vida de pessoas das classes menos favorecidas economicamente, propaga também a ideologia de que educação promove a mudança social almejada. Entendemos que a importância do Banco Mundial para a educação se dá pelos investimentos que essa instituição financeira aplica no setor educacional, em troca de retornos concretos para o mercado capitalista.

3. INTERESSES DISSIMULADOS NA EDUCAÇÃO

Pereira (2016) afirma que o Banco Mundial vinculou o debate e as práticas de desenvolvimento econômico à ideia de pobreza. Analisa em seu trabalho a história da instituição, levando em consideração a economia política internacional em que operou e sua interface com o pensamento econômico. Explica o autor que com o surgimento da política de “assalto à pobreza extrema”, como instrumento o Banco Mundial leva adiante argumentos que lhe deram sustentação mesmo nos limites que enfrentou nos anos 1970. Essa política foi retomada e adaptada no final dos anos 1980, no bojo dos programas de ajuste estrutural, culminando na consolidação de um novo modelo de política social ao longo dos anos 1990, sintonizado com a liberalização econômica e baseado na quantificação da pobreza e na prestação de serviços sociais mínimos.

Teriam as políticas compensatórias do Banco Mundial na educação a função de controle social das nações poderosas sobre as nações subordinadas economicamente. Ao voltar sua política para a segurança e a pobreza, os organismos mundiais visavam mudar o panorama da formação, mas também manter a situação político-social sob controle. A primeira estratégia, portanto, seria perpassar a ideologia do mercado na educação.

O Banco Mundial teve sua influência sobre os países latino americanos por consequências da crise financeira internacional, aproveitando-se da mesma para implantar suas ideologias políticas liberais sobre os países fragilizados, muitas vezes afogando tais países em dívidas astronômicas, em nome dos programas educacionais. Figueiredo, discorrendo sobre o Banco Mundial, diz que:

Os desdobramentos e as contradições produzidos nas décadas de 1970 e 1980 constituem particularidades e peculiaridades para a compreensão do processo que emergiu durante a década de 1990. Desse modo, as consequências da crise financeira internacional, na década de 1970, e da “crise da dívida” dos países latino-americanos, na década de 1980, contribuíram para que os organismos multilaterais de financiamento, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD)/ Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), assumissem a liderança no processo de renegociação da dívida desses países, por meio de uma série de condicionalidades econômico-financeiras e político-ideológicas circunscritas aos Planos

de Estabilização e aos empréstimos para os ajustes estruturais (1980) e setoriais (1983) (FIGUEIREDO, 2009, p. 1124).

Com a crise financeira, países como o Brasil tiveram a necessidade de obter investimentos em busca do desenvolvimento, assim adquirindo uma dívida com a instituição financeira internacional, que por sua vez se aproveitou da fragilidade desses países para controlá-los, disseminando suas ideologias políticas e interferindo em setores como a educação. Disso fez parte o controle dos governos para aplicar planos de ajuste concretos com o consenso de Washington e suas medidas liberalizantes.

Nas palavras de Altmann (2002), a partir de 1995, o sistema tornou-se mais centralizado e baseado na terceirização de uma série de atribuições operacionais. Desde então, a instituição financeira o SAEB, ou seja, induz a educação a ser monitorada mais de perto e com maior eficácia, uma vez que o MEC não achava que isso fosse necessário nos anos iniciais. Essa divergência de ideias custou alguns anos do financiamento da prova pelo Banco Mundial, pois, ao ser contrariado, o banco usou do poder econômico disponível para impor suas vontades.

Mas porque interessa tanto ao banco que provas como o SAEB sejam aplicadas e fiscalizadas com mais eficácia, tornando os resultados tão importantes? Ainda nas palavras de Altmann (2002), interessa ao BM financiar o SAEB, pois é uma forma de obter taxas de retorno e estabelecer critérios de investimentos. Financiar avaliações é para o banco uma forma de saber onde deve investir e de que forma investir, buscando bons resultados para seus investimentos com maiores retornos.

A descentralização da gestão em seus aspectos administrativos e financeiros significou a responsabilização crescente das instituições escolares pelo rendimento escolar de seus alunos, a partir de parâmetros de avaliação definidos externamente e maior racionalização nos gastos, incluindo o incentivo à captação de recursos via parcerias público privadas e via projetos de voluntariado, como o *Amigos da Escola* (MOTA JR.; MAUÉS, 2014, p.140)

Outro ponto que nos leva a crer que o investimento do Banco Mundial na educação brasileira não é puramente altruísta é que o banco trata a educação

como uma grande rede de negócios. Segundo ainda Altmann (2002), defende explicitamente a vinculação entre educação e produtividade, a partir de uma visão economicista. Ou seja, para o banco, a educação deverá estar voltada para a formação de mão de obra. Por isso, o banco centra seus investimentos na educação fundamental, pois é a partir dela que começa a formação para o mercado de trabalho.

O Banco trouxe ao país um discurso gentil em favor da educação de qualidade para todos. Entretanto, como sugere Altmann (2002), o fato de as pessoas que anteriormente não tinham acesso ao ensino básico passarem a tê-lo não significa que todos estejam tendo condições iguais de acesso a uma educação de qualidade. Os discursos de uma educação melhor para todos não passam de palavras enfeitadas, proferidas por agentes que nem mesmo se interessam em desvelar a realidade da nossa sociedade.

Apesar de o Banco Mundial investir em educação há mais de duas décadas, pode-se notar que a educação não avança por conta disso, pelo contrário, continua deficitária, pois os investimentos feitos não alcançam muitas escolas de periferias ou do semiárido nordestino, onde a educação é mais precária, nem tampouco garante a todos que estão devidamente matriculados em suas escolas a formação humana necessária para os dias atuais, seus desafios tecnológicos e dilemas vividos pela humanidade.

Por todos os pontos que foram destacados, podemos supor que a real intenção do Banco Mundial em proporcionar investimentos na educação de países em desenvolvimento não passa de uma forma de manter relações de poder entre nações dominantes e os países pobres que precisam de ajuda financeira. Os investimentos são a forma de o banco controlar países que não conseguem sobreviver no sistema capitalista internacional sem os empréstimos por ele oferecidos, para áreas como a de educação.

Aprendizagem para todos e investir nos conhecimentos e competências com vistas a promover o desenvolvimento consolidam-se como estratégias para a educação via Banco Mundial, para a década 2020. Para justificar suas novas políticas, o BM argumenta sobre os avanços da educação mundial, apresentando dados positivos de acesso de crianças e adultos, em novo

documento intitulado “Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento,” apresentando novas soluções para os problemas atuais da educação.

Segundo dados do BM, o número de crianças em idade escolar, não escolarizadas, caiu de 106 milhões em 1999 para 68 milhões em 2008. Mesmo nos países mais pobres, as taxas médias de matrícula no ensino primário subiram acima de 80 por cento e as taxas de conclusão, acima de 60 por cento. E entre 1991 e 2007, a razão de estudantes mulheres para estudantes homens na educação primária e secundária, nos países em desenvolvimento, melhorou, crescendo de 84 para 96 por cento, com ganhos ainda mais elevados nos países do Médio Oriente e Norte da África e na Ásia Meridional.

Vejamos que mais de 20 anos depois de ter prometido salvaguarda as sociedades mais pobres no tocante aos problemas educacionais, o grupo Banco Mundial atualiza suas estratégias num contexto de ultraliberalismo nos EUA e na América Latina. O documento expõe o esforço do banco para acompanhar o desenvolvimento da educação, afirma:

Estes desenvolvimentos requerem do Grupo Banco Mundial uma nova estratégia de educação para a próxima década. É evidente que o Grupo não tem estado parado desde que adoptou a sua anterior estratégia em 2000. Tornou-se mais próximo dos países clientes graças à descentralização das suas operações, tendo agora 40 por cento do pessoal nas representações nacionais. Melhorou a medição e orientação dos seus resultados e também investiu em melhor avaliação de impactos dos programas, aspecto em que o sector da educação está a ajudar a liderar o caminho. Inovou também, financeiramente, através de uma maior utilização do financiamento sectorial, co-financiamento, instrumentos com base no desempenho e outras abordagens. E reconheceu o papel crescente do sector privado na educação, criando um departamento de saúde e educação na IFC. Esta nova estratégia de educação pretende agora dar continuidade a estas mudanças estabelecendo um novo objectivo, conjuntamente com orientações e instrumentos estratégicos para as implementar. Esta estratégia para a educação apoia e implementa as prioridades-chave do Grupo do Banco Mundial – ter os pobres e vulneráveis como objectivo, criar oportunidades de crescimento, promover acções colectivas globais e reforçar a governação – estabelecidas na sua recente estratégia de direcções pós-crise (Banco Mundial, 2019, pg. 2-3).

O Banco Mundial não esconde que tem aperfeiçoado sua organização e suas estratégias para fazer frente aos novos desafios colocados para a educação dos países em desenvolvimento. Conta com maior participação de

agentes diretamente mais ligados aos governos nacionais e aprimora suas ferramentas de intervenção. Como parte da sua política educacional, aprofundando a pedagogia das competências e uma lógica educacional voltada estritamente para o mercado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi exposto, podemos afirmar que o Banco Mundial fez e faz até hoje grandes investimentos no setor educacional brasileiro, o que proporciona ao país alguns investimentos na educação, todavia com retornos em nível econômico e política relacionada ao controle social que as nações imperialistas têm do país. Percebe-se a real intenção que o banco traz em sua generosidade e mostra como essa oferta de investimentos é seletiva, tornando a educação produtiva e eficaz para os objetivos do mercado. Existem muitas controvérsias em seu discurso de buscar uma educação equalizada e que permita a saída de crianças e jovens do estado de pobreza e vulnerabilidade.

O Banco Mundial cria um modelo de educação e força suas exigências a fim de continuar nessa grande ciranda que são os investimentos feitos por ele em forma de empréstimos, o que termina tornando o país mais dependente dos organismos financeiros mundiais. É uma relação econômica que visa sobretudo adequar a educação dos países em desenvolvimento à nova realidade do capitalismo contemporâneo. Sua influência sobre a educação torna-se cada vez mais fundamental para o controle e adoção de diretrizes com objetivo de preparar a força de trabalho, capital humano, na sua linguagem e aproximação da educação ao mercado por via de medidas liberalizantes.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 out. 2019.

APRENDIZAGEM PARA TODOS. Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. **Resumo Executivo**. Disponível em: <www.worldbank.org/educationstrategy2020>. Acesso em: 29 jul. 2019.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Educar em tempos de incertezas. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 109, junho, 2010, p.36-43. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10200>>. Acesso em: 19 out 2019.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago, Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade**, vol. 30, núm. 109, set.-dez., 2009, pp. 1123-1138. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a10.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2010.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo v.24, n.1, p.37-69, jan./jun., 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004>. Acesso em: 20 out. 2010.

GENTILLI, Pablo. O Consenso de Washington e a crise da educação na América Latina. In: **A falsificação do consenso**. Petrópolis. Vozes, 1998, p. 13-35.

MOTA JUNIOR. William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 24 out. 2019.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Assaltando a pobreza: política e doutrina econômica na história do banco mundial (1944-2014). **Rev. Hist.** SP, n. 174, p. 235-265, jan.-jun., 2016: Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2016.115380>>. Acesso em: 24 out. 2019.

PRONKO, Marcela. **O Banco Mundial no campo internacional da educação**. EPSJV, Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. 2015 Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/13399/2/Educacao.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

SCAFF, Elisângela laves da Silva. Diretrizes do Banco Mundial para a inserção da lógica capitalista na escola brasileira. In: PARO, Vitor Henrique. **A Teoria do valor em Marx e educação**. São Paulo: Cortez, p.33-56, 2006

BREVE HISTÓRIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Geiza de Lima Araujo¹
Ana Gabriele de Moura Rodrigues²
Viviane Barbosa dos Santos³
Romildo de Castro Araujo⁴

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo abordar a história do direito a educação na legislação educacional brasileira. O direito à educação pública, gratuita e de qualidade se configura como um dos temas mais importantes da atualidade. Os resultados apresentados foram obtidos através de uma metodologia de pesquisa bibliográfica e documental. Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico que nos possibilitou construir um breve contexto sobre as Constituições, destacando o importante papel que as mesmas representam no processo de aquisição do direito à educação. Para tanto, tomamos como fundamento os estudos dos autores Rodrigues (2018), Teixeira (2008) e Pontual (2013), entre outros. Em seguida, buscamos nos artigos sobre LDB e as Constituições Federais Brasileiras os elementos para descrever a história do direito à educação na legislação educacional em nosso país, assim como as possíveis contribuições desses documentos para o seu ordenamento jurídico. A partir da pesquisa, evidenciou-se que o direito à educação oscilou de acordo com o contexto histórico do nosso país, visto que a legislação educacional no Brasil sofreu mudanças recorrentes em contextos políticos e governos diferentes.

Palavras-chave: Legislação. Educação. Direito Educacional.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí – UFPI (geizadelima@live.com)

² Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí – UFPI (anagabrieledemoura@hotmail.com)

³ Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí – UFPI (vivianebarbosa032@gmail.com)

⁴ Professor orientador da pesquisa. Docente do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí – UFPI (araujo_romildo@hotmail.com)

1. INTRODUÇÃO

O Sistema Educacional Brasileiro historicamente vem sendo regido por numerosas legislações. Contudo, dentre estas se destacam a Constituição Federal e a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. É necessário fazer uma breve descrição do percurso realizado relativamente à Constituição Federal, desde 1824 até a última e atual, promulgada em 1988, considerando seus contextos históricos para que sejamos capazes de compreender e analisar como o direito à educação tornou-se direito de todos e dever do Estado.

Sabemos que o direito à educação é um direito indispensável que está incluso entre os direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, segundo o qual “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”.

Tratamos deste tema fundamentando-se em autores como Rodrigues (2018), Teixeira (2008) e Pontual (2013), visto que os mesmos já dissertaram sobre o assunto tendo como princípio as Constituições Federais e a LDB, legislações essas que regulamentam o direito a educação atualmente no Brasil.

Este artigo objetiva analisar como se deu o direito à educação no Brasil com base em sua legislação educacional, referenciadas anteriormente, visibilizando o papel que as mesmas representam no processo do direito à educação, e as possíveis contribuições desses documentos para a conquista da educação como um direito de todos.

O trabalho está organizado em alguns tópicos, onde no primeiro momento após uma breve introdução sobre o assunto, realizamos uma contextualização entre o contexto histórico em que foram criadas as Constituições Federais Brasileiras, relacionando a esses períodos alguns aspectos referentes ao direito à educação, sumariamente organizados da seguinte forma: “Do Império à Ditadura Vargas”, “Constituição de 1946”, “Constituição de 1967 (Regime Militar)” e “Da Constituição de 1988 à LDB 9394/96”.

A Constituição Federal em exercício, cujo teor foi divulgado no dia 5 de outubro de 1988, durante a regência de José Sarney, designada como "Constituição Cidadã", sendo a sétima adquirida no país, objetiva em seus princípios promover maior liberdade e direitos ao cidadão, que foram contidos ao longo do regime militar. As demais Constituições são: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 (BRASIL, 2013).

O direito à educação vai se configurando ao longo das Constituições em função do processo de escolarização da população brasileira. Desde 1996, foram sendo promulgadas LDB's cujo objetivo é estabelecer as formas de organização e funcionamento do sistema educacional brasileiro, no qual o direito à educação foi sendo anunciado.

2. DO IMPÉRIO À DITADURA VARGAS

No contexto histórico do Brasil Império, Dom Pedro I contava com o apoio do Partido Português, composto por ricos comerciantes portugueses e altos funcionários públicos, sendo que em 1823, Dom Pedro I impôs seu próprio projeto, que se tornou a primeira Constituição do Brasil. Embora tenha sido reconhecida por algumas Câmaras Municipais da confiança de D. Pedro I, essa carta é tida pelos historiadores como uma imposição do imperador.

Dentre as medidas estabelecidas pela primeira Constituição, encontravam-se o Poder Moderador, que colocava o poder do imperador acima dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Os presidentes que governavam as províncias eram nomeados pelo imperador e o direito ao voto era conferido apenas aos homens livres e proprietários. Sendo essa a Constituição com maior duração na história do nosso país, num total de 65 anos (PONTUAL, 2013)⁵.

No que se refere ao âmbito educacional, Teixeira (2008) sugere que, no texto constitucional de 1824, o Brasil, enquanto Império, era constituído por províncias e não por Estados, sendo a responsabilidade da educação

⁵ Desde a Colônia que a educação brasileira era um privilégio das minorias, especialmente dos colonos, a elite da sociedade.

preferencialmente da família e da Igreja, bem como a criação de colégios e universidades para o ensino de Ciências, Artes e Letras.

Teixeira e Vespúcio (2014) esclarecem que no Art. 179, além da inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tinham por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, garantida pela Constituição, no inciso 32, a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos. Sendo importante ressaltar, ainda, que a Carta Magna vigente não garantia a todos os brasileiros o acesso à educação primária, posto que negros e escravos alforriados não eram considerados cidadãos.

De acordo com as considerações abordadas acima, entende-se que a educação durante essa constituição era responsabilidade da família e da igreja, sendo a instrução primária garantida pela mesma a todos os cidadãos, havendo, entretanto, uma exceção aos negros e escravos, que não eram considerados nessa época como cidadãos, mas sim discriminados e marginalizados socialmente.

A proclamação da República ocorreu em 15 de novembro de 1889 e trouxe mudanças consideráveis para o sistema político e econômico do país. O fim do trabalho escravo, o crescimento da indústria e, por consequência, o deslocamento de pessoas da zona rural para centros urbanos. Vê-se uma nova dinâmica da sociedade com o processo de urbanização e complexificação das relações sociais e econômicas.

De acordo com Pontual (2013), o então proclamador da República e chefe do governo Marechal Deodoro da Fonseca, e seu vice, Rui Barbosa, elegeram uma comissão composta por cinco pessoas para a examinar um novo projeto, este que vigorou como Constituição Provisória da República até a conclusão da Constituinte. Diante dessa nova Constituição, diversas inovações foram acrescentadas, como:

[...] instituição da forma federativa de Estado e da forma republicana de governo; estabelecimento da independência dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário; criação do sufrágio com menos restrições, impedindo ainda o voto aos mendigos e analfabetos; separação entre a Igreja e o Estado, não sendo mais assegurado à religião católica o status de religião oficial; e instituição do habeas corpus (garantia concedida sempre que alguém estiver sofrendo ou ameaçado de sofrer

violência ou coação em seu direito de locomoção – ir, vir, permanecer –, por ilegalidade ou abuso de poder). (PONTUAL, 2013).

Sendo esse o momento em que o Brasil se tornou uma República Federativa e as províncias transformaram-se em Estados, houve também mudanças no que se refere ao direito à educação. Uma delas consiste no fato de que esse direito deixa de ser responsabilidade apenas da família e passa a ser também do Estado. Sua relação com a Igreja nesta nova Constituição é dissociada, tornando o ensino laico. Teixeira (2008) nos diz a esse respeito que:

O direito à educação foi disciplinado nos artigos 35 e 72 da Constituição de 1891. O tratamento dado ao tema foi modificado, principalmente no que se refere à descentralização e concentração das atividades educacionais da União e dos estados. Ficou estabelecida a competência do Congresso para “o desenvolvimento das letras, artes e ciências”, bem como para a criação de estabelecimento de ensino superior e secundário nos estados e para prover a instrução secundária no Distrito Federal. Também, estabeleceu-se a separação entre Estado e Igreja no que se refere à educação, uma vez que o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais era laico (TEIXEIRA, 2008).

Com base nessas considerações fica evidente que um dos pontos marcantes dessa Constituição, além das competências do Congresso consideradas importantes para o avanço no direito à educação, é a dissociação existente entre o Estado e a Igreja, o que torna o ensino laico, expandindo também a responsabilidade da mesma, antes imposta à família, agora também ao Estado. Observando-se ainda que o ensino antes discriminado aos negros e escravos por não serem considerados cidadãos pela constituição anterior, nesta não se encontram restrições, o que leva a subtender-se que ambos agora são possuidores do direito à educação ofertada pelo Estado.

No que concerne à Segunda República, pode-se observar que o país agora era governado por Getúlio Vargas, emergindo uma nova Assembleia Constituinte, estabelecida em novembro de 1933. A nova Constituição é marcada pelo modelo getulista das diretrizes sociais e adota novas medidas: maior poder ao governo federal, voto obrigatório e secreto a partir dos 18 anos, trazendo agora o direito de voto às mulheres, porém mantendo proibição do voto aos mendigos e analfabetos; cria-se a Justiça Eleitoral e a Justiça do Trabalho. Com isso, há a criação de leis trabalhistas, que instituem a jornada de

trabalho de oito horas diárias, entre outros direitos dos trabalhadores, como repouso semanal e férias remuneradas, mandado de segurança e ação popular (PONTUAL, 2013).

Nesse período da Era Vargas, a educação passa por influências dos pensadores da educação nova, dentre os quais se pode citar: Anísio Teixeira e Lourenço Filho que defendiam o ideal de Escola Nova no Brasil. Essa foi a primeira Constituição a dedicar um artigo destinado especificamente à educação e à cultura. A esse respeito, Rodrigues (2018) enfatiza que:

[...] a educação foi estabelecida como direito de todos, ajustando a dever da família e dos poderes públicos, voltada para consecução de valores de ordem moral e econômica. Ela também cuidou dos direitos culturais, aprovando os seguintes princípios, entre outros: O direito de todos à educação, com a determinação de que esta desenvolvesse a consciência da solidariedade humana; A obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, inclusive para os adultos, e intenção à gratuidade do ensino imediato ao primário; O ensino religioso facultativo, respeitando a crença do aluno; A liberdade de ensinar e garantia da cátedra (RODRIGUES, 2018).

A nova Carta objetivava melhorar as condições da maioria dos brasileiros, ou seja, a classe que era marginalizada do processo social e político do Brasil. Foram criadas leis sobre educação, trabalho, saúde e cultura. Compreende-se, assim, que o direito educacional é mantido nesta Constituição, determinando a todos, havendo ainda a gratuidade e o ensino religioso facultativo, levando-se em consideração as crenças dos alunos, bem como a liberdade dos professores no que tange ao ensino.

Em 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas revogou a Constituição de 1934, sem qualquer consulta prévia, e fez a Carta Constitucional do Estado Novo, de influência fascista, extinguindo os partidos políticos e concentrando o poder nas mãos do chefe supremo do Executivo. Dentro dessas circunstâncias, novas medidas foram adotadas, entre elas destacam-se a:

instituição da pena de morte; supressão da liberdade partidária e da liberdade de imprensa; anulação da independência dos Poderes Legislativo e Judiciário; restrição das prerrogativas do Congresso Nacional; permissão para suspensão da imunidade parlamentar; prisão

e exílio de opositores do governo; e eleição indireta para presidente da República, com mandato de seis anos. (PONTUAL, 2013).

Durante esse período ocorreu a Segunda Guerra Mundial, onde a Alemanha é derrotada, as ditaduras direitistas internacionais entraram em crise e o Brasil sofreu as consequências do declínio do nazifascismo. Getúlio Vargas esforçou-se para resistir, mas a grande reação popular contou com o suporte das Forças Armadas, que obteve como resultado a entrega do poder ao Supremo Tribunal Federal (STF), então presidido por José Linhares, e no final de 1945 novas eleições foram realizadas e elegeram o general Eurico Gaspar Dutra, com posse em 1946, que preparou uma nova constituição (PONTUAL, 2013).

A Constituição de 1937 representou um grande retrocesso em relação à Carta Constitucional anterior, pois a educação pública deixa de ser obrigação exclusiva do Estado, abrindo espaço para as instituições particulares. O ensino permanece gratuito, não deixando de haver, entretanto, em termos de solidariedade em forma de uma pequena contribuição para o caixa escolar por parte dos que possuem menos necessidades (RODRIGUES, 2018). Nota-se, dessa maneira, que este ato de solidariedade no que diz respeito à educação reforça a desobrigação do Estado sobre a mesma.

Nela também pode-se observar, de maneira evidente, as diferenças existentes entre as escolas destinadas à elite e aquelas destinadas à parte da população menos favorecida. A esse respeito, Rodrigues (2018) diz que no artigo 129 vem disposto que, caso venham a faltar os recursos necessários para a educação em instituições particulares, será dever do Estado e da Nação assegurar esse direito aos cidadãos. Cabendo ainda fundar institutos de ensino profissional para os filhos dos mais pobres.

3. CONSTITUIÇÃO DE 1946 E OS APELOS POPULARES POR EDUCAÇÃO

Em meio aos tormentos do final da Era Vargas, a nova Constituição é estabelecida e retoma alguns aspectos da Constituição de 1934, sendo promulgada de forma legal pelo Congresso Nacional recém-eleito. Novas providências foram evidenciadas como o restabelecimento dos direitos

individuais, o fim da censura e da pena de morte e a instituição de eleição direta para presidente da República, dentre outras. Uma nova emenda, com participação da população, estabelece a volta do governo presidencialista (PONTUAL, 2013).

A nova Carta restitui alguns preceitos relatados nas constituições de 1891 e 1934, a exemplo da gratuidade do ensino e da liberdade de cátedra, assim como também foram introduzidas algumas inovações. A educação deveria ser inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, sendo o ensino ministrado pelos poderes públicos, tornando livre a iniciativa particular, respeitando, assim, as leis que nela estão regulamentadas (RODRIGUES, 2018). A respeito desses preceitos e inovações, Teixeira (2008) nos acrescenta que:

A Carta Magna estabeleceu, no artigo 168, os princípios que deveriam ser obedecidos pela legislação, dentre eles: o ensino primário obrigatório e em língua nacional; o ensino oficial ulterior para aqueles que provassem insuficiência de recursos, bem como a manutenção de ensino primário pelas empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de cem trabalhadores; e exigência de concurso de provas e títulos para as cátedras do ensino secundário oficial, bem como do superior, oficial ou livre. Também foram garantidas a liberdade de cátedra e a vitaliciedade aos professores concursados (TEIXEIRA, 2008).

Foi durante essa Constituição que foi fundamentada a competência da União para legislar e englobar as diretrizes e bases da educação nacional, a qual, no decorrer das décadas seguintes, vem passando por alterações, uma vez que considera os parâmetros estabelecidos pela Constituição em vigência (RODRIGUES, 2018). Tem origem, assim, a primeira LDB, promulgada em 1961, depois de mais de uma década de tramitação. Nela já estavam presentes os embates entre publicistas e privatistas pelos rumos da educação brasileira.

Assim, é notório que na Constituição em questão retomam-se alguns aspectos considerados importantes de constituições anteriores, destacando-se também a obrigatoriedade do ensino primário e a liberdade do professor frente ao ato de ensinar, bem como sua vitaliciedade no serviço público quando fossem concursados.

4. CONSTITUIÇÃO DE 1967 (REGIME MILITAR)

O Golpe de Estado no Brasil acontece em 1964, sendo resultado de eventos que ocorreram de maneira concomitante e, assim, os militares assumiram o poder, interrompendo o mandato do então presidente eleito, João Goulart. Estando os Militares no poder, em 1967 uma nova Constituição Federal é elaborada pelo Congresso Nacional, onde o regime militar dominava e supervisionava o poder Legislativo. Sendo assim, o poder Executivo encaminhou ao Congresso a proposta de Constituição que foi aprovada pelos parlamentares e promulgada no dia 24 de janeiro de 1967 (PONTUAL, 2013).

No que diz respeito às mudanças educacionais, Rodrigues (2018) nos esclarece que nessa nova Constituição, a estrutura organizacional da educação nacional se manteve, tendo dessa forma preservado também os sistemas de ensino dos Estados. Contudo, a mesma acrescenta ainda que durante o regime militar houve um retrocesso no que se refere a aspectos considerados importantes, havendo o fortalecimento do ensino particular, mediante previsão de meios de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudos; a necessidade de bom desempenho para garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovassem insuficiência de recurso econômico; a limitação da liberdade acadêmica pelo medo subversivo, devido à forte repressão ocasionada durante esse regime; a diminuição do percentual de receitas vinculadas para a manutenção e desenvolvimento do ensino. (RODRIGUES, 2018).

Devido ao advento do AI-5, emitido em 1968, a Constituição teve seu funcionamento paralisado, convertendo o regime presidencial em ditadura constitucional. (RODRIGUES, 2018). Encontrando-se ainda nesse regime, a Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, a qual promove alterações relativas ao direito educacional, sendo algumas delas a substituição da liberdade de cátedra pela liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério e a obrigatoriedade para investimentos estabelecida somente aos municípios. E em 1983, por intermédio da Emenda Constitucional nº 24, esse dever foi estendido à União, aos estados e ao Distrito Federal (TEIXEIRA, 2008).

Durante o regime militar instaurado no Brasil no período de 1964 a 1985, vemos que alguns aspectos educacionais foram mantidos na constituição vigente desse período, como a preservação dos sistemas de ensino. Entretanto, devido aos parâmetros e ao contexto da época, evidenciam-se mudanças significativas de retrocesso, ferindo algumas conquistas adquiridas anteriormente sobre o direito à educação, principalmente pós-1946. Encontramos, por exemplo, de acordo com os autores trabalhados, a existência do que hoje é considerado por alguns estudiosos como aspectos relacionados à meritocracia. Esse preceito pode ser identificado no pressuposto da necessidade de um bom desempenho por parte dos que possuem insuficiência em recursos econômicos para que possam te ????????????????????

5. DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 À LDB 9394/96

Segundo Pontual (2013), o término do regime militar proporcionou ao país outra realidade social e política, diferente da até então conhecida, tornando-se necessário para a Assembleia Nacional Constituinte recorrer à Emenda 26 da Constituição regente, para formular uma nova Constituição que expressasse o processo de redemocratização atuante. Diversas mudanças significativas para os cidadãos ocorrem a partir dessa Constituição, bem como o direito de voto aos analfabetos e aos jovens de 16 a 17 anos, novos direitos trabalhistas, promulgação de leis de proteção ao meio ambiente, determina-se o fim da censura em rádios, TVs, teatros, jornais e demais meios de comunicação, dentre outras mudanças benéficas para os direitos sociais, econômicos e civis.

Com a Constituição promulgada em 1988, pode-se observar que nesta a primeira menção relacionada ao direito à educação está presente no capítulo II, artigo 6º dos Direitos Sociais, abordando o direito à educação, à saúde, à alimentação e outras providências. Encontra-se, também, outra menção ao direito à educação no capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, onde a Seção I é destinada especificamente para a educação, abordando em seu artigo 205:

“A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Ainda nessa Seção, o artigo 206 aborda os princípios que serão tidos como base para ministrar o ensino, sendo eles descritos nos incisos:

I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V. valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII. garantia de padrão de qualidade; VIII. piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal. (BRASIL, 1988).

De acordo com a atual Constituição, constatamos que o direito à educação é um dos direitos sociais abordados pela mesma, trazendo artigos, capítulos, seções e incisos que expõem esse direito comum a todos os cidadãos, bem como o estabelece como dever do Estado e da Família, sendo este promovido por meio do incentivo e contribuição da sociedade. Os princípios presentes nesta Constituição são considerados de suma importância, visto que esta contempla aspectos que antes não eram tidos como direito, como por exemplo, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a garantia do padrão de qualidade, dentre outros.

Durante o governo de João Goulart em 1961, o então ministro da educação Clemente Mariani se propôs a oferecer uma educação democrática através do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que após um longo processo obteve como resultado a primeira Lei nº 4.024/61, reconhecida em 20 de dezembro de 1961. A mesma passa por alterações através de emendas e artigos, sendo modificada pelas Leis 5.540/68 e 5.692/71 subsequentemente sucedida pela LDB 9.394/96, estando em vigor até os dias atuais. Conforme o Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, artigo 3º desta LDB, o ensino deve ser ministrado tomando por bases os seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o

pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial; XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1988).

Desse modo, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é a legislação que regulamenta os sistemas educacionais tanto públicos quanto privados, que estabelece assim as diretrizes e bases da educação nacional. A referida lei reitera o direito à educação garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil, inspirando-se nos princípios em concordância com a mesma, enfatizando os ideais de liberdade e solidariedade humana, tendo por finalidade o desenvolvimento integral do educando, mas colocando como eixo central a formação para o trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas considerações e aspectos legais abordados durante esse estudo, compreende-se que o direito educacional passou por oscilações durante os períodos que presidiram a vigência das legislações educacionais nacionais estudadas. Dessa maneira, torna-se perceptível a importância e influência do contexto histórico sociopolítico de cada época para a construção e reformulações das constituições brasileiras, bem como inspiração para a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB.

Compreende-se, ainda, que as Constituições proporcionaram à educação contribuições significativas, promovendo, apesar de alguns retrocessos na história brasileira, aspectos que impulsionaram aos poucos uma crescente garantia, ainda que formal, no que concerne ao direito educacional para todos. Assim, concluímos que o presente estudo contemplou os objetivos propostos do trabalho, destacando ainda a relevância de se estudar os direitos educacionais, bem como proporcionar uma reflexão sobre a importância dos direitos educativos conquistados ao longo dos anos em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. In: **Educação Básica: coletânea de legislação – 2ed – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. p.12-18.**

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. In: **Educação Básica: coletânea de legislação – 2ed – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. p.21-42.**

PONTUAL, Helena Daltro. 25 anos da Constituição Cidadã. **Senado**, [s.d.]. Disponível em: <
<http://www.senado.leg.br/noticias/especiais/constituicao25anos/historia-das-constituicoes.htm>> Acesso em: 13 de outubro de 2019.

RODRIGUES, Ana Adília. Direito à educação uma construção histórica e política no Brasil. **Jusbrasil**, 2018. Disponível em: <
<https://mprogressista.jusbrasil.com.br/artigos/593072202/direito-a-educacao-uma-construcao-historica-e-politica-no-brasil> > Acesso em: 13 de outubro de 2019.

TEIXEIRA, Diogo de Vasconcelos; VESPÚCIO, Carolina Rocha. O direito à educação nas Constituições brasileiras. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 19, n. 4117, 9 out. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/29732>. Acesso em: 10 out. 2019.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à educação nas Constituições brasileiras. **Metodista**, São Paulo, abril de 2008. Disponível em: <
<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/view/464/460> >. Acesso em: 13 de outubro de 2019.

CONCEPÇÕES DE ESTADO, ESTADO MÍNIMO E O ACESSO À EDUCAÇÃO PÚBLICA GRATUITA COMO DIREITO SOCIAL

Vívian Raquel dos Santos Lima¹
Elenilda Lima de Sousa²
Romildo de Castro Araújo³

RESUMO

Este artigo objetiva discutir as concepções de Estado e o acesso à educação pública gratuita como direito social. Buscou abordar as concepções de Estado, enfatizando a doutrina neoliberal e o Estado Mínimo, apresentando como se efetiva o processo educativo neste modelo de sistema político, econômico e social. Qual a possibilidade de acesso no Estado Mínimo a uma educação pública gratuita? Para discutirmos a questão, realizamos uma pesquisa bibliográfica com Locke (1998), Rousseau (1971) e Hayek (1990), que com o livro “Caminhos da Servidão” alavancou o neoliberalismo. Os que se posicionam com olhar crítico a respeito desta doutrina neoliberal e de como pensar o acesso à educação, discutiremos com Comblin (1999), Gentili (1998) e Gentili e Silva (1996). A concepção de Estado neoliberal nega a educação pública como direito social e orientando a formação técnica, voltada para o mercado, deixando de fora do processo educativo enquanto formação voltada para desenvolver processos cognitivos. Apresentados pontos de divergências entre o pensamento liberal e os que a ele se opõem. Concluimos que o Estado Mínimo impõe uma educação privatizada, impossibilitando acesso gratuito.

Palavras-chave: Estado. Estado Mínimo. Educação. Direito Social.

¹ Graduanda do curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí-UFPI; vivianraquel17@gmail.com

² Graduanda do curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí-UFPI; elenildalima365@gmail.com

³ Doutor em Educação e professor da Universidade Federal do Piauí-UFPI;

1. INTRODUÇÃO

Problematizando as concepções de Estado, a discussão aqui realizada visa promover uma análise sobre a educação no Estado Mínimo, Estado esse cujos investimentos são reduzidos, tornando o setor privado o grande responsável pela oferta desses serviços a toda a população. A ideia de Estado Mínimo será tratada como o mito que esconde que os ideais liberais que atuam em função da sociedade burguesa, mascarando as desigualdades sociais e econômicas.

Quanto à metodologia, partimos de uma pesquisa bibliográfica, em que buscamos apresentar as concepções de Estado, colocando em destaque o Estado Mínimo e o desenvolvimento do processo educativo em uma sociedade que privilegia o mercado em detrimento da formação humana. Desse modo, buscamos responder à pergunta que originou este estudo: Qual a possibilidade de acesso no Estado Mínimo a uma educação pública gratuita? O processo educativo em uma sociedade em que as relações de mercado são privilegiadas em detrimento do direito social à educação tem várias especificidades que precisam voltar a ser discutidas, principalmente em função do atual contexto de retorno dos ideais liberais.

Para adentrarmos à discussão do tema proposto, consultamos autores cujos ideais eram compatíveis com o liberalismo, como os teóricos, Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Adam Smith. Com o apoio desses autores esclarecemos as concepções de Estado. Para situarmos a educação no campo do Estado mínimo, utilizamos Friedrich Hayek e para contrapor o seu pensamento em defesa do neoliberalismo utilizamos Pablo Gentili e Thomas Tadeu Silva e José Comblin, que defendem o acesso a uma educação pública gratuita em contraposição ao neoliberalismo.

O artigo está organizado em dois tópicos, além da introdução e conclusão. No primeiro tópico, abordamos as diferentes concepções de Estado. No segundo, dissertamos sobre a educação e o Estado Mínimo. Concluímos que o Estado mínimo restringe o direito à educação para as populações mais pobres, não tendo viabilidade, pois cria uma sociedade dos excluídos.

2. AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE ESTADO

Thomas Hobbes, um dos principais pensadores do Estado absolutista, escreve uma obra chamada *Leviatã*, que faz referência a um monstro bíblico. Ele parte da ideia de que “Os homens, no estado de natureza, são egoístas, luxuriosos, inclinados a agredir os outros e insaciáveis, condenando-se, por isso mesmo, a uma vida solitária, pobre, repulsiva, animalesca e breve” (DALLARI, 2011, p.24).

Para Hobbes, o ser humano é egoísta por colocar o bem do outro em segundo plano. No estado de natureza não há igualdade, o mais forte impõe-se ao mais fraco e tende a agir pela violência para conseguir o que deseja, o que acabaria provocando a permanente “guerra de todos contra todos”. Assim, houve a necessidade de criar uma instituição para assegurar a paz, a vida e evitar a violência predominante no Estado de natureza. “Esse poder visível é o Estado, um grande e robusto homem artificial, construído pelo homem natural para sua proteção e defesa” (Id., Ibid., p.25); e afirma, então, que mesmo um mau governo é melhor que o estado de natureza. Isso exigiria que cada indivíduo transferisse através do contrato social, seus direitos ao soberano, que para cumprir seus objetivos não deveria sofrer limitações, concentrando as funções de legislador, juiz e governo. Disso resulta o conceito de Estado como:

Uma pessoa de cujos atos se constituem em autora uma grande multidão, mediante pactos recíprocos de seus membros, com o fim de que essa pessoa possa empregar a força e os meios de todos, como julgar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comuns. O titular dessa pessoa se denomina soberano e se diz que tem poder, e cada um dos que o rodeiam é seu súdito. (DALLARI, 2011, p.26).

Inspirado pelos ideais da Revolução Francesa de liberdade, igualdade e fraternidade, John Locke, ao contrário de Hobbes, o qual concebe o estado de natureza, como dito anteriormente, um estado de guerra constante entre os homens, descreve-o como lugar onde não há governo exercendo poder sobre as pessoas, pois um não poderia prejudicar o outro em sua vida, na posse ou na liberdade. Esse estado pressupõe liberdade e igualdade, cada um estando livre para decidir suas ações da forma que achar conveniente.

Perfeita liberdade para regular suas ações e dispor de suas posses e pessoas do modo como julgarem acertados dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir licença ou depender da vontade de qualquer outro homem. E também um estado de igualdade, em que é recíproco todo o poder e jurisdição, não tendo ninguém mais que outro qualquer (LOCKE, 1998, p.382).

Locke entende que o estado de natureza é um estado de perfeita liberdade e igualdade e está submetido às leis de natureza, que são as leis de responsabilidade dos próprios homens sobre o outro, mas essa liberdade pode se tornar perigosa para a humanidade, uma vez que:

[...] a paixão e a vingança os levarão longe demais na punição dos demais, da qual nada resultará além da confusão e desordem e, portanto, Deus designou o governo para conter a violência dos homens. O Governo Civil é o remédio adequado para as inconveniências do Estado de natureza, que certamente devem ser grandes quando aos homens é consentido serem juízes em suas próprias causas, pois aquele que foi injusto a um irmão dificilmente será justo o bastante para condenar a si mesmo por tal (LOCKE, 1998, p.391-392).

Por esse motivo, Locke acha necessário institucionalizar uma ordem superior que dê auxílios para controle das liberdades individuais e para a defesa da propriedade privada. Mas como criar essa ordem superior? Ele defende a constituição de pacto social. De acordo com Locke (1998), a única maneira pela qual uma pessoa qualquer pode abdicar de sua liberdade natural e revestir-se da sociedade civil é concordando com outros homens em juntar e se unir em uma comunidade, para viverem confortável, segura e pacificamente uns com os outros, na segurança da propriedade privada e com maior segurança contra aqueles que dela não fazem parte. Para John Locke, é através do pacto social que ocorreria a superação dos problemas do estado de natureza. Esse pacto seria a união por consentimento, ou seja, um acordo entre as pessoas para formar um corpo político sob um único governo, que está submetido à determinação da maioria, com a finalidade de trazer estabilidade ao convívio entre os indivíduos, viver em harmonia e garantir seus direitos.

Além disso, o fim maior e principal para os homens unirem-se em sociedades políticas e submeterem-se a um governo é, portanto, a conservação de sua propriedade atribuí-se como principal justificativa para o homem renunciar

do estado de natureza para sujeitar-se à sociedade civil à conservação de sua propriedade (LOCKE, 1998).

O escritor e filósofo Jean Jacques Rousseau, diferentemente de Hobbes e Locke, acredita na bondade humana, que o homem no estado de natureza não é mal. “Acreditando num estado de natureza, precedente ao estado social e no qual o homem é essencialmente bom e tem preocupação com sua própria conservação (DALLARI, 2011).

Mas, para ele, a desigualdade ocasionada pelo surgimento da propriedade privada é a causa dos sentimentos ruins do ser humano, pois uns vão possuir bens e outros não. O contrato surge como forma de tentar combater a desigualdade. Em seu livro “O contrato social”, Rousseau afirma ser preciso encontrar uma forma de associação em prol da igualdade e do comprometimento de todos com o bem comum.

Essa associação dos indivíduos, que passa a atuar soberanamente, sempre no interesse do todo que engloba o interesse de cada componente, tem uma vontade própria, que é a vontade geral. Essa não se confunde com uma simples soma das vontades individuais, mas é uma síntese delas. Cada indivíduo como homem, pode ter uma vontade própria, contrária até à vontade geral. (DALLARI, 2011, p.28).

A participação política torna-se, portanto, uma organização da vontade geral, retrata os elementos comuns a todos as vontades individuais. Essa seria a origem do conceito de democracia. Rousseau, na mesma obra, constata que a democracia só existe se for exercida diretamente pelos cidadãos por meio de assembleias e conselhos dos quais todos tenham o direito de participar.

Todavia, Karl Marx e Friedrich Engels, analisando o sentido do Estado defendido pelos teóricos liberais, vão realizar uma crítica ao pensamento destes, uma vez que acreditam que seria inviável numa sociedade capitalista classista que essa instituição represente da mesma forma todos e todas. É uma visão materialista segundo a qual o estado surge no processo histórico da divisão de classe, e do surgimento da propriedade privada. “O Estado político é uma ilusão porque a igualdade formal do cidadão com o fato de que a sociedade é baseada na desigualdade socioeconômica de seus membros” (ISUANI, 1984, p. 43).

Engels mostra a origem do Estado a partir da conexão histórica entre família, propriedade e Estado:

Com a formação da propriedade privada, afirma-se também a descendência por linha paterna, ou patriarcado: a sucessão da herança é de pai para filho. Começa, nessa época, a subordinação da mulher. Cria-se uma ordem patriarcal da sociedade, a família baseada na autoridade do pai (GRUPPI, 2001, p.34).

Nas sociedades tribais, ainda não se conhece a propriedade privada, não tem ideia nenhuma de Estado e a mulher era a chefe de família. A realidade se inverteu com o surgimento da propriedade privada, quando surge a família, porque essa propriedade tinha que se transformar em herança. Com a necessidade do herdeiro que fosse filho do homem e da esposa houve a regulamentação das famílias, que passaram de matriarcas para patriarcas, onde predomina a autoridade do pai. Até então, predominava a da mulher, pois não havia normas determinadas sobre a divisão social e técnica do trabalho.

Nesse sentido, Engels conclui que: “A formação da sociedade e da família são duas coisas que marcham juntas, pois a sociedade organiza as relações entre os sexos para sua própria vida e sobrevivência, e principalmente visando suas necessidades econômicas”. (GRUPPI, 2001, p.34).

Até aqui discorreremos acerca da visão dos jusnaturalistas, contratualistas e marxistas sobre as concepções de Estado. Existem outras elaborações que surgem ao longo da história, mas podemos considerá-las como as principais, que se configuram em campos opostos e que irão influenciar a organização da sociedade moderna e as políticas públicas, entre estas, a educação. Com a origem do Estado Nação se organizam sistemas nacionais de educação pública e um ordenamento jurídico sobre o direito à educação.

3. O ESTADO MÍNIMO E A EDUCAÇÃO

O neoliberalismo é uma concepção política e econômica capitalista que defende a não participação do Estado na economia, em que o Estado se ausenta do controle das relações econômicas tornando-se mínimo, ou seja, não

intervencionista. Deixa por parte de uma suposta mão invisível a regulação do mercado, restando como serviços públicos os setores de controle e segurança.

O Estado Mínimo é uma concepção de Estado que permeia o cenário político, econômico e social na atualidade, tendo iniciado sua influência depois dos anos de 1980 no Brasil. Esse termo obtém colossal visibilidade mundial a partir da doutrina neoliberal no século XX, que atribui ao mercado a finalidade de tornar a sociedade livre, por meio de uma liberdade econômica que possibilitaria a obtenção da liberdade política. Nesse modelo econômico, as funções do Estado são reduzidas. Este emprega-se em garantir o funcionamento eficaz do mercado, possibilitando que as instituições privadas e financeiras ostentem autonomia e liberdade perante as relações econômicas e sociais.

A finalidade do Estado Mínimo, de acordo com o pensamento de Hayek⁴, é promover a mercantilização da sociedade, garantindo a ordem, elaborando leis de proteção à propriedade privada, leis de proteção à liberdade de expressão, a manutenção dos cárceres e a defesa das fronteiras, intervindo “congruentemente” com os serviços básicos de transporte, saúde, segurança, justiça e educação fundamental. Ou seja, o Estado intervém nas esferas sociais não atrativas para o mercado, a fim de estabelecer um sistema de concorrência entre os empreendimentos, levando, assim, a hegemonia do capital. A concepção de Estado Mínimo mudou nas últimas décadas, assumindo uma postura mais radical com Friedman, limitando a ação do Estado a pouquíssimas tarefas, assumindo uma versão que muitos estudiosos chamam de ultraliberal.

Segundo Silva e Gentilli (1996), a concepção liberal visa ao Estado como sendo algo que não supre as demandas de administração das políticas públicas. O papel dele se limitou a gerir compensações. Na economia neoliberal, o Estado é o responsável pela manutenção da ordem social, e suas atribuições não excedem esse limite, estabelecendo preceitos e diretrizes de conduta a situações gerais, deixando o cidadão livre para executá-las de acordo com a conjuntura de um dado momento, levando em consideração o lugar e o tempo.

⁴ Friedrich August Von Hayek, autor do livro “O Caminho da Servidão”, publicado ainda na década de 1940

Essas diretrizes ao serem estabelecidas são divulgadas, afim de que os indivíduos as conheçam e percebam a conduta pela qual a autoridade usará seus poderes coercitivos, planejando suas atividades individuais de acordo com esses conhecimentos. Isso caracteriza o Estado de direito, já que o Estado Mínimo propõe uma suposta liberdade individual.

O Estado de direito garante a igualdade formal, não podendo existir privilégios legais voltados a determinados indivíduos. Contudo, Hayek não nega que o Estado de direito produz desigualdade econômica, “[...] tudo que se pode afirmar em seu favor é que essa desigualdade não é criada intencionalmente com o objetivo de atingir este ou aquele indivíduo de modo particular” (HAYEK, 1990, p. 91). Nessa perspectiva, haveria uma igualdade de caráter jurídico, e não a igualdade econômica e social, estas dependeriam da mobilidade social de cada cidadão, pois esse modelo de Estado aguça a competitividade, que por sua vez estimula a produção, teoricamente falando.

O sistema econômico liberal defende a igualdade de oportunidades, porém as desigualdades são observadas como normais por conta do Estado, que não é intervencionista, ou seja, não intervém economicamente ao deferir ao mercado esse propósito. Desde modo, a concorrência provinda da competição engrandece as desigualdades, pois há aqueles que conseguem acumular renda, e também aqueles sujeitos que trabalham para empresas grandes e que dificilmente terão um elevado reajuste salarial.

O pressuposto largamente aceito pelos economistas liberais de que o enriquecimento dos ricos irá, necessariamente, beneficiar os mais pobres teve um papel preponderante em moldar a institucionalidade do capitalismo contemporâneo e o entendimento – equivocado – que as pessoas têm sobre a economia. De qualquer forma, isso não muda os resultados da *economia do gotejamento*: enquanto os ricos se tornam cada vez mais ricos, não há uma compensação proporcional que beneficie o restante da população. O resultado é a explosão de desigualdade social (PERNNÍAS, 2018, p.2)

No Estado Mínimo, as desigualdades não estão vistas de modo superficial; ao contrário, nele elas são tão evidentes quanto importantes para a manutenção desse modelo, o que o torna incompatível com a democracia, pois é necessário que haja certa igualdade entre os indivíduos para que se efetive um sistema democrático. Contudo, como ocorreria o processo educativo escolar

em uma sociedade organizada pelo neoliberalismo, cujo Estado é Mínimo e que o mais benéfico para o desenvolvimento dos anseios econômicos deste sistema?

De acordo com o pensamento de Gentili (1998), no que tange aos ideais do neoliberalismo, o campo educacional proporciona de modo eficiente à propagação das doutrinas liberais, em que a cultura de mercado é supervalorizada e caracterizada como o pilar de todo o processo educativo escolar que agora se converte em um setor de prestação de serviços devido à diminuição do Estado e conseqüentemente dos investimentos. Por outro lado, o neoliberalismo, ao condenar o exercício das políticas públicas sociais pelos governos, não exclui totalmente a educação. Desse modo, a corrente neoliberal tem a educação como fator de redução da pobreza e das desigualdades sociais. Não obstante a essa visão, atribui aos governos a responsabilidade apenas com o ensino básico.

Entendendo a lucratividade como o interesse primordial do neoliberalismo e provindo da competição é quase evidente que o mercado, ao financiar a educação colocará sobre ela a funcionalidade de gerar força de trabalho qualificada para o trabalho no setor privado, porém essas “mãos” serão das classes mais pobres, pois a educação desses não terá o enfoque na cognição, mas em uma pedagogia voltada para o trabalho, enquanto a burguesia terá uma educação erudita.

O neoliberalismo anseia que todo o poder esteja concentrado nas mãos do mercado e que a educação passe a ser privatizada e designada como um serviço, sendo ela ofertada por este mercado e moldada segundo os interesses da classe dominante economicamente, não ocultando que o Estado poderá ofertar o ensino primário. Hayek (1983, apud AZEVEDO 1997), ao se referir à educação, afirma: “Na verdade, quanto mais conscientes estivermos do poder que a educação pode exercer sobre a mente humana, mais convencidos devemos estar do perigo de entregar esse poder a uma única autoridade.” Todavia, nessa ótica neoliberal, a educação não deve ser mais entendida e analisada como um direito social, mas como uma mercadoria vendida de modo individual. Assim, aqueles que desejarem uma educação de maior qualidade terão que comprá-la, pois o mercado não a ofertará gratuitamente. Dessa forma,

os sujeitos que não desfrutam de poder econômico não adentraram nessas escolas de ensino mais qualificados. Assim, criticando contundentemente essa teoria, sugere:

A retórica neoliberal enfatiza que se deve desconfiar da capacidade supostamente milagrosa do governo para melhorar a qualidade da escola. Semelhante tarefa depende muito mais do empenho e do esforço individual das pessoas e das famílias do que das iniciativas que o Estado possa (ou queira) implementar. (GENTILI, 1998, p. 22)⁵

O Estado não liberal recebe as críticas ao ser compreendido como um aparelho burocrático que dificulta a autonomia dos indivíduos, das empresas e dos órgãos não governamentais, impossibilitando-os de exercerem a criatividade e, dessa forma tornando a educação ineficiente. O projeto neoliberal interpreta a educação estatizada como inábil, e a institucionalização da competitividade seria o caminho para a regularização da educação, pois haveria mecanismos de controle de qualidade do processo educativo, como avaliações, por exemplo, para analisar se o sistema educacional corresponde e se subordina as aspirações e leis impostas pelo mercado.

Na concepção de Silva e Gentilli (1996), essa universalização e onipresença do mercado acarreta, para as escolas, a tarefa de definir estratégias competitivas para atuar no mercado, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade existente nas demandas de consumo por educação.

Na compreensão de Silva e Gentilli (1996), a educação também é utilizada como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Para os autores, disso decorre um esforço para a alteração do currículo não somente com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação para o trabalho, mas também com o intuito de preparar os estudantes para aceitar as ideias neoliberais. A influência do mercado nas políticas de educação faz com que surjam alguns conceitos antes inexistentes na educação, tais como: habilidades, flexibilidade e competência.

⁵ GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

Corrêa (2000) afirma que as políticas neoliberais de educação são impostas por organismos nacionais e internacionais, como o Banco Mundial e o FMI (Fundo Monetário Internacional), dentre outros, que estabelecem como o conjunto das nações devem se ajustar à globalização do capital e ao neoliberalismo. O banco mundial, no âmbito educacional, produziu inúmeras reformas educacionais relacionadas à doutrina neoliberal e ao estado mínimo. As reformas objetivaram:

1. Adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social;
2. Estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber o campo educativo da lógica do campo econômico;
3. Subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educacionais a essa lógica.

Esses objetivos configuram a educação com a mesma teoria e metodologia de uma economia de mercado, reduzindo-a somente a problemas administrativos. Essa realidade vale igualmente para as esferas teóricas e epistemológicas, pois a educação e o conhecimento também foram subordinados à lógica da produção e do mercado. Segundo Corrêa (2000) ⁶, o padrão mercantil promove o individualismo, desmobiliza ações de solidariedade e de participação social, mas tranquiliza a consciência, uma vez que a lógica do modelo é considerada a lógica da natureza: vence o mais capaz.

A nomenclatura neoliberal na atualidade está sendo denominada de ultraliberalismo, que propõe uma continuidade da agenda privatizante da educação e quer o fim dos serviços ofertados pelo Estado, levando ao extremo de uma noção irracional que poderá tornar amplas camadas, em particular de trabalhadores, no desalento e excluídos do processo da sociedade na atualidade.

Em suma, a ação do neoliberalismo sobre a educação apresenta uma disposição de torná-la ajustável às demandas do mundo do trabalho, mesmo que nesse processo ocorram exclusões, preconceitos e desigualdades.

⁶ CORRÊA, Vera. Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor? Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

Frente a tudo isso, podemos afirmar, segundo Moraes (2016), que o Estado mínimo é um mito criado pelos liberais para obscurecer as verdadeiras desigualdades sociais na sociedade capitalista. É uma visão utilitarista das pessoas e da sociedade, que não dialoga com as necessidades de distribuição dos recursos oriundos do pagamento de impostos.

Na medida em que o Estado deixa de financiar esta última, torna-se, ele próprio, “máximo” para o capital. O suporte do fundo público (estatal) ao capital não só não deixa de ser aporte necessário ao processo de acumulação, como também se maximiza diante das necessidades cada vez mais exigentes do capital financeiro internacional. E por que tanta relação das crises econômicas com o estado interventor que garante direitos?

Para Moraes (1996), o objetivo de resgatar a dinâmica da economia de mercado requer um Estado extremamente forte, ainda que suas ações causem a impressão de que está se retirando da cena. Citando Anderson (1995), sugere que a consecução desse objetivo passa pela realização das seguintes metas: conter a inflação, elevar os lucros, gerar desemprego e acentuar as desigualdades.

Ainda segundo o autor, as tarefas compreendidas por essas metas são exemplares da amplitude da ação do Estado: desregulamentação da economia; articulação de compromissos perante organismos financeiros internacionais destinados a garantir a estabilidade monetária e o pagamento da dívida externa; gestão do conflito entre as frações capitalistas envolvidas no processo de abertura da economia. Essas são algumas das “frentes de trabalho” de um Estado que os setores mais conservadores da sociedade sonham ser o Estado mínimo.

Todo o esforço do Estado em desvencilhar-se de empresas pouco atraentes em termos de rentabilidade e que muito é explorado ideologicamente por aqueles mesmos setores, se desvanece nas mirabolantes cifras que se contabilizam na prática de socorro ao sistema financeiro. De um lado, premiam-se os corruptos e, de outro, salvaguarda-se o dinheiro em seu papel de equivalente geral. O mesmo dinheiro que se interpõe no circuito compra e venda e que está na raiz de todo esse quiproquó. (MORAES, 1996, n.p.).

É preciso reconhecer a necessidade de uma quantidade de serviços prestados que devem servir para a organização da ordem social, através de pilares como educação, saúde e segurança, assistência social, moradia, mobilidade urbana, sob pena da desagregação total da sociedade capitalista, criando a sociedade dos excluídos, lançados à própria sorte ou na barbárie social. A educação figura com uns dos direitos mais importantes na atualidade, garantido constitucionalmente, mas está sob ameaça da doutrina ultraliberal que se coaduna com os interesses representados pelas grandes empresas de educação hoje representadas pela Organização Mundial do Comércio (OMC), que busca desregulamentar os sistemas de ensino para que a educação circule de forma ampla como mercadoria, deixando de ser um direito social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aos discorrer sobre as concepções contemporâneas de Estado liberal e de organização da sociedade na visão dos contratualistas e jusnaturalistas, percebemos que ambas as teorias surgem no contexto da emergência da sociedade capitalista. Os contratualistas, inspirados nas ideias da Revolução Francesa, definem sua concepção partindo da organização de uma ordem de dominação burguesa. O Estado liberal é esta instituição criada como parte da constituição da sociedade capitalista moderna.

Ao analisarmos o Estado na doutrina neoliberal, é perceptível que a intencionalidade do Estado mínimo não é a de gerar desigualdades, porém as medidas adotadas por esse sistema econômico involuntariamente as engendram e criam uma sociedade injusta, segmentada, na qual a minoria que concentra a riqueza socialmente produzida tem acesso aos bens e serviços de qualidade, enquanto a grande maioria que vive do trabalho sofre com ausência de direitos sociais.

No cenário neoliberal, a educação possui a finalidade de tornar os sujeitos que dela participam em seres reprodutores dos próprios ideais que o fomentam. A autonomia do indivíduo é anulada, onde este passar a ter suas práticas sociais baseadas nas diretrizes do mercado de trabalho excludente e precário.

Por isso, concordamos que o Estado mínimo é um mito criado para justificar e esconder as desigualdades sociais, além da apropriação dos bens estatais por uma minoria detentora do poder econômico. Os ultraliberais defendem o fim dos direitos sociais, a oferta de educação como serviço, como está colocado pelos organismos como a OMC, que pressiona os governos para desregular os sistemas de ensino, passando a educação a ser disponibilizada como mercadoria no mercado mundial.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. L. **A Educação como Política Pública**. São Paulo: Editora Antunes Associados, 1997.

COMBLIN, José. **O neoliberalismo: ideologia dominante na virada do século**. 2ª ed. Petrópolis RJ: editora Vozes, 1999.

DALLARI, Dalma de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 2011.

GENTILLI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRUPPI, Luciano. A concepção do Estado em Marx e Engels. In: GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**. Porto Alegre: L&PM, p. 30-45, 2001.

HELENE, Otaviano. Pobres e ricos: Concentração de renda no Brasil: Educação e desigualdade. **Le Monde Diplomatique - Brasil**. Acervo Online. 20 de Fevereiro de 2015.

ISUANI, Ernesto A. **Três enfoques sobre o conceito de Estado**. RC. Pol. Rio de Janeiro, v.27. n.1, jan./abr., 1984, p.35-48. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rcp/article/viewFile/60372/58639>. Acesso em: 5 Out. 2019.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MORAES, Antonio Carlos. O projeto neoliberal e o mito do estado Mínimo. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18807>>. Acesso em: 24 out 2019.

ROUSSEAU, Jean Jaques. **O contrato social e outros escritos**. São Paulo: Cultrix, 1971.

SILVA, Tomaz T. da e GENTILLI, Pablo (1996). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE.

STRAUSS, Luiz Renato. ENSINO GLOBAL. Estados Unidos, Japão, Austrália e Nova Zelândia pedem mudanças e leis flexíveis para terem acesso a mercados. OMC discute novas regras para educação. **Folha de São Paulo**, Cotidiano, 3º mar 2003.

O PROGRAMA NACIONAL DE APOIO AO TRANSPORTE DO ESCOLAR EM TERESINA (2014 a 2019)

Ana Paula Monteiro de Moura

Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI
anapaulamonteirmoura@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo visa analisar os recursos recebidos pela Secretaria Municipal de Educação (Semec), por meio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate), no período de 2014 a 2019. O trabalho envolveu momentos de estudos bibliográfico e documental, contemplando estudos de Arroyo (2010); Moura e Cruz (2013; 2018) e Moura (2012; 2015), além da análise de documentos emitidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Fnde). O trabalho evidenciou que os recursos utilizados para o transporte escolar na rede são advindos de fontes de financiamento distintas: recursos federais descentralizados pelo Fnde, por meio de dois programas, dentre eles, o Pnate, além de recursos próprios. Analisando a política do Pnate, observou-se mudanças significativas. Inicialmente, o Pnate atendia apenas estudantes do Ensino Fundamental, residentes na zona rural. E, em 2009, o mesmo passou a atender os alunos de toda a Educação Básica residentes na zona rural. A forma como os recursos do Pnate são transferidos, oriundos de transferências automáticas, também constitui avanço no sentido de contribuir para a efetiva fiscalização e controle dos recursos públicos educacionais.

Palavras-chave: Política Educacional. Financiamento da Educação. Transporte Escolar.

1 INTRODUÇÃO

A Educação, definida pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu artigo 205, é compreendida como um direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Todavia, o direito à educação depende da garantia de vagas nas escolas e da oferta de condições para que os estudantes cheguem até elas e lá permaneçam com pleno aproveitamento no processo de aprendizagem. Isso demanda o desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao campo educacional que,

[...] diante da expansão e, principalmente, da necessidade de todos terem acesso à educação, o governo federal, em parceria com entes federados, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) tem desenvolvido diferentes políticas, dentre as quais se encontram as relacionadas ao transporte escolar. (MOURA, 2015b)

Nesse contexto, as políticas de transporte escolar no Brasil ganham centralidade nas discussões educacionais, pois é grande o número de estudantes que precisam do transporte para ter acesso à escola. Ou mesmo, ainda, por ser comum os casos de desvios de dinheiro dessa e de outras políticas públicas, assunto este que foge do escopo deste artigo.

No município de Teresina (PI), a realidade não é diferente da evidenciada em muitos municípios brasileiros, pois um número significativo de estudantes é transportado, diariamente, até as unidades escolares, seja na zona rural ou urbana. (MOURA, 2015b)

Levando em consideração essa realidade, o presente artigo tem por objetivo analisar os recursos recebidos pela Secretaria Municipal de Educação (Semec) de Teresina-PI, advindos do Fundo Nacional de Educação (Fnde), por meio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate), no período de 2014 a 2019.

Este trabalho, de cunho bibliográfico e documental, teve por base os estudos de Arroyo (2010), Moura e Cruz (2013, 2018), Moura (2012, 2015a,

2015b), como também a análise de planilhas e documentos emitidos pelo Fnde no que concerne ao Pnate no período em estudo.

O artigo está estruturado da seguinte forma. Inicialmente, faz-se um breve apanhado histórico da política do transporte escolar no Brasil. Na sequência, caracteriza-se o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do escolar (Pnate), seguido da análise dos repasses advindos do Pnate para custear despesas com transporte escolar na rede pública municipal de Educação de Teresina-PI, no período de 2014 a 2019.

2 A POLÍTICA FEDERAL DO TRANSPORTE ESCOLAR NO BRASIL

A sociedade brasileira é marcada pela desigualdade e falta de oportunidades, o que dificulta o exercício de muitos direitos basilares do cidadão. Por isso, faz-se necessário retomar essa relação não superada entre educação e desigualdades.

Primeiro, porque foi uma das relações mais instigantes do pensamento educacional. Segundo, porque essa relação foi desfigurada e soterrada nos escombros de relações de mercado, de educação e padrão mínimo de qualidade, de currículos por competências, gestão e avaliações de resultados. Terceiro, porque as desigualdades não só continuam, mas se aprofundam e vitimam milhões de famílias e alunos(as) pela miséria, o desemprego, a sobrevivência nos limites, a violência. As desigualdades dos coletivos sem-teto, sem-terra, sem-espaço, sem-comida, sem-universidade, sem-territórios entram na escola como nunca antes e interrogam as políticas educativas, sua gestão e suas análises (ARROYO, 2010).

Esse fato demonstra a necessidade do desenvolvimento de diferentes políticas e programas no campo educacional, pois, para a maior parte dos estudantes brasileiros, não basta apenas oferecer o ensino público, é essencial assegurar condições de acesso e de permanência desses estudantes no ambiente escolar.

Foi nesse contexto de desigualdades sociais e educacionais que a política do transporte escolar foi instituída no Brasil, objetivando garantir condições de acesso dos estudantes à escola, mediante a implantação de três programas, instituídos pelo Ministério da Educação (MEC): o Programa Nacional de

Transporte Escolar (Pnte), o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) e o Programa Caminho da Escola.

O primeiro programa instituído foi o Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnte), que teve sua origem na política para o transporte escolar realizada pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1993, em caráter experimental, mediante programa de assistência financeira aos municípios.

A sua institucionalização ocorreu somente no ano seguinte, pela Portaria 955, de 21/06/1994, com o objetivo de contribuir financeiramente com os municípios para a aquisição de veículos automotores zero quilômetro, destinados ao transporte diário de estudantes da rede pública de ensino fundamental residentes na área rural e, em 2000, passou a atender também estudantes de organizações não-governamentais filantrópicas sem fins lucrativos que mantivessem escolas de ensino fundamental de educação especial (MOURA; CRUZ, 2013).

O Pnte era uma modalidade de assistência financeira voluntária; portanto, dependia da elaboração de Planos de Trabalho Anuais como condição para a celebração de convênio entre o governo federal e estados e municípios. A análise das resoluções do Conselho Deliberativo do Fnde, órgão que assumiu a gestão do Programa depois da extinção da FAE, em 1997, revela que os critérios de atendimento, desde a criação do Pnte, foram variando no decorrer dos anos: municípios do Programa Comunidade Solidária; Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); maior percentual de alunos da zona rural transportados; número de alunos beneficiados pelo transporte escolar; maior percentual orçamentário investido em educação e maior percentual de escolas que atendam às séries iniciais do ensino fundamental na zona rural. (MOURA; CRUZ, 2013).

Vale ressaltar que o Pnte, caracterizado como uma política de assistência financeira voluntária, sofria vários intervenientes no momento da definição daqueles municípios que seriam contemplados, porque a definição não se restringia à análise da qualidade dos Planos de Trabalho Anuais (PTAs) ou das necessidades dos pleiteantes, envolvendo outras negociações que ultrapassam as questões específicas da política educacional e de suas prioridades.

Essa realidade foi sendo amenizada devido ao aumento das políticas de assistência financeira automática provenientes do Fnde, inclusive para o transporte escolar, mediante a criação do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate), em 2004. Vale ressaltar que nesse mesmo ano:

o PNTE passou a ser direcionado, exclusivamente, para as Organizações Não-Governamentais (ONGs), sem fins lucrativos, mantenedoras de escolas de ensino fundamental especializadas em atender alunos com necessidades educacionais especiais residentes em áreas rurais e urbanas. O PNTE foi extinto, finalmente, em 2007 (MOURA; CRUZ, 2013).

Antes de caracterizar a principal política para o transporte escolar no Brasil, o Pnate, é importante destacar o Programa Caminho da Escola, modalidade de assistência financeira criada por meio da Resolução nº 3, do Conselho Deliberativo do Fnde, de 28 de março de 2007. O referido Programa consiste na concessão de linha de crédito especial aos estados e municípios para aquisição de ônibus, micro-ônibus zero quilômetro e de embarcações novas, através de contrato com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (Bndes).

Quanto ao Pnate, instituído no âmbito do Ministério da Educação (MEC), sob a responsabilidade do Fnde, por meio da Medida Provisória nº 173, de 16 de março de 2004, convertida pela Lei nº 10.880, de 9 de junho do mesmo ano, visa oferecer transporte escolar aos estudantes do ensino fundamental público, residentes em área rural, por meio de assistência financeira automática, em caráter suplementar, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. O referido Programa será detalhado no próximo tópico deste artigo.

2.1 O PROGRAMA NACIONAL DE APOIO AO TRANSPORTE DO ESCOLAR (PNATE)

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate), instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, visa garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos estudantes do Ensino

Fundamental público residentes em área rural que utilizem transporte escolar (BRASIL, 2011). Entretanto,

diante da publicação da Medida Provisória nº 455/2009, que se transformou na Lei nº 11.947, em 16 de junho do mesmo ano, o Programa, que até então atendia apenas os estudantes do Ensino Fundamental residentes em áreas rurais, passou a beneficiar todos os alunos da Educação Básica, também residentes na zona rural (MOURA; CRUZ, 2013).

O Pnate consiste na transferência automática de recursos financeiros, advindos do Fnde, para custear despesas com: manutenção, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural e, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar (BRASIL, 2011).

Os valores do Programa são transferidos diretamente aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, distribuídos em dez parcelas anuais, de fevereiro a novembro. O cálculo do montante de recursos financeiros destinados anualmente aos entes federados é baseado no censo escolar do ano anterior, juntamente com o valor per capita definido para cada ente. Isto é, os valores são calculados levando em consideração o número de alunos e a situação socioeconômica do ente federado beneficiado. Vale ressaltar que esses valores são disponibilizados, no *site* do Fnde para consulta.

Os estados podem autorizar o Fnde a efetuar o repasse do valor correspondente aos alunos da rede estadual diretamente aos respectivos municípios. Mas, para isso, é necessário formalizar a autorização por meio de ofício ao órgão. Caso não o façam, terão de executar diretamente os recursos recebidos, ficando impedidos de fazer transferências futuras aos entes municipais (BRASIL, 2019).

O programa têm como órgãos gestores o Ministério da Educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e os Conselhos do Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

O primeiro órgão é responsável por definir a política pública, estabelecer critérios e diretrizes para o programa. O segundo, consolida os dados do censo escolar utilizados para calcular o repasse aos entes federados. O terceiro, executa a política pública, transferindo os recursos aos entes federados no âmbito do programa, avaliando e monitorando a execução do mesmo nos estados, Distrito Federal e municípios e, também, é responsável pela análise dos processos de prestação de contas. Por último, há os Conselhos do FUNDEB, responsável por fiscalizar o transporte escolar nos respectivos entes federados, também analisam em primeira instância, as prestações de contas elaboradas pelos estados, Distrito Federal e municípios, emitindo pareceres.

O próximo tópico analisará os recursos advindos do Fnde, por meio do Pnate, no período de 2014 a 2019, para custear despesas com transporte escolar na rede pública municipal de educação de Teresina-PI.

2.1.1 O PNATE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA - PI

A Secretaria Municipal de Educação (Semec) de Teresina executa programas voltados ao transporte escolar de parcela significativa de estudantes matriculados em sua rede de ensino, residentes na zona urbana e rural, no intuito de que estes tenham assegurado o direito de acesso à educação, previsto na Constituição Federal de 1988 (CF/88), artigo 205.

A Divisão de Transporte (DT) e a Gerência de Administração (GA) são responsáveis por coordenar as políticas voltadas ao transporte escolar. A DT, apoiada pela coordenação de transporte, é responsável pela administração dos veículos próprios e terceirizados, o monitoramento dos veículos, a liberação do pagamento às empresas terceirizadas, os gastos com manutenção e outros serviços realizados junto aos veículos próprios da Secretaria. Enquanto isso, a GA é o setor responsável pela coordenação das ocorrências relativa à folha de pagamento, coleta e inserção de dados, entre outros. Vale mencionar que a SEMEC de Teresina:

não dispõe de lei específica para o transporte escolar local, portanto, realiza o transporte de alunos matriculados nas zonas urbana e rural, respeitando a regulamentação do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate), que define o limite entre 2 e 3 quilômetros de distância entre a residência do aluno e a escola para que o transporte escolar seja obrigatório (MOURA, 2015).

O crescimento acelerado e desordenado do Município, em descompasso com o atendimento das necessidades básicas da população, demanda o aumento da oferta de transporte escolar na zona urbana e a revisão dos critérios de distribuição dos recursos federais destinados à política, ainda restrita aos alunos matriculados em escolas da zona rural, como já evidenciado por Hochuli (2014 *apud* Moura 2015).

O transporte escolar oferecido pela rede municipal de Teresina constitui-se em uma política necessária, não só para os estudantes da zona rural, mas, também para os discentes da zona urbana. Na zona rural, essa necessidade se justifica pela falta de escolas próximas às residências dos estudantes, pela dispersão da população, atrelada à grande extensão territorial do país e, principalmente, pela política de nucleação das escolas, ocorridas a partir da década de 1970 diante do fechamento de muitas escolas rurais (CARVALHO, 2011 *apud* MOURA, 2015).

Na zona urbana, diferentes fatores também justificam a necessidade da oferta de transporte escolar, dentre eles, o crescimento desordenado das cidades, a centralidade das escolas em bairros mais antigos, além da falta de vagas em instituições próximas às residências dos estudantes. Tais fatores contribuem para o aumento da demanda de transporte na zona urbana, embora os recursos advindos do governo federal sejam restritos ao atendimento dos alunos residentes na zona rural (MOURA, 2015).

Para que uma grande quantidade de alunos da rede municipal de Teresina tenha assegurado o acesso e permanência à educação, a Semec desenvolve a política de transporte escolar, recebendo apoio financeiro suplementar do governo federal, através do Pnate e do Programa Caminho da Escola. No entanto, em Teresina, a principal fonte de financiamento para o transporte são os recursos próprios de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), embora sejam identificados, em relatório de prestação de contas

do transporte escolar, como 'contrapartida' da Prefeitura Municipal de Teresina (PMT), conforme observado por Moura (2015). Mesmo assim, faz-se necessário analisar os recursos advindos do governo federal por meio do Pnate.

O quadro a seguir evidencia os recursos advindos do Fnde por meio do Pnate, no período de 2014 a 2019, para custear despesas com o transporte escolar na rede pública municipal de educação de Teresina-PI.

Quadro: Recursos (em R\$) do Pnate

ANO	RECURSOS (em R\$)
2014	1.077.087,83
2015	929.037,83
2016	183.242,78
2017	747.962,24
2018	1.289.193,54
2019	1.021.317,60 (até 25.10.19)

Quadro elaborado pela autora¹¹

O quadro evidencia que nos anos de 2014, 2018 e 2019 os valores descentralizados foram consideráveis., enquanto que nos demais anos analisados, de 2015 a 2017, o ano de 2016 evidenciou a maior queda de recursos advindos do Programa. Embora o montante de recursos tenha sido considerável, em alguns dos anos analisados, o Pnate consiste apenas em uma das fontes de recursos utilizados para fins de transporte escolar, ainda recebendo recurso do Programa Caminho da Escola e da contrapartida da PMT.

Analisando os recursos recebidos por meio do Pnate, pela rede municipal de educação de Teresina para custear despesas com transporte, fica evidente a necessidade da política no município para que muitos dos estudantes da rede tenham garantido o acesso às unidades de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O transporte escolar consiste em uma política educacional necessária para o acesso de muitos estudantes de escolas públicas ao ambiente escolar, como evidenciado na rede municipal de educação de Teresina -PI, o que demanda a execução de um montante considerável de recursos para garantir o atendimento adequado. Nesse sentido, a política do transporte escolar vem ganhando centralidade nas discussões educacionais e em estudos e pesquisas, de âmbito nacional, regional e local, no intuito de contribuir para o bom desenvolvimento desta política nas diferentes regiões do país.

O trabalho evidenciou que os recursos utilizados para o desenvolvimento do transporte escolar na rede municipal são advindos de diferentes fontes de financiamento: recursos federais descentralizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (Fn-de), por meio do Programa Nacional de Apoio do Transporte do Escolar (Pnate), do Programa Caminho da Escola de recursos municipais. Isto é, o Pnate consiste apenas em uma das fontes de recursos descentralizados para o transporte escolar na rede pública municipal de Teresina-PI.

Analisando a política do Pnate, observou-se alterações na proposta inicial do Programa. Inicialmente, o Programa atendia apenas estudantes do Ensino Fundamental, residentes na zona rural. Em 2009, o mesmo Programa passou a atender os alunos de toda a Educação Básica residentes na zona rural. A forma como os recursos do Pnate são transferidos, oriundos de transferências automáticas, também constitui avanço no sentido de contribuir para uma maior fiscalização e controle dos recursos, seja pelos órgãos responsáveis como também pela comunidade em geral.

Portanto, o transporte escolar ofertado pela rede pública municipal de Teresina-PI consiste em uma política educacional necessária para que um número considerável de estudantes tenha garantido o acesso à escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007, e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal; Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo.

Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros do PNATE. **Resolução nº 12**, de 17 de março de 2011.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Liberações - Consultas gerais**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes_result_pc>. Acesso em: 30 de set. 2019.

_____. **Lei nº 10.880, de 09 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004/2006/2004/Lei/L10.880.htm>. Acesso em: 04 out. 2019.**

CARVALHO, Willer Luciano. **Metodologia de análise para a localização de escolas em áreas rurais**. 2011. 215 f. Tese (Doutorado em Transportes) - Departamento de Engenharia Civil e Ambiental da Faculdade de Tecnologia da Universidade de Brasília, DF, 2011.

HOCHULI, Elisângela Belniaki. **A política pública do transporte escolar e a garantia do direito à educação à luz do regime de colaboração**: o exemplo do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

MOURA, Ana Paula Monteiro de. **O conselho de acompanhamento e controle social do FUNDEB e a fiscalização da política do transporte escolar no Estado do Piauí**. 70f. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

_____. **A política do transporte escolar na rede pública municipal de educação de Teresina.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015a.

_____. O Transporte Escolar na Rede Municipal de Educação de Teresina-PI. In: III Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação - FINEDUCA, 2015, Gramado - RS. **Anais do 3º Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca)**, 2015b. p. 668-681.

MOURA, Ana Paula Monteiro de; CRUZ, Rosana Evangelista da. A política do transporte escolar no Brasil. **Cadernos ANPAE**, v. 17, p. 1-13, 2013.

_____. **O controle social sobre a política municipal de transporte escolar em Teresina (2012-2013).** In: A pesquisa em política educacional: um debate necessário / Marli Clementino Gonçalves, Magna Jovita G. de S. e Silva, Carmen Lúcia de Sousa Lima, orgs. – Teresina: EDUFPI, 2018.

EDUCAÇÃO DO PIAUÍ NO TERRITÓRIO MATOPIBA: PARA QUAL DESENVOLVIMENTO?

Lucineide Barros Medeiros - UESPI

E-mail: lucineidebarrosmedeiros@yahoo.com.br

RESUMO

Analisa-se a relação entre objetivos e metas dos planos municipais de educação dos municípios piauienses que compõem o território denominado Matopiba, e do Plano de Desenvolvimento Sustentável do Piauí/2050, na perspectiva de identificar desafios e possibilidades de um desenvolvimento humano, considerando que o Piauí tem um dos mais baixos IDH do País, ocupando, em 2010, o 25º lugar no ranking. Os dados foram obtidos por meio de pesquisa documental nos planos municipais, onde se analisou a Meta 8, voltada para a elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos. No Plano de Desenvolvimento Econômico Sustentável/2050 analisou-se as metas e estratégias relacionadas à educação, e esses dados foram cotejados com indicadores do IBGE sobre taxa de escolarização, matrículas, número de escolas existentes e índices do IDEB. As concepções de desenvolvimento foram discutidas a partir dos aportes de Katz (2006), Favareto (2007), Sampaio Júnior (2012) e Escobar (2007). Nos resultados, identificou-se um distanciamento entre as metas dos planos de educação e de desenvolvimento, denotando uma cisão entre as dimensões do social e do econômico.

Palavras-chave: Educação no Piauí. Desenvolvimento. PMEs.

1. SOBE O DELINEAMENTO DOS PROPÓSITOS E A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DO TRABALHO

O trabalho é resultante de uma pesquisa que situa o processo de escolarização da população de municípios piauienses que compõem o território denominado da Matopiba, uma área geográfica para onde o poder público se compromete a realizar ações voltadas ao desenvolvimento, através do agronegócio, envolvendo os estados do Maranhão (MA), Tocantins (TO), Piauí (PI) e Bahia (BA), cujas iniciais de seus nomes formam a denominação dada ao território. Dados da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), indicam que a produção de soja no Piauí saiu, em 1993, de 31.782 toneladas, para 1.153.902 toneladas, em 2011. Porém, o Estado tem um dos mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do País. Dados de 2010 o colocaram no 25º lugar no ranking, com 0,703, enquanto o do Brasil representou 0,699 e a educação é um dos componentes na definição desse cenário.

Diante dessa realidade, surgiu a motivação de analisar a relação entre objetivos e metas dos Planos Municipais de Educação e do Plano de Desenvolvimento Sustentável do Piauí/2050, na perspectiva de identificar desafios e possibilidades de um desenvolvimento humano. De modo específico, buscou-se situar as principais características sócio-educacionais do território e identificar as metas e estratégias existentes nos Planos de Desenvolvimento Sustentável do Estado do Piauí e nos Planos Municipais de Educação dos municípios que compõem o território.

Os dados foram obtidos por meio de pesquisa documental, baseada nos planos mencionados acima, sendo o documento compreendido como suporte que contém informações oficiais registradas, formando uma unidade (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009). Nos dados oficiais do IBGE tomou-se como referência a escolarização de pessoas de 6 a 14 anos nos municípios do território, as matriculadas no ensino regular, o número de escolas existentes e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nos planos municipais de educação, analisou-se a Meta 8, voltada para a elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos para as populações do campo, mais

pobres, negros e não negros, declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. No Plano de Desenvolvimento Econômico Sustentável/2050, teve-se como foco as metas e estratégias relacionadas à educação. Na análise, realizou-se leituras exploratórias, seguidas de leituras em profundidade, visando à identificação de núcleos de sentidos, apoiados na base teórica de referência e nos objetivos propostos (SANTOS e SANTOS, 2008).

2. DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO: QUESTÕES DE ATRAVESSAMENTO

Segundo a Nota Técnica nº 01 da EMBRAPA, datada de maio de 2014, o território Matopiba está composto por 337 municípios, representando aproximadamente 73 milhões de hectares, contendo cerca de 324.326 estabelecimentos agrícolas (33.929.100 ha), 46 unidades de conservação (8.334.679 ha), 35 terras indígenas (4.157.189 ha) e 781 assentamentos de reforma agrária e áreas quilombolas (3.033.085 ha), em um total de 13.967.920 ha de áreas legalmente atribuídas, excluídas as sobreposições. Um dado de destaque é que a área de referência é considerada a última fronteira agrícola do mundo.

O estado do Piauí envolve 33 municípios de 4 microrregiões, uma área de 13.214.499 ha, representando 11% do território do Estado (BRASIL, 2014). Trata-se de um estado com baixo desenvolvimento econômico, apesar de suas potencialidades, inclusive naturais. Está localizado geograficamente em uma área de transição, agregando características da caatinga e do cerrado, com paisagens singulares e recursos vegetais valiosos, como o babaçu, a carnaúba e o buriti; conta com recursos hídricos escassos nas superfícies, porém com grande volume de água subterrânea.

No ano de 2010, segundo o IBGE, o Piauí respondeu por apenas 0,6% do PIB brasileiro e 4,3% do nordestino. Essas taxas praticamente se mantiveram inalteradas se comparadas com o decênio anterior. O PIB *per capita* do Estado ocupou o mesmo lugar em 2000 e 2010, o penúltimo no contexto dos demais estados brasileiros, posição que se manteve nos dados de 2016, apesar do crescimento identificado de 2,5% ao ano, no período de 2002 a 2016,

participando, com 0,7% do PIB nacional, a 21ª posição (BRASIL, 2018). Abaixo, podemos observar a situação do PIB *per capita* do Piauí, no ano de 2010, no contexto dos demais estados que compõem o território Matopiba.

Tabela 1 - PIB *per capita* dos estados que compõem o MATOPIBA (2010)

PIB PER CAPITA

Estado	População	% Relativa	PIB per capita (1.000 R\$)
Tocantins	1.383.445	23,44%	12,46
Bahia	750.489	12,72%	11,55
Piauí	254.950	4,32%	6,88
Maranhão	3.513.256	59,53%	5,49
TOTAL	5.902.140		7,95

	MATOPIBA	NORDESTE	NORTE	BRASIL
PIB per capita (1.000 R\$)	7,95	9,56	12,70	19,77

FONTES: EMBRAPA

A Fundação CEPRO chama atenção para o fato de que, apesar da localização no *ranking*, o estado vem alcançando índices de crescimento acima da média brasileira: “Nos últimos seis anos (2011-2016), o Estado acumulou um crescimento de 8,2%, o que representa uma taxa média anual de 1,4 %, enquanto o País, no mesmo período, acumulou um crescimento de 2,4 %, representando uma média de 0,4 % ao ano.” (PIAUI, 2016). Apesar disso, vale ressaltar que os dados indicadores da renda por habitante podem esconder disparidade em relação à distribuição de renda.

Nesse sentido, é importante observar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), um indicador sintético, que alcança múltiplas dimensões da vida econômica e social de uma população em que pese a dificuldade de síntese em realidades tão complexas. Na composição do IDH, são considerados três indicadores: educação (alfabetização e matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB *per capita*).

Dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil/2013, do Programa

das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e da Fundação João Pinheiro (FJP) apontam que, na década de 2000, mais da metade dos municípios do Matopiba (188) possuíam mais de 38% da sua população em condição de extrema pobreza. Em 2010, esse número caiu para 48 municípios (14%) que ainda se mantiveram na condição de extrema pobreza. Cerca de 250 (74%) municípios diminuíram o índice de Gini, ou seja, tiveram desigualdade de renda reduzida, o restante, 87 municípios (26%), teve a desigualdade elevada. Nos 33 municípios do Piauí, 64% (21 municípios) diminuíram a desigualdade entre os anos 2000 e 2010; 12 tiveram a desigualdade elevada. (PORCIONATO, CASTRO e FERREIRA, 2018).

O desenvolvimentismo, segundo Katz (2016, p. 159), reúne uma variedade de enfoques, cujas teses centrais abrigam imprecisões importantes. “Ressaltam o caráter singular e imprevisível do crescimento sustentado e a consequente dificuldade para sua conceituação.” O autor destaca cinco caminhos: no primeiro, a ênfase está na intervenção do estado, requerendo um estado forte; no segundo, a política econômica como instrumento central de crescimento; o terceiro passa pela retomada da industrialização para fomentar o emprego; o quarto, pela inovação tecnológica local, colocando no circuito empresas transacionais; e, por fim, o quinto diz respeito à competitividade, para alavancar a produtividade.

Favareto (2007) distingue três visões de desenvolvimento coexistindo e em certa disputa: na primeira, desenvolvimento é sinônimo de crescimento; na segunda, desenvolvimento é tido como mito e, na terceira, como argumento falseado de intenções políticas, sem validade teórica ou prática. Destaca também que no contexto da crítica social aos rumos do desenvolvimento, diante da desigualdade e da pobreza, vem ocorrendo a ampliação do foco do debate, permitindo situar o desenvolvimento além do crescimento econômico. Nessa linha, as Nações Unidas disseminaram mundialmente a ideia de desenvolvimento humano.

Sampaio Júnior (2012, p. 675; 679) afirma que “Na história da América Latina, a gênese e a falência do ‘desenvolvimentismo’ foram condicionadas pelo

apogeu e declínio do processo de industrialização, por substituição de importações”. Desde as ideias propagadas pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e, no Brasil, a forte expressão de Celso Furtado, tem-se na crítica ao subdesenvolvimento uma das centralidades no debate sobre desenvolvimento.

Mais recentemente esse debate foi tencionado pelo chamado neodesenvolvimentismo. Segundo o mesmo autor, enquanto os neoliberais representam o braço direito da ordem capitalista, os neodesenvolvimentistas seriam o braço esquerdo da mesma ordem, com ideias de curto alcance, marcadas pela influência do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, permitindo certa retomada no crescimento no governo Lula. Porém, estes “procuram uma terceira via que evite o que consideram o grave problema do neoliberalismo - a cumplicidade com o rentismo - e o que atribuem como as inaceitáveis perversidades do velho desenvolvimentismo - o nacionalismo anacrônico, a complacência com a inflação e o populismo fiscal.”

Katz (2016, p. 176) destaca, em síntese, que os teóricos neodesenvolvimentistas “esperam liderar um intenso processo de crescimento, mas não definem como ele será alcançado”. Afirma também que a variedade de orientações nunca abandona o princípio de favorecer aos grandes grupos capitalistas, que se baseiam em modelos de competitividade cambial, tributação responsável e moderação salarial. Outro problema existente nas análises é que não demonstram considerar “a vigência de uma ordem global estratificada que obstrui o avanço das economias subdesenvolvidas”.

Destaca, ainda, o social-desenvolvimentismo, também situado no âmbito da lógica capitalista e propondo planos econômicos semelhantes aos do neodesenvolvimentismo, diferindo deste por considerar outros fatores como a redistribuição de renda, a importância do mercado interno e do crescimento com inclusão social, em tese, levando a uma diminuição das desigualdades, porém os limites dessa perspectiva são evidenciados nos próprios limites do capitalismo, que não sobrevive sem a maximização dos lucros, entrando em coalizão com ideias de redistribuição de renda e de inclusão social.

Frente às perspectivas desenvolvimentistas e social-desenvolvimentista, têm-se as concepções pós-desenvolvimentistas, ressaltando os efeitos devastadores da agroexportação e da mineração, defendendo a combinação entre proteção ambiental e aceleração do crescimento, considerando iniciativas locais e comunitárias. Porém, em relação a essa perspectiva, há várias tensões e questionamentos, especialmente no que tange às relações entre o local e o global.

Arturo Escobar participa da discussão propondo outra perspectiva analítica, criticando as velhas perguntas, inclusive sobre o atraso: resalta o impacto do subdesenvolvimento econômico com esvaziamento de riquezas, transferências de valor e a especialização produtiva em exportações primárias, representantes atrasos em outras dimensões. Segundo ele, a realidade foi colonizada pelo discurso do desenvolvimento e o agravante é que as pessoas insatisfeitas sempre lutaram dentro desse mesmo espaço discursivo (ESCOBAR, 2007).

Por essa linha de pensamento, a educação é necessária ao desenvolvimento, não somente pelo que tange à formação para o trabalho, mas também no tocante à promoção de uma educação com determinada qualidade que permita outro tipo de relação de usufruto dos bens naturais e sociais.

3. PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E A AGENDA DE DESENVOLVIMENTO

A problemática apresentada acima exibe um tipo de desenvolvimento, de baixa intensidade e desigual, exigindo mudanças estruturais e epistemológicas que não se fazem sem planejamento público de longo e largo alcance. Convém ressaltar que os Planos de Estado compõem propósitos documentados que nem sempre são implementados do ponto de vista concreto, pois dependem de um conjunto de políticas de captação de recursos, correta aplicação e gestão dos mesmos, com medidas voltadas à diferentes setores que, de modo interligado, determinam o tipo de realidade existente; de modo que produzir desenvolvimento requer ações planejadas, escolhas e decisões políticas e administrativas.

A educação é um dos setores que, em posição estratégica, compõe a rede

de relações determinantes do tipo de desenvolvimento, considerando que o baixo índice educacional na atualidade repercute no tipo de acesso ou, até mesmo, na exclusão de parte considerável da população do mundo do trabalho, do emprego e de outras formas de inserção social, bem como no tipo de incidência que tais medidas provocam no meio ambiente e nos modos de vida.

Segundo a Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílio (PNAD Contínua), no Brasil, entre as pessoas de 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo atingiu 6,6% em 2018. Na região Nordeste do País, a taxa era duas vezes maior que a nacional, chegando a 14,5%. A situação do Piauí, ainda mais grave que a do Nordeste, com 16,6% de analfabetos entre as pessoas com 15 anos ou mais.

Trata-se do quadro de estagnação associado à negação de acesso à direitos, pobreza, e desigualdade. Analisando a alteração desses números ao longo do tempo, observa-se que, em 1997, a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais era de 14,7; 11 anos depois, em 2011, estava em 8,6%; depois de quase uma década, em 2017, chegou a 7,2%. Ao longo de 20 anos, de 1997 a 2017, a taxa caiu em apenas 48,97%, o que nos informa que, no mesmo ritmo, precisaríamos de um tempo maior que 20 anos para superar o analfabetismo no Brasil. Na zona rural, segundo dados da PNAD, no ano de 2007, a taxa de analfabetismo era 3 vezes maior que a da cidade, ou seja, 23% da população era analfabeta.

Segundo Porcionato, Castro e Ferreira (2018), cerca de 27% dos municípios do território Matopiba, no ano 2000, possuíam taxa de analfabetismo de mais de 40% da população com 18 anos ou mais analfabeta. A maior parte dos municípios (218, representando 65% do total) tinham analfabetismo variando entre 20% e 40% da população. Em 2010, aproximadamente 240 municípios da região do Matopiba (71%) possuíam uma taxa de analfabetismo inferior a 30%, mas 91 municípios ainda apresentavam a taxa de analfabetismo entre 30% e 40%.

Os planos de educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, compõem a demanda de planejamento do poder público para o setor, com metas e estratégias para um período de 10 anos. A quase

totalidade dos estados e municípios brasileiros elaboraram e aprovaram leis instituindo seus Planos até meados de 2015, pois em caso de descumprimento do prazo estabelecido poderiam enfrentar problemas no repasse de verbas suplementares para a educação.

Sendo a educação uma política de amplo alcance social, sua elaboração e implementação pressupõe compartilhamento de responsabilidades, descentralização e multisetorialidade, bem como a relação direta com o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, interessa saber se as metas e estratégias dos planos educacionais se articulam ao planejamento mais amplo do município, tendo em vista a importância estratégica da educação para o desenvolvimento econômico humano sustentável.

O “Produto 1” do Plano de Desenvolvimento Econômico Sustentável do Piauí/2050 (PDES-PI) afirma, em sua introdução, que a empresa prestadora de serviços técnicos para elaborar o PDES-PI deve tomar por base os empreendimentos estratégicos que dialoguem com as potencialidades dos territórios de desenvolvimento do Estado, devendo, para tanto, “identificar quais são as principais oportunidades para desenvolver tais empreendimentos no Piauí, seja em segmentos econômicos, seja em infra-estrutura, de modo a inserir o Piauí no novo ciclo de desenvolvimento do Nordeste e do Brasil.” (DIAGONAL, 2013a, p. 3).

Ao discutir os condicionamentos ao desenvolvimento, o Plano ressalta que:

A **baixa escolaridade** impõe sérios obstáculos à atração e implantação de empreendimentos que requeiram mão-de-obra qualificada no estado. Também compromete os empreendimentos já existentes, dificultando sua expansão e forçando a “importação” de mão-de-obra de outros estados, muitas vezes a um maior custo. (DIAGONAL, 2014, p. 61, grifo nosso).

Analisando os documentos produzidos no processo de elaboração, de modo geral, percebemos que a Educação foi posta na discussão em lugar de destaque. Contudo, chamou atenção a informação de que:

Inicialmente encontrava-se apenas como segmento econômico, mais ligado à capacitação, ao que se convencionou chamar de Capital Humano. No entanto, para que seja possível garantir um fluxo intenso o suficiente de jovens que alimente o processo de qualificação

profissional que o Piauí necessitará, para fazer frente a todas as oportunidades presentes no estado, **grandes melhorias no Ensino Fundamental e Médio se mostram obrigatórias** (DIAGONAL, 2013b, p. 10)

No contexto dessa constatação, ao apresentar o que denominam de *carteira de projetos*, o documento volta a fazer referência à educação, destacando que “São elementos essenciais para o alcance de tais objetivos, educação básica de qualidade, **diversificação da oferta de cursos técnicos e de formação profissional, atualização permanente de conteúdos, perícias e habilidades e sintonia com a economia do Estado e do mercado de trabalho**”. (DIAGONAL, 2013b, p. 11, grifo nosso).

No “Produto 7” do Plano consta um esboço preliminar do mesmo, ainda contendo análises detalhadas antes da sistematização e síntese para o produto final; está escrito que “O estoque de cidadãos com baixa escolaridade **é ainda muito elevado no Piauí**, a despeito dos esforços recentes com a população em idade escolar.” (p 58). Afirma também que “**educação, saúde e emprego & renda ainda são sérios obstáculos ao desenvolvimento do Piauí**, deixando-o em situação de desvantagem frente a outros estados”. (DIAGONAL, 2014, p. 55)

Considerando essas reflexões e diretrizes de uma agenda que deve guiar o desenvolvimento do Piauí até 2050, passou-se a analisar os planos municipais de educação. Entre os 33 municípios do Matopiba, obteve-se acesso a 31 planos municipais; nestes, foram identificados, em termos percentuais, a taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos residentes no município e matriculadas no ensino regular, o número de escolas existentes e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme tabela 2:

Tabela 2 - Indicadores de matrícula e do IDEB

Percentual matrícula de 6 a 14 anos (2010) %	Quantidade de municípios	IDEB anos iniciais do Ensino Fundamental (2015) - menor e maior nota	IDEB anos finais do Ensino Fundamental - menor e maior nota
93,6 a 93,9	1	3,1	2,9

96,0 a 96,5	2	3,4 a 4,7	3,3 a 4,1
96,6 a 96,9	3	3,4 a 5,0	3,5 a 4,1
97,0 a 97,5	7	3,4 a 4,2	2,9 a 3,5
97,6 a 97,9	8	2,8 a 5,3	2,7 a 3,8
98,0 a 98,5	2	3,0 a 3,8	2,4 a 3,5
98,6 a 98,9	5	2,9 a 4,5	3,0 a 4,2
99,0 a 99,5	3	3,8 a 5,0	3,1 a 4,4
99,6 a 99,9	2	3,4 a 5,0	3,5 a 4,1

FONTE: (organizado pela autora, baseado em dados do IBGE Cidades)

Observou-se que 23 dos 33 municípios contam com apenas uma escola de ensino médio; 7 municípios possuem 2 escolas de ensino médio cada um e os três restantes possuem 6, 4 e 7 escolas cada um, evidenciando problemas no fluxo entre Ensino Fundamental e Médio. No Estado do Piauí, no mesmo ano havia somente 638 escolas de Ensino Médio, o que nos leva a depreender que os municípios investigados se encontram próximos da média geral existente no Estado.

As matrículas na coluna 1 do quadro, indicam a taxa de escolarização, que consiste na razão entre o número total de matrículas (independente da faixa etária) e a população correspondente na faixa etária de 6 a 14 anos de idade. Verificou-se que, no ano de 2010, 22 dos 33 municípios estavam na faixa entre 97 a 98,9% de matrículas da população de 6 a 14 anos, e 5 municípios com mais de 99%, alcançando a universalização e indicando uma boa cobertura. Entretanto, a julgar pelo número de escolas de Ensino Médio, pode-se depreender que há uma disparidade na cobertura.

Quanto ao IDEB dos anos iniciais, em 2015, identificou-se que apenas 5 municípios tiveram índice 5,0 ou mais, sendo que a máxima foi 5,3; 17 municípios tiveram IDEB variando entre 2,8 a 3,9. Quanto ao IDEB dos anos finais, 4,4 foi o

maior índice verificado e 25 municípios estavam com índice variando entre 2,4 a 3,9. Vale ressaltar que a média da rede pública do Estado do Piauí, no ano de 2015, foi de 4,6 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 3,8 nos anos finais e, no período de referência (2015), nenhuma escola dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da região havia atingido a meta nacional, que era 6,0.

Analisou-se também a Meta 8 dos planos municipais de educação, que estabelece anos de estudos visando elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos, do campo e mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, para a redução da desigualdade educacional. Observou-se que em 21 planos foi reproduzida a mesma relação existente no Plano Nacional de Educação, mantendo o mínimo de 12 anos de estudos a serem alcançados no final da década. Em 3 municípios, esse mínimo foi fixado em 7 anos e em 6, não houve quantificação da meta.

Quanto às estratégias para alcançar as metas, identificou-se dentre as mais citadas nos 31 planos: oferta de EJA: em 20 planos; exame de certificação: em 20 planos; realização de parcerias com as famílias e com órgão de assistência: em 15 planos; realização de levantamento por busca ativa: em 10 planos; ações para correção de fluxo: em 3 planos. Além dessas ações, apareceram um ou dois planos: instrução programada; diversidades no currículo; programas tecnológicos; controle de frequência e adoção de materiais apropriados.

Voltando ao Plano de Desenvolvimento Econômico Sustentável do Piauí, o “Produto 9” apresenta a Versão Final, onde contém “o desenho de uma estratégia global de desenvolvimento e integração do Estado” (DIAGONAL, 2013b, p.5). Há inicialmente, no documento, um ressaltado de que o processo foi elaborado de modo participativo, e ao apresentar a visão de futuro, põe no centro o seguinte propósito: “Piauí desenvolvido com sustentabilidade econômica, política, cultural, ambiental e social”. Em seguida, apresenta os seguintes segmentos estratégicos prioritários: agronegócio, energia elétrica, infraestrutura de transporte e logística, mineração e turismo. Como podemos observar, a educação não se encontra dentre esses segmentos. A palavra “educação”

aparece apenas uma vez na versão final do Plano, no 14º lugar em uma lista de 16 tópicos, indicativos dos segmentos estratégicos não prioritários.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar dois planos estratégicos para o desenvolvimento do Estado do Piauí, o de desenvolvimento econômico e os de educação dos municípios do Matopiba no Piauí, cotejados com dados oficiais do IBGE, verificou-se que há indicações importantes para uma reflexão a respeito dos rumos do desenvolvimento no Estado e do lugar da educação nesse contexto, requerendo análises mais aprofundadas que permitam compreender onde estão as questões centrais a serem enfrentadas.

Constatou-se que os elevados índices de analfabetismo no Piauí e na região do Matopiba exigem um ritmo mais acelerado na oferta de matrícula e, principalmente, no fluxo entre os níveis escolares, tendo em vista a realidade do Ensino Médio e os propósitos da “Meta 8” dos planos municipais. Além disso, pelos dados do IDEB, deve-se aprofundar a compressão sobre a qualidade da oferta.

O fato de a educação não ser apresentada como setor estratégico no Plano de Desenvolvimento Econômico Sustentável do Piauí/2050 é mais uma questão destacada. Nessa afirmação, pode-se depreender que trata-se de um plano de natureza econômica, devendo, nesse caso, voltar-se para as atividades consideradas produtoras de insumos econômicos, o que, de modo direto, não é o caso da educação, considerando sua natureza social. Contudo, devido ao próprio diagnóstico construído no processo de elaboração onde indica que o *deficit* de educação representa obstáculo ao desenvolvimento econômico do Estado, ensejou uma expectativa quanto à construção dos planos municipais de educação que assegurassem metas e estratégias articuladas a essa necessidade, levando em conta a elevação do nível de escolarização, a melhoria de fluxo, superação do analfabetismo, e fortalecimento da ciência e da tecnologia para geração de trabalho e inserção social qualificada da população, porém isso não se observou.

Ao invés disso, percebeu-se que há um distanciamento entre as metas dos planos municipais de educação analisados e o Plano de Desenvolvimento Econômico, denotando uma cisão entre o social e o econômico e, ao mesmo tempo, indicando uma concepção de desenvolvimento mais voltado para o crescimento econômico, em detrimento da problemática social, humana e ambiental, confirmando as teses do desenvolvimentismo como estratégia para assegurar a ordem vigente, marcada pela desigualdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA. **Nota Técnica n. 01**. Campinas (2014). Disponível em: https://www.embrapa.br/gite/publicacoes/NT1_DelimitacaoMatopiba.pdf. Acesso em: 15 de setembro de 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Produto Interno Bruto**. (2018) Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

DIAGONAL. **Plano de Desenvolvimento Econômico Sustentável do Piauí**. Produto 1: Plano de trabalho detalhado (revisado), Jul (2013a). Disponível em: <http://www.cepro.pi.gov.br/pdes2050.php>. Acesso em: 1 de abril de 2018.

DIAGONAL. **Plano de Desenvolvimento Econômico Sustentável do Piauí**. Produto 6; Tomo I, Revisado 2, Dez (2013b). Disponível em: <http://www.cepro.pi.gov.br/pdes2050.php>. Acesso em: 1 de abril de 2018.

DIAGONAL. **Plano de Desenvolvimento Econômico Sustentável do Piauí**. Produto 7: versão preliminar, Dez (2014). Disponível em: <http://www.cepro.pi.gov.br/pdes2050.php>. Acesso em: 1 de abril de 2018.

DIAGONAL. **Plano de Desenvolvimento Econômico Sustentável do Piauí**. Produto 9: Nov 2015. Disponível em: <http://www.cepro.pi.gov.br/pdes2050.php>. Acesso em: 1 de abril de 2018.

ESCOBAR, Arturo. *La invención del Tercer Mundo*. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Fundación Editorial El Perro y la Rana, Caracas, 2007.

FAVARETO, Arilson. **Paradigmas do desenvolvimento rural em questão**. São Paulo: FAPESP, 2007.

KATZ, Caludio. **Neoliberalismo neodesenvolvimentismo socialismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

PIAUÍ, CEPRO. Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí. **Plano de Desenvolvimento Econômico Sustentável - PDES, 2050**, (2013). Identificado em: <http://www.cepro.pi.gov.br/pdes2050.php>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

PIAUÍ, CEPRO. Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí. **Plano de Desenvolvimento Econômico Sustentável - PDES, 2050**, (2015). Identificado em: <http://www.cepro.pi.gov.br/pdes2050.php>. Acesso em: 10 de agosto de 2018.

PIAUÍ, Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí – CEPRO, **Piauí, Produto Interno Bruto (PIB)**, (2016). Disponível em: http://www.cepro.pi.gov.br/download/201811/CEPRO22_0cc688cf93.pdf. Acesso em: 15 de outubro de 2019.

PORCIONATO, Gabriela Lanza. CASTRO, César Nunes de. PEREIRA, Caroline Nascimento. **Texto para Discussão: Aspectos sociais do matopiba**: análise sobre o desenvolvimento humano e a vulnerabilidade social. IPEA, Rio de Janeiro, 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2019.

SAMPAIO JÚNIOR. **Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo**: tragédia e farsa. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez. 2012.

SANTOS, Inês Maria Meneses dos. SANTOS. Rosângela da Silva. **A etapa de análise no método história de vida – uma experiência de pesquisadores de enfermagem**. Texto Contexto Enferm. Florianópolis, 2008 Out-Dez.

ENSINO MÉDIO REGULAR DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ: ANÁLISE DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) E DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO PIAUÍ (SAEPI)

Samara de Oliveira Silva -UESPI
E-mail: sossam@hotmail.com

RESUMO

A pesquisa sobre a Política de Avaliação para o Ensino Médio na rede Estadual do Piauí: análise sobre os resultados do IDEB e do SAEPI (Sistema de Avaliação da Rede Estadual de Educação). Este estudo é parte da Tese intitulada: Política Educacional para o Ensino Médio na rede Estadual do Piauí: limites do atendimento e das condições de oferta para a garantia do direito à educação no contexto do FUNDEB, desenvolveu-se no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Greppe/Unicamp). Os resultados revelam que desde a criação do IDEB, em 2005, o Piauí vem mantendo um processo consistente de melhoria das médias que obtém a cada biênio. O Piauí já atingiu no ensino médio a nota 3,3, em 2017. Em relação à nota 2,3 em 2005, o Piauí estava na mesma posição do Pará, à frente de apenas três estados - Rio Grande do Norte, Alagoas e Bahia. A seguir, no gráfico 18, podemos constatar a evolução do IDEB nas escolas de Ensino Médio Regular no Piauí.

Palavras-chave: Índice de Avaliação da Educação Básica. Sistema de Avaliação da Educação do Piauí. Avaliação de Sistema Educacional.

1. INTRODUÇÃO

Um dos instrumentos adotados na Rede Estadual de Educação do Piauí é o da avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é um indicador que apresenta algumas limitações para ser usado como indicador de qualidade do ensino. No Brasil, a partir de 1990, foi adotado o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. O SAEB aplicava uma prova apenas numa amostra de escolas. Em 2005, o SAEB foi desdobrado: manteve-se a prova amostral e passou a ser aplicada uma prova censitária (Prova Brasil), esta última em todas as escolas. Tendo como base uma prova com cobertura ampla, foi possível definir um índice representativo e confiável do desempenho dos alunos: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).

O IDEB foi criado pelo Decreto nº 6.094, de 24.04.2007, na gestão do ministro Fernando Haddad, como estratégia do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ou “Compromisso Todos pela Educação”, que tinha como foco a melhoria da qualidade da educação. Atualmente, o IDEB é uma das metas do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25.96.2014) (BRASIL, 2007).

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ: DESAFIOS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.

O IDEB foi criado pelo Decreto nº 6.094, de 24.04.2007, na gestão do ministro Fernando Haddad, como estratégia do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ou “Compromisso Todos pela Educação”, que tinha como foco a melhoria da qualidade da educação. Atualmente, o IDEB é uma das metas do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25.96.2014) (BRASIL, 2007). É um indicador obtido através da soma de dois outros indicadores: os resultados da Prova Brasil - teste de Português e Matemática aplicado aos alunos que estão concluindo as séries iniciais e as finais do ensino fundamental e os que estão concluindo a última série do Ensino Médio, e a taxa de aprovação dos alunos.

O IDEB é calculado a partir de dois componentes:

- 1) a taxa de rendimento escolar (ou taxa de aprovação, que exclui os alunos reprovados e os evadidos) nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e nos Anos Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e nas séries (1ª, 2ª e 3ª) do Ensino Médio, baseada nos resultados do Censo Escolar do ano de aplicação da prova;
- 2) as médias de desempenho na Prova Brasil, com questões de Português e Matemática, aplicada para os alunos apenas do 5º ano/4ª série e do 9º ano/8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Os pontos desta prova (que podem chegar a 475 pontos) são transformados numa nota de 0 a 10 (BRASIL, 2007).

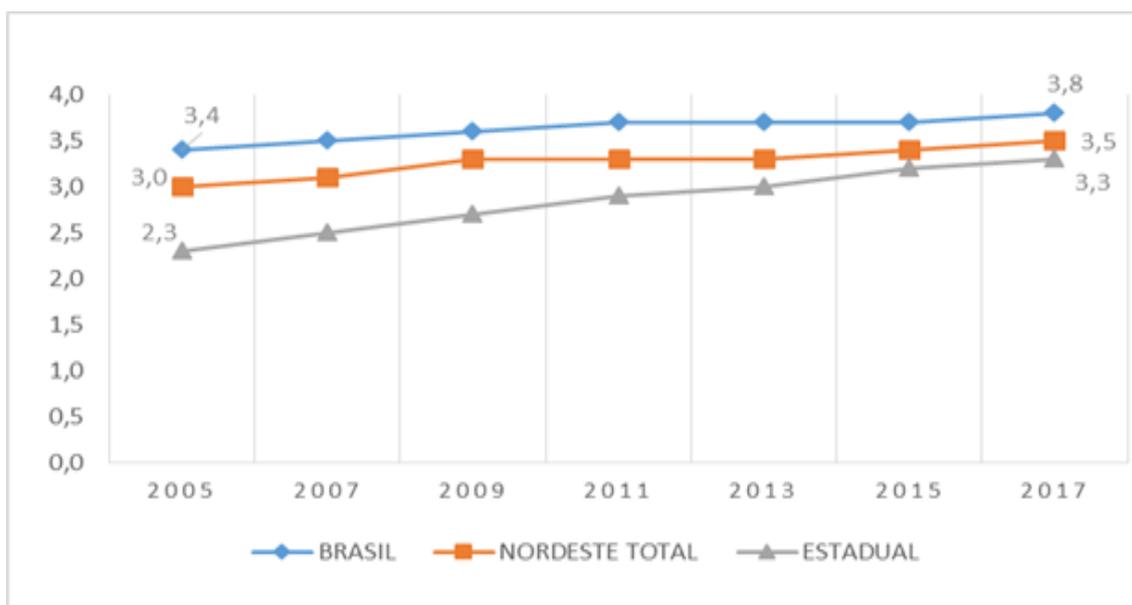
A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para além de indicador de qualidade, transformou-se em um instrumento de controle do trabalho realizado pelos estados, municípios, escolas, gestores e professores, inclusive no âmbito do PAR. A supervalorização do IDEB se consolida como uma política de avaliação para reafirmação de que os exames padronizados são meios pelos quais se mede a qualidade da educação através de uma prova, sem considerar as condições estruturais e pedagógicas das escolas. Na Tabela 22 está o exemplo concreto do Piauí, em 2015, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública (municipal e estadual).

Tabela 01: Resultado do IDEB alcançado pelo Ensino Médio da rede pública estadual do Piauí, no período de 2005-2007-2009-2011-2013-2015-2017.

Região da Federação	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
BRASIL	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8
NORDESTE	3,0	3,1	3,3	3,3	3,3	3,4	3,5
ESTADUAL	2,3	2,5	2,7	2,9	3,0	3,2	3,3

Fonte: INEP- IDEB Rede Estadual do Piauí, 2017

Desde a criação do IDEB, em 2005, o Piauí vem mantendo um processo consistente de melhoria das médias que obtém a cada biênio. O estado já atingiu no ensino médio a nota 3,3, em 2017. Em relação à nota 2,3 em 2005, o Piauí estava na mesma posição do Pará, à frente de apenas três estados - Rio Grande do Norte, Alagoas e Bahia. A seguir, no gráfico 18, podemos constatar a evolução do IDEB nas escolas de Ensino Médio Regular no Piauí.

Gráfico 1: Evolução do IDEB nas Escolas de Ensino Médio Regular

Fonte: INEP- IDEB Rede Estadual do Piauí, 2017

O resultado do IDEB da rede Estadual de Educação em todas as unidades de ensino do Ensino Médio, em 2015, foi igual ao de 2013: nota 3,7. Com a nota obtida, a meta projetada, que era de 4,3, não foi cumprida. Nos 10 anos de IDEB, a média cresceu apenas 0,3 décimos: de 3,4 para 3,7, um crescimento insignificante. E mais: permaneceu estagnada em 3,7, nas últimas três edições da Prova Brasil – 2011, 2013 2015 e 2017. A meta também já não foi cumprida em 2013, o que voltou a acontecer em 2015 e 2017. Vale lembrar que a meta para 2021, estatisticamente projetada, é ainda baixa: 5,2. Mesmo assim, se não retomar e acelerar o ritmo de crescimento, dificilmente cumprirá mesmo esta meta “realista”. Quanto aos resultados por dependência administrativa, para o Ensino Médio, todas as redes apresentam problemas semelhantes.

Na conjuntura de um cenário educacional com maior controle dos resultados, Oliveira (2015, p. 639) argumenta:

Embora o próprio governo reconheça o quadro de desigualdade que se expressa em termos regionais e internamente aos sistemas escolares, utiliza as mesmas regras e mecanismos de controle e regulação para o conjunto das escolas no sentido de monitorar sua eficiência, baseada no mérito acadêmico. As avaliações em larga escala são aplicadas em todas as escolas do Brasil, aferindo o indicador de desempenho com base no resultado dos testes

realizados pelos alunos, o Ideb, o que tem tido graves repercussões sobre os estudantes, os professores e as escolas.

Uma das maiores preocupações das redes de ensino público é o controle dos resultados, que evidencia que diversas redes chegam até a “burlar” os resultados das taxas (aprovação, reprovação e abandono) de atendimento que são consideradas para computar os resultados das escolas. Essa realidade mostra que ainda é necessário avançar no entendimento do que significa avaliar a educação. Essa conjuntura se dá pelo fato de que muitas políticas educacionais implementadas no âmbito do governo federal, estados e municípios não foram capazes de superar um cenário em que:

[...] a avaliação assumiu finalidades mais classificatórias e menos formativo-diagnóstica, visando incentivar a competição e a melhoria do desempenho por meio de incentivos financeiros. O currículo voltou-se para o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível, acarretando maior individualização e responsabilização dos sujeitos quanto ao sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional. A gestão assumiu princípios, valores e técnicas da iniciativa privada, tais como eficiência, produtividade e controle do trabalho, assumindo um perfil escola-empresa, onde se preocupa mais com a performance, a gerência, o controle e os resultados. O financiamento descentralizou-se: foi redistribuído e mais utilizado como mecanismo de regulação dos sistemas de ensino e produção do trabalho escolar. Os professores passaram a ser mais diretamente responsabilizados pelo desempenho dos alunos, tendo suas atividades pedagógicas mais reguladas e controladas e seu desempenho mais associado à ideia de certificação de competência e a incentivos ou punição financeira (OLIVEIRA, J., 2009, p. 242).

Fazendo uma síntese geral, as políticas educacionais nacionais e locais desenvolvidas vêm sendo marcadas pela busca de maior eficiência e eficácia das práticas educativas como forma de responder às novas exigências postas pela reestruturação produtiva desde a década de 1990. Isso é feito por meio da descentralização de responsabilidades e do controle dos resultados, mostrando que alguns aspectos das políticas neoliberais ainda impactam as iniciativas de reformas da educação, mesmo que se constem novas proposições, como o avanço no financiamento e no regime de colaboração, instituindo uma realidade de amplo controle das atividades na escola. Portanto, é imperativo reconhecer, como argumenta Pochmann (2015, p. 139), que, mesmo com “avanços consideráveis ao longo do período republicano, a educação jamais alcançou a centralidade que ultrapasse o plano do consenso

no âmbito da retórica política, posto que o país chegou ao final dos anos 2010 com problemas persistentes ainda do século 19”.

Pochmann (2015) coloca o contexto das contradições sociais e econômicas que precisa ser considerado para que a educação pública chegue aos patamares de qualidade mais elevados. O desenvolvimento do Estado neoliberal, portanto, no contexto das contradições inerentes à sociedade capitalista, é capaz de impor limites a qualquer política social que se proponha a avançar na perspectiva da formação humana e da transformação social. Ao mesmo tempo, é preciso levar em conta que a conjuntura instituída dessa década à atual, no Brasil, produziu suas próprias contradições dentro dessa totalidade, sendo incapaz de romper com o modelo de políticas educacionais, arraigadas em muitas vezes no falseamento da realidade, sem enfrentar por meio da adoção de um projeto de educação com vistas à superação das desigualdades.

A nona estratégia 7.9 do PNE (2014-2024) trata de estratégias para “orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo “equidade da aprendizagem” e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as “diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios”. Essa estratégia foi incorporada ao PEE-PI, correspondendo no texto do Plano à estratégia 7.10, com enfoque para a dimensão da equidade da melhoria dos resultados das redes de ensino do estado e com a colaboração de todos os entes federados (PIAUÍ, 2015).

Para Pochmann (2015. p. 39), com o predomínio das políticas neoliberais, na década de 1990, o planejamento do desenvolvimento de uma nação foi abandonado, assim como a dimensão regional deixou de fazer parte das ações dos governos nacionais, instaurando uma competição entre as regiões, que resultou na baixa expansão econômica nacional e do ensino, no enfraquecimento da capacidade de enfrentamento das desigualdades econômicas e, portanto, em uma maior desigualdade regional. Isso acontece porque “as possibilidades do desenvolvimento nacional tornaram-se

comprometidas ante a força dos interesses das altas finanças e o enfraquecimento do papel do Estado” (POCHMANN, 2015).

A rede estadual de educação do Piauí iniciara o século XXI tendo que enfrentar problemáticas como: concentração social e espacial da renda e da riqueza, pobreza e exclusão social, desrespeito aos direitos fundamentais da cidadania, ameaça e degradação ambiental, baixa taxa de criação de emprego, barreiras que impedem ganhos de produtividade das atividades econômicas, além da insuficiente capacidade de investimento estadual nas áreas produtivas prioritárias (PIAUÍ, 2004).

Apesar do IDEB não ser um indicador que é capaz de medir a qualidade da educação pública brasileira, a rede estadual apresenta melhoria nos indicadores destacados em relação ao Brasil, e a região Nordeste permanece em situação de desvantagem quando comparada às outras regiões do país, considerando os baixos resultados educacionais das avaliações. Nesse sentido, Medeiros (2014) destaca que o Piauí se beneficiou com o novo modelo de desenvolvimento assumido em 2003, uma vez que “[...] os avanços na inclusão social, na melhoria da distribuição de renda e na redução das desigualdades foram consideráveis”. Evidentemente, ainda persiste um forte grau de desigualdade social no estado e uma distância significativa em relação às médias nacionais (que, muitas vezes, não são tão altas) em muitos dos indicadores socioeconômicos.

O Estado do Piauí, nas avaliações dos seus indicadores humano e de desenvolvimento, é, sempre, o último colocado em todos os indicadores de riqueza e bem-estar há 11 anos. Para Medeiros (2014, p. 31), “hoje ele se coloca numa situação – certamente ainda desconfortável – um pouco mais promissora, entre o 25º e o 27º lugar, atingindo em alguns casos o Ideb e na taxa de mortalidade infantil, por exemplo, posições bem melhores” (MEDEIROS, 2014).

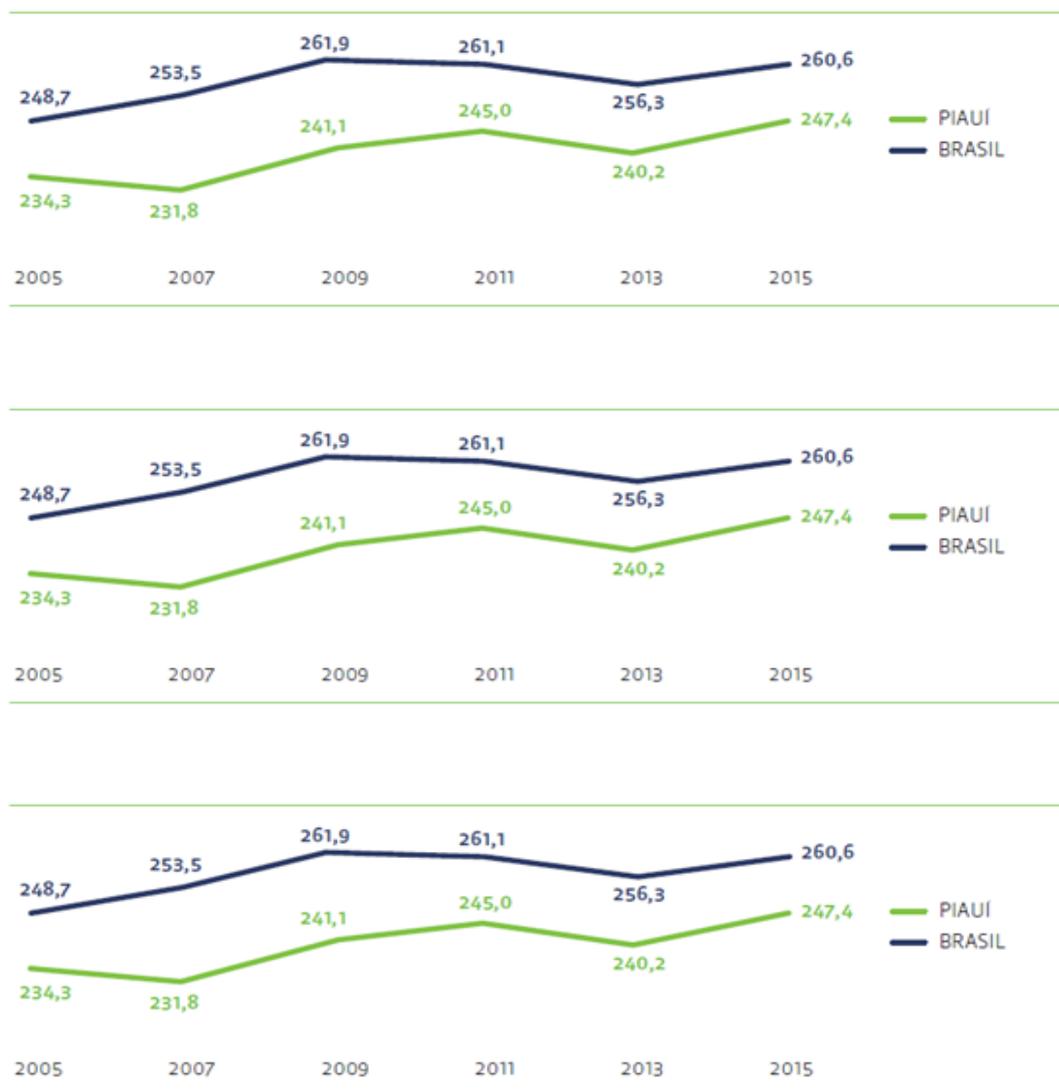
2.2 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO SAEPI DA REDE ESTADUAL DO PIAUÍ

A rede estadual de educação do Piauí passou a exercer desde 2008 um maior controle sobre os resultados educacionais, e não mais sobre os processos. Instituiu, no âmbito da sua rede, a exemplo da Prova Brasil, a Prova Piauí, com

o objetivo de avaliar os resultados da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio. Para percebermos tal realidade, podemos analisar, inicialmente, os resultados do IDEB geral do Piauí entre os anos de 2005 e 2015. Embora esse índice não represente a única forma de avaliação da educação básica e tenha sérias limitações, dado seu caráter de padronização, ele pode indicar alguns avanços e retrocessos na constituição de uma educação de qualidade. Sendo assim, o estado do Piauí vem apontando para uma evolução progressivamente positiva nos resultados do IDEB desde 2005, passando da meta 2,8 para 4,9 no ano de 2015. Nesse contexto, torna-se possível afirmar que, “ao longo de 10 anos de IDEB, acompanhou os avanços no processo de melhoria da qualidade da educação no Brasil e teve o desempenho acima da média nacional. A persistência da tendência ascendente permite se caracterizar o processo de melhoria como consistente” (PIAUI, 2016a, p. 15).

Contudo, a maior sistematização do controle dos resultados educacionais se deu com a iniciativa de implantação do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), em 2011. Esse sistema caracteriza-se por realizar uma avaliação estandardizada em larga escala de toda a educação básica do estado. Trata-se, portanto, de um programa que tem por objetivo [...] “diagnosticar o desempenho dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, bem como subsidiar a implementação, a (re) formulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no estado” (PIAUI, 2011, p. 12). Além do estabelecimento dos padrões de desempenho e das matrizes de referência instituídas pelo SAEPI, é preciso salientar o caráter meritocrático que envolve um sistema de avaliação como esse. No gráfico 20, podemos observar o resultado da Avaliação do SAEPI – Ensino Médio Regular da Rede Estadual, no Piauí.

Gráfico 2: Resultado da Avaliação do SAEPI – Ensino Médio Regular Rede Estadual –Piauí



Fonte: SAEPI – Seduc-PI,2015.

A avaliação estadual aponta que houve uma melhora no desempenho tanto de Língua Portuguesa quanto no de Matemática ao longo desses anos analisados. Em 2013, foi o ano que apresentou melhores resultados para as duas disciplinas. Em 2014, ambas apresentaram piora em seu desempenho e, em 2015, houve uma melhora em Língua Portuguesa e uma piora mínima, de 0,2, em Matemática. Em 2013, ambas as disciplinas apresentaram uma diminuição na nota, enquanto este foi o ano de melhor desempenho na avaliação estadual. Desde 2015, a avaliação interna não está sendo realizada na rede estadual de educação para todas as etapas ofertadas. Isso significa que os

alunos “[...] concluíram o ensino fundamental com desempenho muito abaixo do esperado e as projeções educacionais futuras ficam bastante comprometidas, pois a probabilidade desses estudantes fracassarem no ensino médio ou abandonarem a escola é grande” (PIAUÍ, 2016b, p. 16). Os resultados do SAEPI para o ensino médio, nesse mesmo período, mostram, igualmente, uma pequena oscilação positiva na proficiência dos alunos que estavam concluindo essa etapa de ensino nas duas áreas avaliadas.

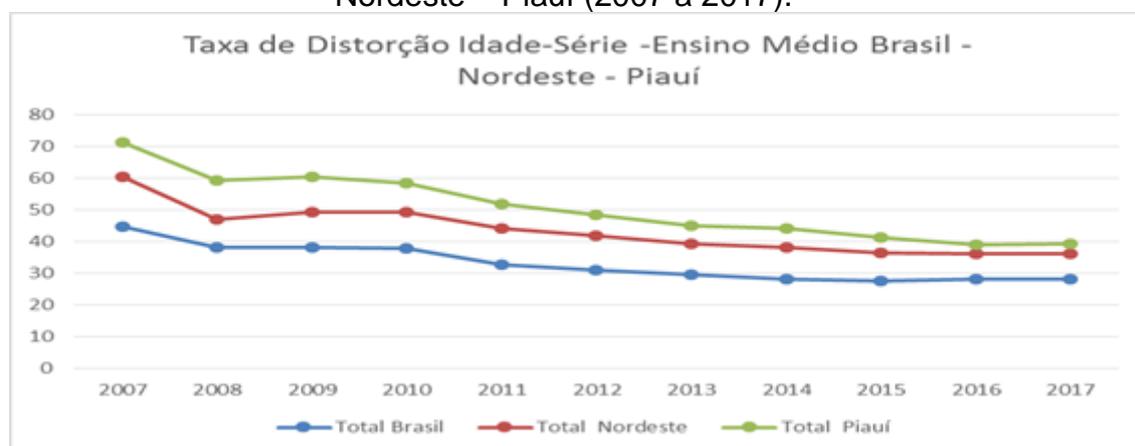
2.3. COMO MENSURAR A QUALIDADE DO IDEB? DESAFIOS PARA A MELHORIA DAS TAXAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL

Analisado os resultados educacionais relacionados às taxas de distorção idade série, abandono, aprovação e reprovação escolar, o Ensino Médio Regular da rede estadual apresenta indicadores bem abaixo da média regional e nacional. Em relação à distorção idade-série no Ensino Médio Regular, o Piauí apresentou pior desempenho tanto em relação ao Brasil quanto em relação ao Nordeste, mas está bem mais próximo da sua região que da média nacional.

Em ambos os casos, a diferença comparativa diminuiu ao longo dos anos, em relação ao Brasil, era de 29,2 em 2007 e passou para 15,6 em 2017; e, em relação ao Nordeste, era de 11,9 em 2007 e passou para 5,9 em 2017.

No gráfico 21, podemos observar a taxa de distorção idade-série no Ensino Médio Regular Brasil – Nordeste, no Piauí (2007 a 2017).

Gráfico 3: Taxa de Distorção Idade-Série no Ensino Médio Regular Brasil - Nordeste – Piauí (2007 a 2017).



Fonte: INEP- Sinopses Estatísticas do Censo Escolar - Matrículas da Rede Estadual do Piauí, 2017

Analisando esses gráficos, chama-nos a atenção que, em 2007, a distorção idade-série atingia mais de três quartos de seus alunos e, em 2014, oito anos depois, o Piauí apresenta uma taxa de distorção maior do que o Brasil apresentava em 2007 (49,9% e 30,6%, respectivamente). É possível perceber que no Brasil, a Região Nordeste e o estado do Piauí apresentaram a mesma movimentação em relação à distorção idade-série. A tendência foi de diminuição, mas no período de 2008 a 2010 as três séries observadas apresentaram um aumento desta distorção. A Tabela 20 apresenta esses dados para o Piauí e a média nacional por série no ensino Médio.

Tabela 2: Taxa de reprovação, aprovação e abandono -Piauí e Brasil por série.2017

Ensino Médio	Brasil			Piauí		
	Reprovaçã o	Abandon o	Aprovaçã o	Reprovaçã o	Abandon o	Aprovaçã o
1ª série	15,8	7,8	76,4	12,5	12,2	75,3
2ª série	9,6	5,7	84,7	6,8	8,9	84,3
3ª série	5,5	4,0	90,5	2,8	6,7	90,5

Fonte: INEP- Sinopses Estatísticas do Censo Escolar - Matrículas da Rede Estadual do Piauí, 2017

Como é possível observar, o ano mais crítico, ou seja, aquele que possui as maiores taxas de reprovação e de abandono é o 1º ano do Ensino Médio. Essa não é uma realidade exclusiva do estado do Piauí, e é possível observar a mesma tendência na média do Brasil. Vale ressaltar, no entanto, que o Piauí encontra-se em pior situação do que a média brasileira, pois, para todos os anos, sua taxa de aprovação é mais baixa que a nacional. A taxa de reprovação do estado também é mais baixa que a nacional, o que poderia sinalizar uma crítica à política de avaliação nacional e estadual implantada, que foca na busca de

resultados educacionais elevados a qualquer custo, porém a taxa de abandono é consideravelmente mais elevada do que a observada no país.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na proposta, a análise foi realizada, conforme já destacado, por meio de uma abordagem metodológica quali-quantitativa, e essa escolha tomou como base a compreensão construída por Gamboa (2009, p.88), quando afirma que “[...] a relativização das técnicas quantitativas ou qualitativas com relação a um conjunto maior, sem dúvida, ajudará a compreender sua dimensão no conjunto dos elementos da pesquisa e a revelar suas limitações.” Além disso, tomamos como suporte a perspectiva de Löwy (2006, p.115), ao afirmar que a objetividade da ciência não apenas não existe e que, além do mais, as visões sociais de mundo contribuem para uma compreensão mais próxima do real. Nesse sentido, conforme o autor, precisamos “enfrentar o papel inevitável, necessário das visões sociais de mundo no processo do conhecimento social” (LÖWY, 2008, p. 115).

Ainda no desenvolvimento dessa pesquisa, coletamos os dados educacionais na base do Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP), relativos aos indicadores educacionais dos resultados do IDEB do Brasil, região Nordeste e Piauí. No INEP, os dados educacionais referem-se às taxas de atendimento. E na Secretaria Estadual de Educação – SEDUC-PI, os dados do SAEPI, para complementação das análises dos resultados educacionais do Ensino Médio. Os indicadores educacionais correspondem à série histórica de 2007 a 2017.

4 CONCLUSÃO

Para análise do Ensino Médio no Estado do Piauí, o IDEB observado, desde que foi instituído, encontra-se explicitado no quadro acima. É possível propor diversos indicadores com o intuito de avaliar a qualidade da infraestrutura escolar, seja em seus aspectos construtivos, de material ou equipamentos, seja visando a contemplar toda a complexidade do processo educativo e adequá-lo

às particularidades de cada sistema educacional. Porém, fazem parte das dificuldades recorrentes no monitoramento de indicadores de qualidade: o custo de levantamento dos dados, a periodicidade da amostra, a necessidade de tabulação das informações obtidas e os problemas presentes na padronização de certas variáveis.

Desde a criação do IDEB, em 2005, o Piauí vem mantendo um processo consistente de melhoria das médias que obtém a cada biênio. O Piauí já atingiu, no ensino médio, a nota 3,3, em 2017. Em relação à nota 2,3 em 2005, o Piauí estava na mesma posição do Pará, à frente de apenas três estados - Rio Grande do Norte, Alagoas e Bahia. A seguir, no gráfico 18, podemos constatar a evolução do IDEB nas escolas de Ensino Médio Regular no Piauí.

Analisando esses gráficos, chama-nos a atenção que, em 2007, a distorção idade-série atingia mais de três quartos de seus alunos e, em 2014, oito anos depois, o Piauí apresenta uma taxa de distorção maior do que o Brasil apresentava em 2007 (49,9% e 30,6%, respectivamente). É possível perceber que no Brasil, a Região Nordeste e o estado do Piauí apresentaram a mesma movimentação em relação à distorção idade-série. A tendência foi de diminuição, mas no período de 2008 a 2010 as três séries observadas apresentaram um aumento desta distorção

REFERÊNCIAS

INEP/MEC. **Sinopse estatística da educação básica**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 set. 2017.

GAMBOA, S. A. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**: estruturas lógicas e tendências metodológicas. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 1987. apud SLONGO, I. I. P. A produção acadêmica em ensino de Biologia: um estudo a partir de Teses e Dissertações. Tese (Doutorado) – UFSC, Florianópolis, SC, 2004.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Quantidade-qualidade**: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2009.

LÖWY, Michael. "A teoria do desenvolvimento desigual e combinado". In: **Marxismo, modernidade e utopia**. Michael Löwy e Daniel Bensaïd. São Paulo: Xamã, 2000. p. 160-167.

- LÖWY, Michael. **Método dialético e teoria política**; tradução Reginaldo di Piero. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- OLIVEIRA, D. A. de Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- POCHMANN, M. **Desigualdade econômica no Brasil**. São Paulo: I&L, 2015.
- PIAUI**. Nota Técnica. Fundação **CEPRO**, 2017. <. Disponível em [www.
http://www.cepro.pi.gov.br/download/201612/CEPRO22_e242e48b4c.pdf](http://www.cepro.pi.gov.br/download/201612/CEPRO22_e242e48b4c.pdf)>. Acesso em 21/03/2019.

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR PELOS PARÂMETROS DO ENADE: REFLEXÕES NECESSÁRIAS SOBRE OS INDICADORES DE UMA SUPOSTA EXCELÊNCIA.

Ortiz Coelho da Silva

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

ortiz@bjs.uespi.br

RESUMO:

O Ensino Superior no Brasil avançou no início dos anos 2000. As vagas passaram de 3,8 milhões (2003) para 13.529.101 (2018), de acordo com o INEP (2018). Tal crescimento, por outro lado, trouxe uma preocupação sobre a qualidade dos cursos/IES. O MEC criou o ENADE para avaliar a qualidade da educação superior. O problema de pesquisa é: os parâmetros objetivamente postos pelo ENADE são adequados para avaliar a qualidade da educação superior do Brasil? O objetivo consiste em discutir como os indicadores do ENADE são empregados para avaliar a excelência da educação universitária, tendo em vista a necessidade de refletir sobre até que ponto haveria efetividade real ou não em eleger parâmetros estanques como meios concretos de avaliação. Metodologicamente, têm-se um estudo bibliográfico-documental, qualitativo e método dedutivo. Em sede de resultados, a partir das reflexões de Morosini (2016), pôde-se perceber que os parâmetros avaliativos do ENADE se mostram monoculares e excludentes das peculiaridades e realidades de cada IES, pois se baseiam em padrões rígidos de resposta, sem abertura à adequação do instrumento avaliativo às necessidades e condições particulares dos lócus avaliados.

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Superior no Brasil avançou muito nas duas primeiras décadas do século XXI, sobretudo a partir da política de investimento no ensino superior adotada pelo Governo Federal a partir de 2003.

Momento esse em que foram organizados programas de expansão universitária, com abertura de novos cursos, construção de novos campus e criação de novos institutos de educação superior, como no caso dos Institutos Federais (IFs). Aliado a isso, cite-se a implementação de políticas que visaram à democratização do Ensino Superior no país, entre as quais o surgimento do PROUNI (2004), do NOVO FIES (2010) , das Cotas Raciais e Sociais (2012) e do Sistema de Seleção Unificada – SISU (2009) .

Nesse mesmo período, é importante destacar que não apenas a Educação Superior Pública avançou e cresceu, mas também, inclusive com maior intensidade, multiplicaram-se por todo o país diversas Instituições de Ensino Superior privadas, tendo em vista os incentivos fiscais que o setor começou a receber desde o 1º mandato do Governo Lula (2002-2006), chegando a ser 88,2% das IES brasileiras, segundo dados oficiais do INEP (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2018).

Em decorrência dessa política, o número de vagas no ensino superior evoluiu consideravelmente, passando de 3,8 milhões em 2003 para 13.529.101 em 2018, um aumento de 256%, conforme dados oficiais do INEP (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2018), sendo que, atualmente, o percentual de brasileiros que possui formação acadêmica a nível de graduação é de 15,3% (PNAD, 2016). Dado substancial, especialmente quando comparada com os 4,4% existentes em 2000, pois representa aumento de 247,7%.

Desse modo, apesar de louvável e necessário, o acentuado crescimento do Ensino Superior, o qual, indubitavelmente, contribuiu e contribui com o desenvolvimento do país e é essencial ao projeto de futuro a que se pretende o Brasil, trouxe, sob outra ótica, uma preocupação: a qualidade do Ensino Superior brasileiro.

Nesse sentido, em virtude da acelerada – para muitos desenfreada – abertura de cursos de graduação, principalmente em regiões interioranas do país, bem como o crescente interesse de grupos empresariais pela gestão de faculdades privadas que passaram a oferecer os mais diversos cursos, o Ministério da Educação (MEC) elegeu por preocupação a forma como esses cursos, sejam públicos, sejam privados, estavam organizados. Em outros termos, o MEC elegeu como prioridade não apenas a expansão do ensino superior, mas que isso acontecesse com completa e total qualidade, sendo que esta passava a ser a “variável” desejada, não apenas a quantidade.

Assim, na tentativa de parametrizar o que seria ou não “qualidade”, quais instituições e/ou cursos atenderiam ou não à referida, frise-se, “variável”, instituiu-se um complexo conjunto de indicadores para avaliar a Educação Superior no país, a partir dos quais poderiam ser formados conceitos sobre cursos, instituições e programas de educação, especialmente em nível de graduação.

Nesse conjunto de mecanismos, foi criado o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), por meio do qual os alunos que já tenham concluído, no mínimo, 80% do curso, são submetidos a uma “prova” – isto mesmo, “prova” – que almeja avaliar se os mesmos estão ou não adequadamente formados em suas graduações, conforme indicadores e padrões de desempenho elaborados pelos altos escalões do MEC.

Assim, o problema de pesquisa consiste em responder a seguinte pergunta: Os parâmetros objetivamente postos pelo ENADE são suficientemente adequados para avaliar eficazmente a qualidade da educação superior do Brasil, com todas as suas peculiaridades?

Com o intuito de chegar a esta resposta, o Objetivo Geral da presente pesquisa consiste em Discutir criticamente como os indicadores do ENADE estão sendo empregados para avaliar a excelência da educação universitária no Brasil, tendo em vista a necessidade de refletir sobre até que ponto haveria efetividade real ou não em eleger parâmetros estanques como meios concretos de avaliação.

O artigo, em termos metodológicos, apresenta delineamento misto, sendo uma pesquisa de natureza bibliográfica, pois foram analisadas obras de autores,

por meio das quais foi possível formar sólida fundamentação teórica em relação ao entendimento dos instrumentos de avaliação da educação superior, e documental, tendo em vista terem sido empregadas informações e notícias veiculados em sites renomados da mídia brasileira, bem como nas redes sociais oficiais de figuras políticas nacionais, empregando-se o método dedutivo (partindo de uma premissa maior e, através do raciocínio lógico, chega-se a uma conclusão válida), cujas abordagens tomaram a forma qualitativa, sendo o objeto de caráter discursivo.

Em termos de justificativa, o interesse pela temática surgiu a partir da reflexão de leituras que nos foram apresentadas pela Professora Dra. Iracema Campos Cusati,¹ quando de suas reflexões na disciplina Didática do Ensino Superior, bem como pela sensibilidade de procurar refletir sobre os instrumentos pelos quais a educação universitária está sendo avaliada hodiernamente no Brasil.

A fim de melhor apresentar nossas considerações, os resultados encontram-se divididos em duas seções logicamente encadeadas: na primeira, expõem-se brevemente os parâmetros avaliativos nos quais se baseia o ENADE; e, na segunda, são feitas reflexões sobre as formas como se avaliam a qualidade do ensino superior por indicadores, a partir dos trabalhos de Morosini (2016). Ao final, apresentamos nossas considerações sobre os rumos que a temática tende a assumir no cenário brasileiro.

2. PARÂMETROS AVALIATIVOS DO ENADE: BREVE SÍNTESE

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial (INEP, 2019).

Aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde 2004, o Enade integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), composto também pela Avaliação

de cursos de graduação e pela Avaliação institucional. Juntos eles formam o tripé avaliativo que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior brasileiras. Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, são insumos para o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior (INEP,2019).

O Ciclo Avaliativo do Enade determina as áreas de avaliação e os cursos a elas vinculados. As áreas de conhecimento para os cursos de bacharelado e licenciatura derivam da tabela de áreas do conhecimento divulgada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Já os eixos tecnológicos são baseados no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), do Ministério da Educação (INEP,2019).

A disciplina legal do ENADE é dada pela Lei Federal nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o que determina que o exame é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, de modo que a avaliação do resultado será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

Assim, fica claro que o instrumento, ao mesmo tempo que propõe uma avaliação das IES, busca, igualmente, catalogá-las em cinco (05) níveis, os chamados conceitos, a partir dos quais, em tese, seria possível saber em que passo está a tão almejada qualidade das IES brasileiras.

Conforme análise da matriz curricular, o Enade tem como metas mensurar e acompanhar o aprendizado e a performance dos alunos em cada curso durante o ensino superior. O exame leva em consideração alguns fatores, como: os conteúdos programáticos estabelecidos no currículo das graduações; as necessidades do mercado de trabalho; o patamar mínimo de qualidade de um curso; o nível mínimo de qualidade exigido pelo MEC.

Esses aspectos mostram que a avaliação tem um foco direcionado para verificar o rendimento de cada curso em uma instituição de ensino superior. Normalmente, o Enade é realizado em novembro. Desde 2004, ele faz parte do currículo da graduação. Se o aluno não fizer a prova, ele não poderá se formar.

A exceção fica por conta dos que não podem fazer o exame por estar fora do país ou por apresentar uma justificativa de falta, como o atestado de saúde.

Em termos de estrutura, a prova tem 40 questões e é dividida em duas partes. A primeira é denominada de Formação Geral e apresenta 10 questões (duas discursivas e 8 objetivas). Ela é aplicada para verificar o perfil ético e o conhecimento dos alunos sobre diversos temas importantes para os brasileiros.

São analisados o envolvimento com os aspectos sociais e os Direitos Humanos. Além disso, é verificado o rendimento na leitura e na escrita.

A segunda parte da prova é o Componente Específico, que tem 30 questões (3 discursivas e 27 objetivas). Nessa fase, os estudantes devem comprovar que conhecem bastante o conteúdo apresentado durante a graduação. Também precisam mostrar que adquiriram as habilidades ideais para exercer a profissão escolhida.

Os resultados do ENADE têm um peso quase isolado no que diz respeito à avaliação dos cursos das IES(s), pois é essencial para definir o Conceito Preliminar de Curso (CPC), nota atribuída a uma graduação pelos analistas do MEC, sendo que o resultado do exame corresponde a 60% do CPC dos cursos superiores, de modo que os outros 40% são aferidos a partir da organização didático-pedagógica, infraestrutura disponível para a realização do curso e da qualificação dos professores. Ou seja, a nota do ENADE é o parâmetro mais importante para se definir a qualidade do ensino superior no Brasil, em tempos atuais.

A título ilustrativo, se uma instituição de ensino superior atingir conceitos 1 e 2 no CPC, ela pode sofrer punições de ordem administrativa (proibição de abrir novas vagas, suspensão do curso etc.), sendo que para esse conceito, como já dito, o fator ENADE é o mais importante.

Desde modo, ao estabelecer essa forma de avaliação, o Ministério da Educação acaba fazendo com que o ENADE seja um critério para que os ingressantes no Curso Superior possam escolher qual curso/IES procurar, pois o resultado de tal exame se coloca como uma referência para os estudantes verificarem a faculdade ideal para estudar. Tendo em vista que passa a imagem, pelo menos aparente, de que o exame propicia não apenas verificar como os

alunos assimilaram o conhecimento, mas também como a instituição se organiza para oferecer um aprendizado de alto nível.

Em síntese, são essas as bases sobre as quais se assentam o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

3 A URGÊNCIA DE REFLETIR A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR POR INDICADORES

Morosini (2016) ensina que a reflexão sobre a qualidade da educação superior e de seus indicadores deve ser feita à luz de um fenômeno contextualizado das práticas e dos discursos acadêmicos, pois entende que a noção de “qualidade” é definida a partir da percepção das políticas educacionais e da representação da sociedade (com destaque à Mídia). Todavia, a cultura acadêmica também exerce forte influências sobre a compreensão do que seria o ensino superior de qualidade.

Nesse sentido, é fundamental lembrar o que diz Milton Santos (2000) sobre como a cultura acadêmica também internaliza uma concepção de regulação da avaliação da qualidade da educação presente nas representações da sociedade em geral.

A tirania da informação não é apenas da mídia, porque inclui, também, o nosso trabalho na universidade. Quero insistir nessa tecla, porque o nosso trabalho como professores é a base com a qual se educam e se reeducam as gerações. Quanto mais o nosso trabalho for livre, mais educaremos para a cidadania. Quanto mais o nosso trabalho for acorrentado, mais estaremos produzindo individualidades débeis. É urgente que o ensino tome consciência dessa situação, para esboçar a merecida reação, sem a qual correremos o grande risco de ficar cada vez mais distante da busca ideal da verdade (SANTOS, 2000, p. 76, grifo nosso)

Nesse ponto, é importante destacar que a “prova” do ENADE, ao ser aplicada nacionalmente com os formandos a cada ciclo de 3 anos – conforme já explicado na seção anterior –, resulta em um conceito para o curso e para a instituição, através do qual, supostamente, seria possível saber a “qualidade”. Fenômeno esse que implica necessariamente em saber qual o “melhor” e o “pior” curso/instituição, inclusive, destaque-se, com a formação de Rankings, como se

avaliar a educação superior fosse uma disputa, crença tal que não serve aos interesses reais da educação, muito embora sirva aos mercadológicos.

A título ilustrativo, tem-se um exemplo midiático em que se pode perceber como o resultado do ENADE tem determinado a cultura acadêmica e comunitária e servido a interesses mais econômicos do que educacionais, mais preocupados com os ganhos monetários, do que com o avanço da qualidade da educação.



Fonte: <https://www.uninassau.edu.br/noticias/odontologia-da-uninassau-recebe-nota-maxima-em-credenciamento-do-mec>. Acesso em: 25/10/2019

Sendo que essa visão de qualidade da educação superior a partir de uma “nota” e de uma “classificação” é a que, infelizmente, impera tanto no ambiente acadêmico – em especial entre alunos e familiares incautos – e é diuturnamente propagada nos meios de comunicação, ao ponto de os pretensos ingressantes no Curso Superior priorizarem os cursos/instituições melhor colocados, conforme esses parâmetros, preterindo as demais, tão-só com base em tal resultado, sem levar em consideração outros elementos, quiçá, mais significativos.

Hoje, é comum se falar em educação de “qualidade”, ensino de “excelência”, o que causa estranheza justamente pelas múltiplas significações que os termos adquirem nesse processo, sendo justamente nesse ponto que reside a questão central de nossa pesquisa: refletir como os indicadores do ENADE são capazes de retratar essa “qualidade” no ensino superior no Brasil, definindo qualidade para além das concepções de uma comunidade, mas alargando o eixo para um âmbito mais amplo do sistema educacional.

Em termos legais, a LDB fala em educação de “qualidade”, mas não explica o termo, sendo que, ao longo dos artigos da lei, ficam claros os valores que inspiram essa noção como sendo o ensino que leve ao desenvolvimento, no aluno, “do poder de criação cultural, do espírito crítico e do pensamento reflexivo” (MOROSINI, 2016, p.16). Contudo, apesar da carga axiomática, não são postos os indicadores para se avaliar essa qualidade, de modo que definir tais indicadores se revela como atividade complexa e que dificulta o direcionamento de políticas de fomento e avaliação para se chegar a um ensino que, de fato, tenha a dita “qualidade”.

Ante a essa omissão legal, quando o ENADE elege esses parâmetros, inevitável é o caráter subjetivo desses mesmos indicadores, que embora assumam a complexidade do processo educativo e a multiplicidade de fatores envolvidos, favorece a definição de padrões sujeitos a lógicas políticas conjunturais.

Nesse sentido, a Professora Marília Costa Morosini (2016) questiona a forma como a educação, em especial a de nível universitário, tem sido avaliada por indicadores objetivamente colocados e friamente aplicados às mais diversas realidades e peculiaridades das Instituições de Ensino Superior no Brasil, pois acredita que haveria outros elementos que poderiam ser levados em consideração, com mais peso, do que apenas os parâmetros atualmente empregados. Nesse sentido, Morosini conclui que “a qualidade exige um *‘exercício permanente de autorreflexão’* que atenda os referenciais teóricos, éticos e políticos orientados para um processo avaliativo no qual toda a instituição possa engajar-se” (MOROSINI, 2016, p. 21, grifo nosso).

Sendo justamente esse um ponto a ser criticado no modelo do ENADE, pois, não obstante, a rubrica de ser uma prova contextualizada, ela se estrutura em dois elementos largamente empregados em testes: padrão de resposta nas questões subjetivas e teoria de resposta ao item nas questões objetivas. Logo, há um resultado “X” que deve ser alcançado a qualquer custo, onde as variáveis destoantes desse resultado, mesmo que reflitam bem a realidade de onde a IES está inserida, por não retratarem o “padrão esperado”, implicam conceitos mais baixos de cursos/instituições.

Ato contínuo, fica a indagação: nesse sistema, onde estria, então, à autorreflexão do instrumento? Haveria, de fato, reflexão quando a resposta a ser alcançada já está pré-definida, diga-se de passagem, por sujeitos de outros contextos sociais, culturais e regionais diferentes dos contextos dos alunos, cursos e instituições avaliados? A resposta só pode ser negativa, afinal, avaliar mecanicamente a qualidade do ensino superior não é contribuir, efetivamente, com o seu desenvolvimento, na verdade, é tão-só rotulá-lo.

Importante destacar que, na esteira do pensamento de Morosini (2016), não se está pregando o fim dos exames de avaliação da qualidade da Educação Superior, mas ao revés, há a necessidade de refletir sobre os instrumentos empregados, superar a visão monocular de ser apenas uma forma de avaliar, pois é necessário somar, agregar a instrumentos, como o ENADE, mecanismos que sejam capazes de captar a qualidade do ensino Superior a partir de sua efetividade no meio social em que está inserido, de suas peculiaridades e diversidades que marcam a sociedade brasileira e que não podem ser desconsideradas, de forma alguma, do processo avaliativo.

Nesse processo, Morosini (2016) explica que é urgente que se tenha a consciência de que o ponto central de qualidade do ensino superior reside não numa prova como o ENADE, mas na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, tornando-se “importante ouvir as vozes fora da academia para saber o que a sociedade não acadêmica espera da universidade” (MOROSINI, 2016, p. 27). Portanto, é essencial que se apontem indicadores para avaliar a qualidade da graduação, mas é fundamental que se leve em consideração a proposta educativa, as condições objetivas e o contexto cultural de cada IES como referente.

Assim, não há como se pensar em qualidade da Educação Superior apenas com a aplicação cega e acrítica dos parâmetros rigidamente postos, pois, apesar de necessários, instrumentos como o ENADE somente são capazes de refletir avanços ou não no Ensino Universitário quando superarem a simples tecnicidade e se abrirem a necessária adaptabilidade às realidades socioculturais e regionais dos alunos-cursos-instituições avaliados.

Se a formulação de indicadores torna-se essencial para orientar as ações institucionais com vistas à qualidade, é fundamental que esse exercício tome a proposta educativa, as condições objetivas e o contexto cultural de cada IES como referente. Trata-se de uma conjugação que leva em conta dimensões globais e condições locais. Preserva sobretudo a liberdade que permite, acima de tudo, educar para a cidadania, como nos estimula Boaventura de Sousa Santos (2000). Esse foi o intuito do estudo e foi nessa direção que pretendemos avançar (MOROSINI, 2016, p.33, grifo nosso).

Por fim, propor indicadores e avaliar a qualidade da educação superior é atividade, por deveras, complexa, mas para não ser inócua, não pode ser simplista, como, infelizmente, por estar baseada quase que exclusivamente numa prova de final de curso (ENADE), tem-se revelado nos últimos anos no Brasil, sem muitos indicativos otimistas de melhora.

4. CONCLUSÕES.

De fato, a missão de avaliar a qualidade do ensino superior no Brasil é indiscutivelmente um desafio, sobretudo tendo em vista a percepção que se tem de qualidade, uma vez que os parâmetros para entender a educação nas IES como de qualidade, ou não, estão diretamente ligada à visão de educação que estiver em vigor na agenda circunstancial da gestão política do Ministério da Educação em cada momento histórico.

Fato esse que, apesar de real, é preocupante, uma vez que, ao se analisar o nível de qualidade do ensino superior a partir de uma visão tida como “ideal” ou “desejada” pelas políticas econômicas conjunturais, pode-se estar deixando de lado a preocupação real com a educação universitária (alicerçada no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão) em prol da institucionalização de projetos

particulares de sociedade alicerçados em interesses outros que não os educacionais.

Sendo justamente no seio desta postura de procurar medir todas as IES de acordo com um modelo “dito ideal”, que as distorções finalísticas podem acontecer, como por exemplo, a assunção de critérios puramente técnicos, em detrimentos dos aspectos humanos e subjetivos que estão umbilicalmente ligados à educação e à função social do Ensino Superior.

Não parece ser razoável se pensar numa avaliação do ensino superior que se resume tão-só a uma prova objetiva de supostas habilidades e competências, numa tragicômica visão monocular e, conseqüentemente, míope, do que seria qualidade, pois, assim o sendo, comete-se o equívoco de deixar de lado as ações praticadas por docentes e discente no que se refere à discussão do fenômeno social através de intervenção da universidade na comunidade, a necessária extensão universitária, o momento em que a IES se torna viva. Todavia, tais predicados que, sem sombra de dúvida, indicam qualidade, não são levados em consideração pelos parâmetros do ENADE.

Aliado a isso, o alto peso que se dá aos resultados selecionados do ENADE coloca em prejuízo algo muito mais importante: perceber como se dá a interação entre professores e alunos e em suas realidades. Enfim, a avaliação é necessária? Sem dúvidas. Contudo, que tipo de avaliação? Uma planilha preenchida objetivamente por um avaliador em seu tablet? Um gabarito ou padrão de resposta pré-definidos, sem espaço a questionamentos?

Por fim, as IES(s) são instituições humanas, não se avaliam humanos como se avaliam máquinas, os critérios muitas vezes postos pelo INEP são totalmente irrazoáveis. Então, o que fazer? Realizar a avaliação com critérios objetivos, mas com olhar aberto às peculiaridades de cada IES, de cada público, superar visões monoculares e avaliar a diversidade, levando em contas as peculiaridades. Isso sim seria uma avaliação fidedigna. É possível? É necessário! Há interesse político? Até o momento em que concluí esta leitura e escrevi o presente artigo, não!

Produção acadêmica em póliticas educacionais



INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

Maria de Jesus Rodrigues Duarte – UFPI
E-mail: mariajesus34533@gmail.com

Rosana Evangelista da Cruz – UFPI
E-mail: rosanacruz@ufpi.edu.br

Resumo

O artigo buscou compreender o processo de institucionalização do campo acadêmico política educacional no Brasil e as características que permearam sua construção e fortalecimento. A pesquisa, de abordagem qualitativa, consistiu em estudo bibliográfico com o apoio de autores como Bourdieu (2004), Mainardes e Tello (2016), Santos e Azevedo (2009), Stremel (2016), dentre outros. O processo de institucionalização do campo iniciou na década de 1960 a partir de vários fatores, como a criação de associações científicas, e a implantação da Pós-Graduação e do primeiro Mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A partir da década de 1990 houve aumento de publicações, periódicos e eventos científicos sobre política educacional; criação de disciplinas específicas na Graduação e de linhas e grupos de pesquisa na Pós-Graduação. Os resultados do estudo mostraram que o campo está em fase de expansão e consolidação no Brasil.

Palavras-chave: Política educacional. Campo acadêmico. Institucionalização.

1. INTRODUÇÃO

Os primeiros anos da década de 1960 foram marcados por diversos movimentos em prol da educação. Foram anos de intensa efervescência cultural e política, com a convocação de Conferências Nacionais de Educação, Colóquios Regionais sobre os Sistemas Estaduais de Educação e os Planos de educação trienais, quinquenais e decenais como ponto estratégico para o desenvolvimento do país (FREITAG, 1986). A partir desse contexto temos vários fatores que contribuíram para a institucionalização da política educacional como campo acadêmico, dentre eles a institucionalização da pós-graduação no Brasil, desenvolvendo-se como patrimônio institucional para a qualificação de docentes e como elemento fundamental da criação de um sistema nacional de ciência e tecnologia. Esse processo de consolidação ganhou celeridade no final dos anos 1960 quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e outros órgãos públicos foram encarregados de “promover a formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente do ensino superior” (CURY, 2005, p. 16), inclusive para atuar na Pós-Graduação.

Nesse período, começam a emergir os estudos sobre política educacional, no âmbito da pós-graduação em educação, como campo acadêmico específico. A criação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) em 1961, a implantação da Pós-Graduação (1965) e do primeiro Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1966), e o uso com maior frequência do termo política educacional nas produções científicas, foram aspectos impulsionadores para a emergência da política educacional como campo acadêmico no Brasil. (STREMEL, 2016).

A partir de 1990 acontece uma expansão do campo acadêmico nessa temática, estimulada pelo interesse decorrente das reformas educacionais de caráter neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso, com continuidade nos governos Lula e Dilma, estendendo a ampliação das políticas às várias modalidades de ensino. Como consequência desse crescimento surgem novos

objetos de pesquisa no campo da política educacional, demonstrando que o campo, pela sua amplitude, justifica o interesse da pesquisa ora apresentada, uma vez que esta tem como objetivo contribuir para o conhecimento dos leitores, a respeito dos principais fatores responsáveis pelo seu fortalecimento e expansão.

Assim, para atender à presente proposta de pesquisa, desenvolveu-se as seguintes questões norteadoras: Em que contexto histórico surge o campo da política educacional? Quais foram os marcos temporais mediadores, no contexto brasileiro, do campo política educacional? E como a Pós-Graduação contribuiu para o fortalecimento do referido campo?

O estudo de cunho bibliográfico, usou como referência os autores Bourdieu (2004), com a definição de campo, e Stremel (2016), que trata da constituição do campo acadêmico política educacional como elemento teórico, ambos contribuindo para a compreensão da constituição do referido campo como produto de um processo histórico e social; Mainardes e Tello (2016), que discorrem sobre diferentes níveis de abordagem na produção sobre política educacional; e Santos e Azevedo (2009), que analisam a trajetória da pós-graduação brasileira.

2. CONSTRUÇÃO E FORTALECIMENTO DO CAMPO POLÍTICA EDUCACIONAL E SEUS DIFERENTES NÍVEIS DE ABORDAGEM

A política educacional é reconhecida como um campo de conhecimento em construção. Para compreender a delimitação do conceito campo, buscou-se apoio em Bourdieu (2004, p. 20), que esclarece campo como [...] “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência [...], mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”.

O autor considera a noção de campo como um conceito aberto, pois não oferece respostas prontas a todas as perguntas possíveis, mas promove uma construção que precisa ser continuamente repensada, o que denota seu caráter sistêmico e pensamento relacional, incentivando o pesquisador a procurar as

relações não postas, invisíveis, “ao invés de propriedades dadas em categorias de senso comum.” (STREMEL, 2016, p. 31).

Para que um campo seja legitimado e tenha sustentação é necessário que agentes, instituições, ideias e interesses estejam especificados. Um campo é estruturado por múltiplas instituições, com agentes que ocupam posições internas, como professores, pesquisadores, editores de periódicos, etc., como também por agentes que ocupam posições externas, como, por exemplo, os que assumem funções representativas dentro do Estado (STREMEL, 2016). Por isso, levando em conta a perspectiva de Bourdieu, é necessário que se estabeleça relações entre o objeto de estudo e o contexto histórico-político do próprio campo, bem como os outros campos do conhecimento.

Bourdieu (2004) ainda faz uma analogia, comparando um campo a um jogo. Ou seja, cada campo funciona como um jogo no qual os participantes ocupam determinadas posições, de acordo com a estrutura determinada pelo campo e pelo jogo, bem como os objetivos que orientam suas ações dentro do campo, que pode ser para conservar ou transformar a posição que se ocupa no referido campo.

Os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento. Entre as vantagens sociais daqueles que nasceram num campo, está precisamente o fato de ter, por uma espécie de ciência infusa, o domínio das leis imanentes do campo, leis não escritas que são inscritas na realidade em estado de tendências e de ter o que se chama [...] o *sentido do jogo* (BOURDIEU, 2004, p. 27, grifo do autor)

Desse modo, o jogador/pesquisador não é passivo ou subordinado ao campo, mas perfeitamente capaz de criar estratégias de atuação orientadas pelo *habitus*, que são disposições adquiridas no processo de inserção nesse campo, melhorando sua percepção concernente a novos objetos de estudo e favorecendo a posição e legitimação desse agente/jogador/pesquisador dentro do campo.

Esclarecendo *habitus*, no conceito bourdieusiano, Stremel (2016, p. 33, grifo da autora) informa:

É importante ressaltar que o *habitus* se apresenta como social e individual, isto é, o processo de interiorização da objetividade não pode ser atribuído apenas a um indivíduo, mas também a um grupo ou classe. O *habitus* de um grupo ou classe encontra uma certa homogeneidade na medida em que os indivíduos incorporam os esquemas objetivos conforme as posições que ocupam.

Assim, é fundamental destacar que o sistema de disposições adquiridas pelo sujeito depende da posição e do volume de capital que possui, pois também faz parte do campo o aspecto hierárquico de relações de poder entre os sujeitos. Portanto, são relacionais os conceitos poder, *habitus* e campo. Quanto mais homogêneo for o campo internamente, mais forte e autônomo ele será, mesmo estando em processo de construção permanente.

De modo sintético, Stremel (2016, p. 36) conceitua campo como “diferentes espaços da prática social”, que possuem uma maneira própria de funcionamento que estrutura suas relações e sua organização em torno de objetivos e práticas inerentes a cada campo. A autora ainda ressalta que a política educacional é concebida como campo por diversos pesquisadores nacionais e internacionais que empregam terminologias distintas, dentre elas: campo social da política educacional, campo da política educacional nacional, campo de investigação, campo de pesquisa, campo acadêmico, entre outros.

Uma questão importante no que se refere à análise da constituição do campo são os objetos de estudo, que, ao comporem a agenda de investigação do campo política educacional, fortalecem a estrutura simbólica do campo e seus agentes envolvidos na luta. Tais objetos que contribuem para delimitar e legitimar o campo acadêmico da política educacional são mencionados por Souza (2016) ao identificar as tendências das temáticas escolhidas pelos pesquisadores. Segundo ele:

[...] os principais temas são: a constituição da agenda política; a relação público e privado na educação; Avaliação educacional; Direito à educação; Financiamento da educação; Gestão escolar ou educacional (Municipalização; Sistemas de ensino; gestão democrática: eleições; conselhos; projetos e práticas; etc.); História da política (ou dos políticos) da educação; Legislação educacional; Levantamentos da produção acadêmica; Planejamento (escolar ou educacional) (PNE; PDE; planejamento participativo; etc.); Políticas ou programas específicos (Bolsa família; formação de professores; etc.);

Políticas para etapas ou modalidades de ensino; Reflexões teóricas em políticas educacionais; Reformas educacionais; Trabalho docente. (SOUZA, 2016, p. 82-83).

Outro aspecto relevante é que o objeto de estudo da política educacional não é estático, mas construído no desenvolvimento histórico de cada contexto em que se apresenta, o que não permite uma caracterização universal, pois o movimento histórico do próprio campo vai definindo novos objetos ou transformando o já existente. E as temáticas revelam interesses próprios desse determinado tempo histórico e inerentes à própria constituição do campo.

Mainardes e Tello (2016) ressaltam, ainda, que o campo política educacional é abrangente, pois envolve estudos de natureza teórica, análise de políticas e programas, financiamento da educação e gestão, dentre outros. Os referidos autores identificam diferentes níveis de abordagem e abstração na produção sobre política educacional, que são: o descritivo, o analítico e o compreensivo.

Segundo os autores, os estudos predominantemente descritivos apresentam ideias ou dados empíricos, porém com pouca análise e com insuficiente fundamentação teórica. Nesses estudos, que possuem abordagem meramente descritiva, existe um nível reduzido de integração entre teoria e dados. Os estudos descritivos, de modo geral, não trazem análises originais, baseando-se “em modelos lineares de análises de políticas” (MAINARDES; TELLO, 2016, p. 6).

Já nos estudos analíticos, há uma integração entre teoria e dados e, à medida que os pesquisadores constroem os argumentos, o estudo torna-se mais consistente e original. É importante salientar que, mesmo sendo uma análise de dados, o pesquisador precisa explorá-los à luz de marcos teóricos, tornando o trabalho relevante e significativo, superando a descrição precária e inconsistente. Diante disso, Mainardes e Tello (2016, p. 7) afirmam que:

Nos estudos predominantemente analíticos, os dados ou ideias são trabalhados, categorizados, comparados. Uma das características importantes dos estudos analíticos é mais integração entre teoria e dados. As teorias não são meramente aplicadas, pois o esforço de análise resulta na geração de conceitos, de categorias, de tipologias, de generalizações empíricas. Em virtude do uso mais sistemático de um referencial teórico e de um processo de análise mais abrangente

e sistemático, as descobertas e conclusões da pesquisa tornam-se mais universais, com maior nível de generalidade, podendo ser estendidas ou aplicadas a outros contextos.

Portanto, pode-se afirmar, com base nos autores citados, que nos estudos analíticos, os pesquisadores detalham mais seus argumentos, evidenciando seu posicionamento epistemológico, fortalecendo sua argumentação teórica e possibilitando a criação de novos elementos teóricos a partir dos dados existentes. Ainda para Mainardes e Tello (2016, p. 7), é possível “constatar que há níveis diferenciados de análise e que o referencial teórico é um elemento essencial para a construção do processo analítico”.

O terceiro nível de abordagem e abstração é o compreensivo. Nesses estudos, os pesquisadores explicitam seus argumentos e superam o nível descritivo-analítico, alcançando o nível mais elevado de abstração. Quando a pesquisa alcança o nível da compreensão, ela apresenta maior riqueza e profundidade nas análises, podendo servir de base para outras pesquisas, como também a geração de novas teorias. Nesses estudos, busca-se abordar a temática de forma mais abrangente e profunda, mostrando uma forte coerência entre a perspectiva, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemometodológico.

Para Mainardes e Tello (2016, p. 3), esses três componentes analíticos das epistemologias da política educacional consistem em “um esquema analítico-conceitual que pode ser empregado pelo próprio pesquisador para o exercício da reflexividade e da vigilância epistemológica”. Segundo os autores, a perspectiva epistemológica é a perspectiva teórica que o pesquisador utiliza em seu processo de averiguação, como o marxismo, estruturalismo ou pluralismo. Já o posicionamento epistemológico é a diretriz política que o norteia, se ele é crítico, reprodutivista, neoliberal, empirista. E, por fim, o enfoque epistemometodológico é a maneira como o pesquisador constrói, metodologicamente a pesquisa, tendo como orientação a perspectiva e o posicionamento epistemológico (MAINARDES; TELLO, 2016).

Depreende-, então, que os níveis de abordagem e abstração estão relacionados aos resultados da pesquisa, pois a posição epistemológica assumida pelo pesquisador está diretamente relacionada à abordagem

metodológica, influenciando em todo o processo de construção do estudo, desde o desenvolvimento de questões de pesquisa à definição do procedimento de coleta de dados.

Portanto, para a consolidação da política educacional como campo acadêmico é necessária a ampliação de pesquisas de política educacional que superem a descrição e análise, e avancem em direção a estudos de compreensão.

3. A EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: FATOR PRIMORDIAL NA CONSTITUIÇÃO DO CAMPO POLÍTICA EDUCACIONAL

Desde os anos de 1950 ocorriam diversas discussões acerca das propostas para a educação brasileira. O país vivia uma efervescência cultural e política com as contradições de uma crise econômica resultantes dos baixos investimentos estrangeiros em razão da redução dos índices de lucro, como também do crescimento da inflação. Somavam-se a isso o crescimento e organização dos sindicatos de trabalhadores, a estruturação das ligas camponesas, a adesão discente à União Nacional dos Estudantes (UNE), a organização dos militares subalternos e as mobilizações populares que reivindicavam por Reformas de Base – reforma agrária, na economia e educação – já no início dos anos de 1960 (SHIROMA, 2004).

Porém, segundo Azevedo (2001), as amplas mobilizações que surgiram na época, oriundas das camadas populares, acuaram as classes dominantes. As exigências dos trabalhadores pela reforma agrária ameaçavam as oligarquias tradicionais, levando-as a apoiar o golpe militar como solução para a crise econômica e política. Assim, “a vitória conservadora e o acerto entre os generais” interromperam o processo, abafando com a imposição do Regime Militar, qualquer entrave no âmbito da sociedade civil que pudesse atrapalhar “o processo de adaptação econômica e política que se impunha ao país” (SHIROMA, 2004, P. 32).

Para Shiroma (2004), nesse período, as reformas de ensino empreendidas assimilaram alguns pontos dos debates anteriores, porém validadas pelas agências norte-americanas". A criação do Plano Decenal de

Desenvolvimento Econômico e Social estava direcionado para atender aos interesses econômicos vigentes, subordinando o sistema educacional a uma concepção econômica desenvolvimentista visando moldar o capital humano. Quanto ao ensino superior, a política educacional vigente favoreceu sua expansão com a criação de universidades federais em vários estados brasileiros, mas que infelizmente trazia o ônus da possibilidade de transferência de recursos públicos para as instituições privadas de ensino superior, favorecendo seu crescimento indiscriminado e sem fiscalização por parte do governo. Para a autora, o regime que promoveu uma reforma no ensino superior brasileiro, trazendo várias benesses, também obrigou a universidade “a testemunhar a repressão, a perseguição policial, a expulsão, o exílio, as aposentadorias compulsórias, a tortura, a morte de muitos de seus melhores pensadores” (SHIROMA, 2004, p. 37). Por outro lado, a reforma trouxe elementos renovadores que fortaleceram a pós-graduação em algumas áreas e a instituíram em outras.

É nesse contexto contraditório que a política educacional adquiriu sua especificidade e se estabeleceu como campo acadêmico por meio de diversos aspectos, tais como a institucionalização da pós-graduação, a expansão das pesquisas acadêmicas sobre políticas educacionais, a criação de linhas de pesquisa na pós-graduação e de disciplinas na graduação, além da criação de associações científicas como: ANPAE (1961), ANPEd (1976) e O GT 5 – Estado e Política Educacional no âmbito da ANPEd (1986/1987).

Portanto, tomando como referência Stremel (2016), cabe argumentar que o estabelecimento da política educacional como campo acadêmico, dá seus primeiros passos em meados da década de 1960. Um dos fatores determinantes para o desenvolvimento da produção científica na área da educação, que fomentou a criação do campo da política educacional, foi o caráter institucional dado à Pós-Graduação. Até esse período, a pesquisa ocupava um papel secundário na carreira do professor universitário e havia apenas alguns trabalhos realizados individualmente por docentes que tinham interesses intelectuais e acadêmicos.

Dessa forma, a pesquisa em educação não se desenvolveu, primeiramente, no espaço acadêmico, mas foi impulsionada por órgãos do

governo, com objetivos bem definidos, que, segundo Stremel (2016, p. 83), decorriam

[...] da necessidade de um desenvolvimento econômico e social acelerado com vistas a superar a condição de subdesenvolvimento do país. Nesse sentido, são tomados os parâmetros da economia moderna dos países capitalistas avançados, os quais se configuravam como modelos a serem alcançados. A educação é percebida como fator de desenvolvimento e, portanto, de investimento econômico.

Assim, a pesquisa, coerente com o arquétipo propagado, adotava modelos que seguiam uma filosofia tecnicista, inspirados na experiência norte-americana, país que procurava estabelecer controle sobre as sociedades periféricas. Não obstante, é válido salientar que a referida hegemonia tinha forte influência do modelo europeu, uma vez que os professores que vieram ensinar nos primeiros Programas de Pós-Graduação no Brasil, mesmo sendo americanos, tiveram formação europeia (SANTOS; AZEVEDO, 2009). Importante ressaltar que esses modelos estrangeiros não apenas contribuíram na institucionalização da pós-graduação, mas tiveram forte influência “na constituição/criação autônoma das universidades brasileiras, que se serviram de intelectuais estrangeiros para implantar ou consolidar cursos de graduação e pós-graduação” (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p.536).

Santos e Azevedo (2009) destacam, ainda, que a estrutura que institucionalizava o modelo norte-americano, aos poucos foi se adequando à realidade e necessidades brasileira. A heterogeneidade na formação de professores e pesquisadores também foi um fator que contribuiu para a constituição e o padrão assumido pela pós-graduação no Brasil.

Stremel (2016, p.86) assegura que é na década de 1960 “que a pesquisa em educação ganha maior autonomia em relação aos órgãos estatais e é incorporada ao âmbito universitário”, sendo este “o marco temporal do processo de institucionalização do campo acadêmico da política educacional”.

Levantamentos apresentados por Santos e Azevedo (2009) mostram que, durante a década de 1960, o Brasil tinha 38 cursos, sendo 11 de doutorado e 27 de mestrado, e que a efetiva expansão dos programas de pós-graduação só aconteceu nos anos 1970 com a implantação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). No que concerne à Pós-Graduação em Educação, sua

gênese data do ano de 1966, quando foi criado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC RJ), o primeiro curso de Mestrado em Educação.

Outro marco importante na história do campo acadêmico da política educacional no Brasil, como já falado, foi a criação das associações científicas. Depois da Associação Brasileira de Educação (ABE), a ANPAE, fundada por um grupo de professores em 1961, foi a primeira associação brasileira de professores universitários e de pesquisadores na área da educação. Durante sua trajetória, a ANPAE, antes de chegar a sua denominação atual em 1996, teve quatro denominações: Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (1961); Associação Nacional de Profissionais de Administração Escolar (1971); Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (1980). Essas mudanças nas denominações denotam “que a constituição do campo foi permeada por diversos capitais em jogo (diferentes concepções) e que o campo de poder (os grupos que assumem a gestão da associação) é um elemento definidor na legitimação de tais capitais.” (STREMEL, 2016, p. 114).

Outra associação fundamental para a institucionalização do campo acadêmico da política educacional foi a criação da ANPEd, em 1976, e dos Grupos de Trabalho (GTs). Cabe ressaltar que o momento de legitimação do campo deu-se com a criação do GT – Estado e Política Educacional no Brasil, em 1987, que, a partir de 1995, passou a denominar-se GT 5 – Estado e Política Educacional, com abrangência para além do âmbito nacional.

Dessa forma, a criação de associações científicas, a expansão do ensino superior, o fortalecimento da pós-graduação, o fim da ditadura militar e o próprio processo de redemocratização do país, são conjunturas propícias ao surgimento de novas problemáticas no campo educacional. Essa efervescência traz no bojo a ação política combinada à atividade de pesquisa, gerando um aumento de estudos, cujos resultados precisam ser publicados, tornando premente a criação de periódicos científicos dentro da área de educação.

Então, devido à pluralidade de temas que foram surgindo à medida que os programas de pós-graduação em Educação se ampliavam, a Capes propôs que os programas fossem organizados em linhas de pesquisa (LP). As LP

funcionam como um núcleo temático, cuja premissa é agregar os projetos de pesquisa desenvolvidos por assuntos afins. Segundo Stremel (2016, p.88):

Essa organização em linhas demandou a definição de grupos de pesquisa com vistas a integrar os pesquisadores segundo as afinidades das suas especialidades. Desse modo, uma variedade de linhas e grupos de pesquisa sobre as mais diversas temáticas da área da educação começaram a ser definidas nos PPGes [Programa de Pós-Graduação em Educação], inclusive relacionadas à política educacional.

Stremel (2016) ressalta que a criação de linhas e grupos de pesquisas traz contribuições valiosas na constituição do campo acadêmico política educacional brasileira, pois é uma forma de demarcação do campo e de maior integração entre pesquisadores interessados nos estudos específicos dessa temática, o que fortalece e garante a autonomia do campo.

A expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação demonstra que a área da educação ganha amplitude no contexto brasileiro e, por conseguinte, ao produzir um volume elevado de teses, dissertações, capítulos, artigos e livros, cria uma demanda por periódicos. Para Stremel (2016, p. 89-90):

Os periódicos ocupam uma posição relevante na estruturação do campo, de divulgação do seu 'capital específico'. Na medida em que a produção é avaliada por seus pares, os periódicos constituem-se em agentes que contribuem para a legitimação do conhecimento que é produzido no interior do campo. Eles também revelam as disputas em relação ao 'capital específico' do campo.

A ampliação dos programas de pós-graduação e dos periódicos possibilitou, concomitantemente, o crescimento de pesquisas e publicações de política educacional, dentre estas as que tratam do financiamento da educação, formação de profissionais da educação, gestão democrática, direito à educação, trabalho docente, valorização dos profissionais da educação, reformas de ensino, etc.

Segundo a autora supracitada, a partir da década de 1990, a criação de diversos periódicos científicos especializados de política educacional, foram fundamentais para o processo de institucionalização e consolidação do referido campo, a saber: Revista Brasileira de Política e Administração (RBPAE) da

ANPAE; Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (CESGRANRIO); Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional (UNESP); FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação); Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe), dentre outras (STREMEL, 2016).

Dados apresentados por Stremel (2016) mostram que a área da educação foi a que mais apresentou periódicos em 2013. Segundo informações difundidas pelo Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred), baseados em informações disponibilizadas pela Capes, havia 204 periódicos na área de educação naquele ano, sendo interessante problematizar os níveis de abordagem das produções.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresenta uma análise histórica da constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil a partir de 1960. No intuito de compreender as características e peculiaridades de construção e fortalecimento do campo política educacional, a pesquisa ancorou-se na revisão de literatura produzida sobre esse tema.

No processo de constituição da política educacional como campo acadêmico, a teoria dos campos de Bourdieu foi indispensável, pois oferece elementos teóricos importantes sobre a formação e funcionamento dos campos acadêmicos e os aspectos relacionais que o constituem. Ou seja, é compreender o objeto no interior do contexto histórico, político e educacional, como também as relações estabelecidas com outros campos (instituições, agentes, etc.) que contribuem para a estruturação do referido objeto.

O campo acadêmico política educacional tem como marco de sua institucionalização alguns fatores na década de 1960 a 1990, dentre eles a criação da ANPAE (1961); o uso mais frequente do termo política educacional nos títulos das teses, dissertações, livros e artigos; a implantação da Pós-Graduação (1965) e do primeiro Mestrado em Educação pela PUC-Rio (1966). Na década de 1980, um marco importante foi a criação do GT 5 – Estado e Política Educacional (1987) no âmbito da ANPEd.

A partir da década de 1990, vários aspectos demonstraram o desenvolvimento e ampliação do campo: aumento das publicações sobre política educacional, criação de disciplinas de política educacional na Graduação, criação de linhas e grupos de pesquisa de política educacional na Pós-Graduação, criação de redes de pesquisas, periódicos científicos e eventos científicos específicos de política educacional. Esse é um dos aspectos que mostram que o campo está em fase de expansão e consolidação.

Por fim, um dos fatores percebidos, durante a construção do trabalho, foi que os estudos epistemológicos são fundamentais para o fortalecimento do campo educacional, demandando pesquisas que superem o nível de abstração descritivo-analítico, encaminhando para o nível mais amplo, em perspectiva compreensiva.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C. & AGUIAR, M. A. S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2001, p. 17 - 42. Disponível em: <http://www.aedmoodle.ufpa.br/mod/resource/view.php?id=91071> : Acesso em: 08 jun. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65 Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 7-20, número especial, set. /dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30>: Acesso em: 18 fev. 2019.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. **A pesquisa no campo da política educacional** explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** – Arizona: AAPE/EPAA, 2016. Volume 24, Número 75. ISSN 1068-2341 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2331> : Acesso em: 09 fev. 2019.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 534-550, número especial, set. /Dez. 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, 2016.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. Ponta Grossa: BICEN/UEPG, 2016.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM POLÍTICA EDUCACIONAL NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PERNAMBUCO: UM ESTUDO DE CASO

Marli Clementino Gonçalves
marliclementino@yahoo.com.br

Maria Clara de Sousa Costa
mcsousa.co@gmail.com

RESUMO

O objetivo geral desse trabalho é analisar a produção sobre Política Educacional nas dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Como objetivos específicos, visa quantificar o número de dissertações da área de Política Educacional no programa pesquisado; elucidar as principais temáticas abordadas no âmbito das dissertações através da análise dos resumos; e ainda realizar uma análise quanto à qualidade dos resumos de acordo a regra NBR 6028 da ABNT para resumos de trabalhos científicos. Esta pesquisa é qualitativa, tendo como estratégia central a análise de documentos. A sistematização dos resumos das dissertações envolveu os seguintes dados: temática, objetivos, base teórica, procedimentos metodológicos, resultados e palavras-chave dos resumos. Além disso, os resumos foram classificados em nove eixos, que tratam de temas da área Política Educacional. A investigação oferece uma leitura das principais características epistemológicas e metodológicas de pesquisas de mestrado sobre Políticas Educacionais, podendo constituir-se como referência para novas pesquisas sobre a temática.

Palavras-chaves: Produção Acadêmica; Política Educacional; Mestrado, UFPE.

1. INTRODUÇÃO

A construção do campo de estudos e pesquisas em Política Educacional no Brasil vem se dando, em geral, nos programas de Graduação e Pós-Graduação em Educação das Universidades públicas. Estudos evidenciam que a área de análise de Políticas Educacionais no Brasil ainda é escassa. Contudo, o panorama de debate sobre Políticas Públicas e Políticas Educacionais é um campo de estudo em permanente construção e expansão. É necessário ampliar o diálogo, por meio de abordagens e referenciais analíticos, a fim de se expandir as bases teóricas.

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a produção acadêmica sobre Política Educacional, nas dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Como objetivos específicos, pretende-se quantificar o número de dissertações sobre a temática Política Educacional no programa pesquisado; elucidar as principais temáticas abordadas, no âmbito das dissertações através da análise dos resumos sobre Política Educacional; e ainda realizar uma análise quanto à qualidade dos resumos de acordo a regra NBR 6028 da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) para resumos de trabalhos científicos.

Este trabalho tem por base a pesquisa nacional realizada anteriormente sobre a produção acadêmica em Políticas Educacionais. A referente pesquisa desmembrou em uma pesquisa de Iniciação Científica (IC) que teve como tema a produção acadêmica em Política Educacional nos programas de Pós-Graduação em Educação do nordeste brasileiro. O enfoque dado ao presente artigo justifica-se pela relevância de se realizar uma análise mais profunda do PPGEdu, programa vinculado a UFPE, uma vez que o mesmo é o programa de Pós-Graduação em Educação mais antigo do nordeste, e com uma maior produção em Política Educacional.

Esta pesquisa é qualitativa, tendo como estratégia central a análise de documentos e envolveu levantamento e estudo de títulos que tratam da revisão da produção acadêmica, além da sistematização dos resumos das dissertações sobre Política Educacional disponibilizados no repositório do programa de Pós-

Graduação em Educação pesquisado. Para realização deste trabalho, tomamos como base os estudos de Aguiar & Azevedo (2001); Mainardes (2009); Azevedo (1997); Stremel (2014); Calado (2004-2005); Sá-Silva & Almeda & Guindani (2009); Chechinell (2016); Gamboa (1998); Saviani (2000).

A sistematização dos resumos das dissertações envolveu os seguintes dados: temática, problema de pesquisa, objetivos, base teórica, procedimentos metodológicos, resultados e palavras-chave dos resumos. Além disso, os trabalhos analisados foram classificados em nove eixos, que tratam de temas comuns na área de estudo de Política Educacional. Foi feito, ainda, um esforço para realizar a análise da qualidade dos resumos das dissertações coletadas, tendo como referência os critérios de acordo a regra da ABNT para resumos de trabalhos científicos, classificando os trabalhos analisados em: completo, parcialmente completo ou incompleto.

A proposta pretende contribuir para a elucidação das principais características epistemológicas e metodológicas de pesquisas de mestrado sobre Políticas Educacionais, com vistas à construção desse campo de estudo, podendo constituir-se como referência para novas pesquisas sobre a temática.

2. BREVE HISTÓRICO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL E DA PRODUÇÃO EM POLÍTICA EDUCACIONAL

A Pós-Graduação é uma etapa da educação formal e está diretamente ligada aos demais níveis de ensino, uma vez que seus alunos são oriundos das etapas de ensino anteriores. A pós-graduação no Brasil pode se apresentar de duas formas, *stricto sensu* ou *latu sensu*. Apesar do ideal de que o ensino não pode ser dissociado da pesquisa, entende-se que na Pós-Graduação *latu sensu*, a finalidade principal é o ensino, claro mediado pela pesquisa. De acordo Saviani (2000), já na pós-graduação *stricto sensu*:

O elemento definido é a pesquisa, a qual determina o objetivo a ser alcançado para o qual o ensino concorre como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida. (SAVIANI, 2000, p.2)

Dessa forma, o autor define que, diferentemente dos cursos de graduação, que estão voltados para a formação profissional, a Pós-Graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores. Esse tipo de Pós-Graduação é estruturado em dois níveis: mestrado e doutorado.

O primeiro grande impulso da Pós-Graduação ocorreu nos anos 1960, sobretudo a partir da regulamentação desse nível de ensino por meio do Parecer nº 977 de 3 de dezembro de 1965, do Conselho Federal de Educação (CFE), conhecido como Parecer Sucupira. Em 40 anos, a Pós-Graduação brasileira passou de 699 cursos em 1976, para cerca de 6131 em 2016, um crescimento de mais de 800% (BRASIL h, s.d.). Saviani (2000), explica também que ano se deu o início do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação no Brasil, em nível de mestrado que foi o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O sistema de avaliação da Pós-Graduação no Brasil foi implantado em 1976, sob responsabilidade da Capes, que foi reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em 1981, pelo Decreto nº 86.791 e também como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior.

Desde 1960, a Capes tem criado Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) com o objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Nas duas primeiras décadas, o sistema de avaliação era baseado na escala conceitual alfabética de “A” a “E”, sendo os cursos “A” considerados de padrão internacional. A partir de 1997, passou a vigorar um sistema de avaliação baseado na escala numérica de 1 a 7, sendo considerados de padrão internacional os cursos com notas 6 e 7. Este tipo de avaliação já dura 20 anos.

O sistema de avaliação da CAPES possui três eixos característicos: 1 - a avaliação é feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e

reconhecidos por sua reputação intelectual; 2 – tem natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares; 3 - associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas” (BRASIL a, 2010, p. 125). O sistema de avaliação da Capes, serviu de instrumento para a comunidade universitária em busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento, como bolsas de estudo, auxílios e outros apoios financeiros (BRASIL c, s.d.).

Também como estratégia para a formulação de políticas do Ministério de Ciência e Tecnologia e de outros órgãos governamentais, o CNPq elaborou a Plataforma Lattes, um banco de dados para integrar em um único sistema as bases de dados de currículo, de grupos e de instituições de pesquisas. Criado em 1999 pelo CNPq, o Currículo Lattes é um componente da Plataforma Lattes e tornou-se o padrão nacional de registro das atividades acadêmicas e profissionais realizadas pelos estudantes e pesquisadores do país.

As características e tendências da produção do conhecimento sobre Política Educacional têm como base eixos temáticos prevalecidos e mais comuns dentre as pesquisas nesta área específica da pesquisa em educação. De acordo com Bordieu (1976), a estrutura de um campo científico encontra-se no processo de reconhecimento e legitimidade conferidos àqueles que dele participam. “Para este autor, o tipo de luta científico-política pela legitimidade depende da estrutura que se forja no interior de cada campo de saber, que é também condicionada por fatores a ele externos.” (AGUIAR; AZEVEDO, 2001, p.50).

Dessa forma, a construção do campo de estudos e pesquisas em Política Educacional vem se dando, em geral, nos Programas de Graduação e Pós-Graduação em Educação das Universidades públicas. Mainardes (2009) indica alguns dos principais problemas que caracterizam pesquisas nesses campos:

- a) [...] muitos pesquisadores não explicitam os pressupostos teóricos que sustentam sua análise [...]
- b) supervalorização de processos locais, apresentando pouca ou frágil articulação com o sistema social [...]
- c) ausência (ou a apresentação de considerações

insuficientes) sobre as relações entre as políticas e contexto histórico [...] d) pouca preocupação em realizar pesquisas sobre políticas em uma perspectiva crítica, pelo menos de forma mais explícita. (MAINARDES, 2009, P.8)

A Política Educacional no Brasil começa a emergir como um campo acadêmico específico a partir da década de 1960, tendo como antecedentes os estudos sobre a situação do ensino no país e sobre administração escolar, administração educacional e educação comparada. De acordo Stremel (2016), esse campo desenvolveu-se como produto de condições históricas e sociais, por meio da:

[...] expansão de publicações sobre política educacional; da criação de disciplinas na Graduação; da criação de linhas e grupos de pesquisa na Pós-Graduação; da criação de associações científicas e grupos de trabalho dentro de associações; da criação de periódicos científicos especializados; da criação de redes de pesquisa; da realização de eventos científicos específicos de políticas educacionais, bem como pelas ações e tentativas de intervenções dos pesquisadores do campo no próprio processo de formulação de políticas. (STREMEL, 2016, p.17-18)

A partir da década de 1990, o campo adquire maior autonomia e legitimação, e o contexto atual indica que, no Brasil, o campo acadêmico da Política Educacional encontra-se em fase de expansão e busca de consolidação. De acordo com Stremel (2016), apesar de sua história de aproximadamente meio século, as questões sobre a identidade, a natureza e o objeto da Política Educacional têm sido ainda pouco discutidos. Contudo os pesquisadores e os interessados em política educacional utilizam-se de terminologias distintas, tais como: disciplina, área, campo (campo acadêmico, campo de investigação, campo multidisciplinar, etc.) ou subcampo da educação.

Para Gamboa (1998), o rápido aumento da pesquisa educacional no Brasil surgiu com a criação e consolidação dos Cursos de Pós-Graduação. Segundo o autor, a complexa diversidade de temas estudados, os instrumentos metodológicos e abordagens justificam o estudo sobre a pesquisa desenvolvida particularmente nos Cursos de Pós-Graduação. O estudo da produção dos Cursos de Pós-Graduação em Educação apresenta-se como um desafio; numerosas questões têm motivado os pesquisadores a penetrar nessa problemática, tais questões como:

O tipo de pesquisa, sua qualidade, núcleos temáticos desenvolvidos, métodos e técnicas predominantes, tendências teórico-metodológicas, produtividade dos cursos, prioridades políticas e decisões técnico-administrativas que incidem na produção científica desses cursos. (GAMBOA, 1998, p.43)

Com isso, de acordo com Mainairdes (2012), os estudos epistemológicos sobre Política Educacional contribuem para o desenvolvimento de pesquisas sobre aspectos que até agora têm sido pouco explorados pelos pesquisadores, tais como: a história da constituição do campo de pesquisa sobre políticas educacionais, catalogação de fontes para o estudo epistemológico de políticas educacionais, meta-análise de estudos de políticas educacionais, estudos teórico-metodológicos que fundamentam os estudos epistemológicos, entre outros.

2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa é qualitativa, tendo como estratégia central a análise de documentos. A análise documental baseia-se na seleção, análise e apresentação de dados a partir de documentos. Documentos são impressões deixadas num objeto físico por um ser humano e pode apresentar-se sob a forma de fotografias, de filmes, [...] impressa (a forma mais comum), entre outras (CALADO, 2004-2005). Cellard (2008, p.296) complementa que documento é “tudo que é vestígio do passado, tudo que dê testemunho, é considerado como documento ou “fonte”. O uso de documentos para pesquisa traz uma riqueza de informações, já que elas podem ser utilizadas em várias áreas de ciência humanas e sociais, aproximando o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A escolha do instrumento metodológico de análise de documentos se deu de acordo com a natureza da pesquisa e o referencial teórico utilizado. Encontramos algumas vantagens, que aqui se fizeram necessárias à pesquisa, como baixo custo para aquisição das informações, a possibilidade de informações passadas e não observadas ou assistidas, e ainda evitar a utilização de recursos que possam vir a ser abusivos. A principal diferença entre a análise documental e bibliográfica diz respeito à natureza das fontes. Quanto à natureza,

os documentos podem denotar sentidos diferentes, de acordo inclusive, com sua fonte e conhecimento do leitor (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Na área da Educação, tem-se variadas fontes documentais. Para a realização desta pesquisa foram analisados os resumos de dissertações do Programas de Pós-Graduação em Educação PPGEdU da UFPE que tratam sobre Política Educacional. Com o link do repositório e o endereço eletrônico da Universidade, foi possível coletar todas os resumos de dissertações defendidas nesse programa desde sua fundação. A partir daí foram selecionados os trabalhos que fazem parte do campo de estudos da área.

Foram utilizados nove eixos, que tratam de temas comuns na área de estudo de política educacional, a fim de identificar os principais temas discutidos na área. Esses eixos são: Eixo 1 - Administração da Educação e Gestão da educação; Eixo 2 - Avaliação em Larga Escala e Avaliação Institucional, Eixo 3 - Qualidade da Educação, Qualidade de ensino; Eixo 4 – Estado e Reformas Educacionais; Eixo 5 - Políticas de Formação de Professor e Carreira Docente. Eixo; 6 - Financiamento da Educação, Eixo 7 - Abordagens Teórico- Metodológicas; e Eixo 9 - Políticas Inclusivas.

Foi feito ainda um esforço de análise da qualidade dos resumos das dissertações coletadas, tendo como referência os critérios de acordo a regra NBR 6028 da ABNT para resumos de trabalhos científicos. Desse modo, esses resumos foram classificados em: completo (evidencia com clareza a problemática de estudo(s), objetivo(s), estratégia metodológica, base teórica, resultados alcançados); parcialmente completo (evidencia com clareza no mínimo três critérios relacionados ao resumo completo); incompleto (evidencia menos de três itens do resumo completo); superficial (não evidencia com clareza a problemática de estudo, objetivo(s), estratégia metodológica, base teórica e resultados alcançados).

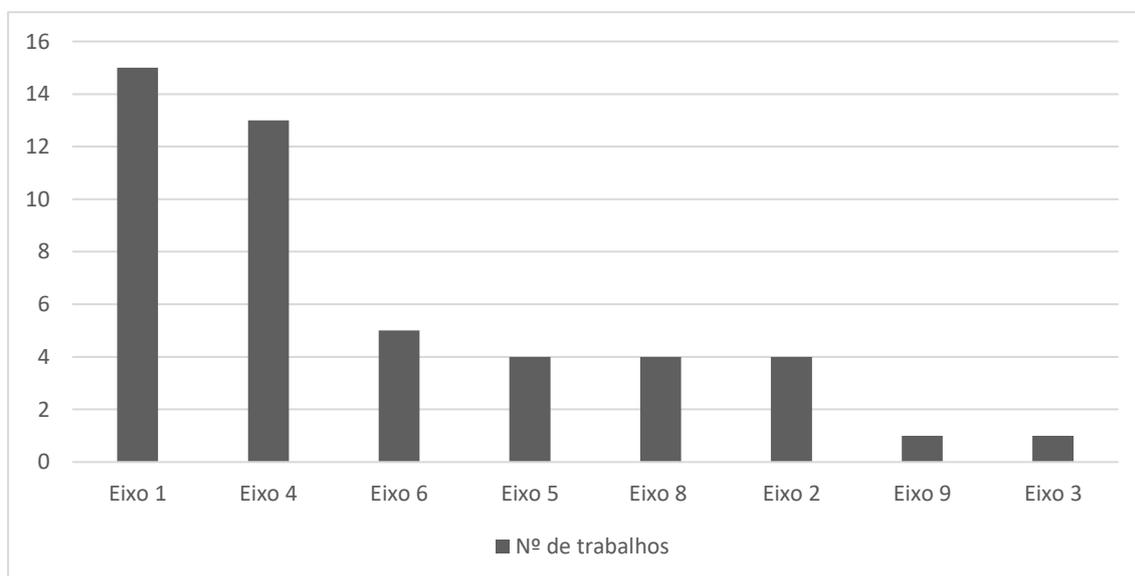
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Programa de Pós-Graduação em Educação vinculado à Universidade Federal de Pernambuco foi criado com o Curso de Mestrado e passando a

integrar o Doutorado. Atualmente, o programa conta com 7 linhas de pesquisas que são: Teoria e História da Educação; Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação; Educação e Espiritualidade; Educação e Linguagem; Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular; Formação de Professores e Prática Pedagógica; Didática de Conteúdo Específicos. Em relação à avaliação da Capes, o programa obteve nota 5 nas duas últimas avaliações realizadas, a trienal, ocorrida no ano de 2013 e a quadrienal, realizada no ano de 2017.

A partir da análise dos resumos das dissertações coletadas no programa desde sua fundação até o ano de 2017, foi possível identificar 48 trabalhos pertencentes à área de Política Educacional. A partir desse material, foi possível elucidar as principais temáticas abordadas nos trabalhos, tendo como classificação os eixos definidos anteriormente no processo de pesquisa, como demonstrado no gráfico 01.

Gráfico 01. Número de trabalhos por eixo temático



Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

Foi possível observar que o eixo com maior incidência de trabalhos foi o Eixo 1, com um total de 15 trabalhos de 48 dos trabalhos analisados. Esse eixo contém trabalhos que tratam sobre organização da educação, planejamento da educação, administração da educação, gestão escolar. O segundo eixo que

apresentou trabalhos foi o eixo 04, com 13 trabalhos de um total de 48. Nesse eixo, foram classificados os trabalhos que tematizaram o neoliberalismo na educação, o terceiro setor e a atuação das organizações sociais na educação, Estado e reformas educacionais, análise e avaliação de políticas educacionais, produção em políticas educacionais, análise de políticas, avaliação de políticas.

Em seguida, em ordem decrescente, temos o Eixo 06, com um total de 5 trabalhos. Nesse eixo, foram classificados estudos relacionados a: gasto público e educação, FUNDEF, FUNDEB, recursos públicos, Conselho de Acompanhamento, Controle Social do Fundeb, Conselho de Acompanhamento do Fundef. O Eixo 05 apresentou 4 trabalhos ao total. Neste eixo, foram classificados os trabalhos relacionados a: remuneração docente, piso salarial do magistério, salário do professor, EAD como política de formação de professores - o uso de tecnologia X na formação.

Também com 4 trabalhos temos o Eixo 08. Neste eixo foram classificados os trabalhos relacionados à PNLD, REUNI, bolsa escola e as relações com permanência e acesso à educação. O eixo 02 também apresentou apenas 4 trabalhos. Neste eixo foram classificados os trabalhos relacionados à: avaliação educacional, avaliação da educação, avaliação na educação, avaliação em educação, avaliação externa, avaliação institucional, avaliação em larga escala, exame nacional, Saeb, Prova Brasil, Provinha Brasil, resultados de avaliações de sistemas, os efeitos das avaliações de larga escala, as concepções de avaliação de sistemas, avaliação institucional, avaliações externas realizadas pelos estados ou municípios.

Por fim, os eixos que apresentaram menos números de trabalhos foram os Eixos 09 e 03. No eixo 09, foi encontrado apenas um trabalho, eixo esse em que foram classificados os trabalhos relacionados a políticas afirmativas, cotas, educação indígena, minorias, ciganos, negros e necessidades especiais. No Eixo 03 também foi encontrado apenas 1 trabalho. Nesse eixo, foram classificados os trabalhos que discutem o conceito de qualidade na educação, sucesso escolar, fracasso escolar na perspectiva das políticas educacionais e sociais. Levou-se em consideração nesse grupo as possíveis interfaces com avaliação de larga escala.

Ainda com base nos resumos coletados, foi possível mapear os autores das dissertações e o ano de defesa dos trabalhos. Dessa forma, foi organizada uma tabela relacionando essas informações com as temáticas abordadas, como demonstrado no quadro 01.

Quadro 01. Temáticas abordadas nas dissertações.

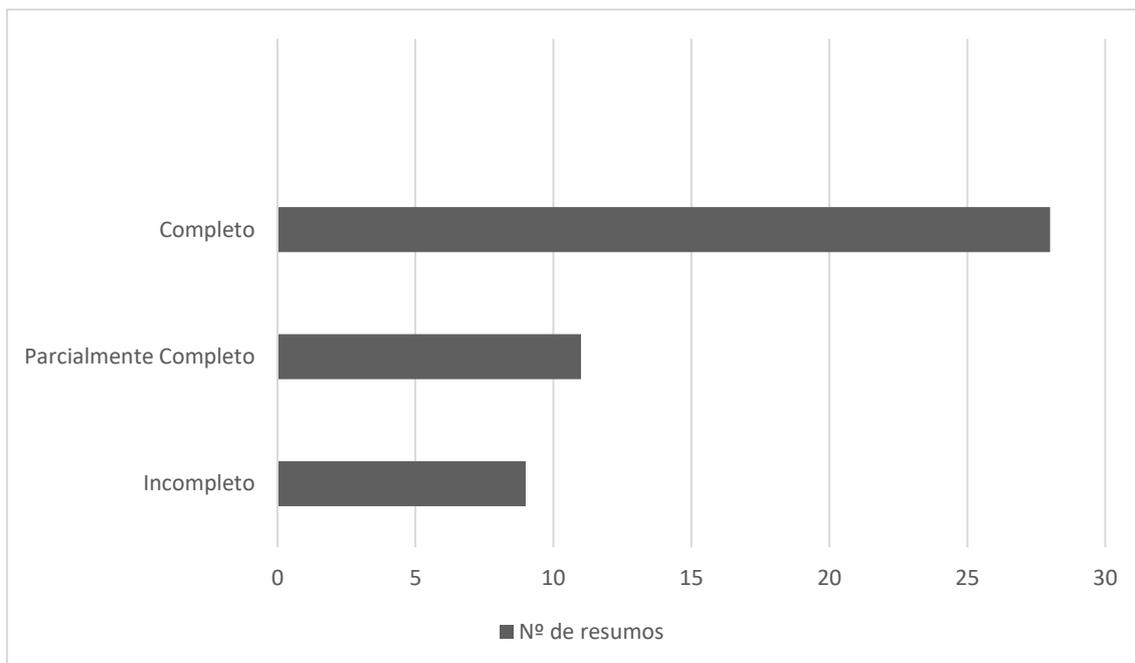
TEMÁTICAS	AUTORES / ANO
Gestão e Administração Escolar	Santos (2009); Matos (2006); Farias (2005); Andrade (2005); Santos (2004); Mendonça (2017); Santos (2013); Correia (2003); Nóbrega (2005); Silva (2002); Aguiar (2009); Souza (2010); Silva (2013); Silva (2013); Correia (2011)
Avaliação em Larga Escala e Avaliação Institucional	Silva (2009); Lucas (2003); Escobar (2010); Moura (2010)
Qualidade da Educação e Qualidade de Ensino	Silva (2017)
Estado e Reformas Educacionais	Santos (2017); Silva (2017); Vilaça (2017); Santos (2003); Gouveia (2005); Santos (2008); Araújo (2014); Lima (2007); Malheiros (2006); Nazário (2013); Arruda (2013); Magalhães (2010); Sales (2011)
Políticas de Formação de Professor e Carreira Docente	Arruda (2003); Brasiliano (2013); Brito (2013); Augusto (2010)
Financiamento da Educação	Ferraz (2006); Alves (2002); Sousa (2006); Borba (2010);
Análise e Avaliação de Programas e Projetos	Carvalho (2009); Silva (2002); Nascimento (2017); Oliveira (2016); Silva (2009)
Políticas Inclusivas	Messias (2009)

Fonte: Elaborado pelas autoras desse artigo.

É possível identificar um maior número de trabalhos no período de tempo a partir de 2005 até 2017, totalizando 30 trabalhos dos 48 trabalhos analisados. O ano que apresenta maior número de defesas de dissertações da área de Política Educacional dentre os dados analisados é o ano de 2013, com 7 trabalhos; logo em seguida temos o ano de 2007, com 5 trabalhos defendidos.

Por fim, através da análise da qualidade dos resumos foi possível construir um gráfico identificando quantos resumos foram classificados como completos, parcialmente completos e incompletos, como mostra o gráfico 02.

Gráfico 02. Número de resumos Completos, Parcialmente Completos e Incompletos



Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

Foi possível apreender que dos 48 resumos analisados na pesquisa, 29 foram classificados como completos, aproximadamente 60%; 11 como parcialmente completos, aproximadamente 23%; e 9 como incompletos, aproximadamente 18%. Isso demonstra que a qualidade dos trabalhos produzidos na área de Política Educacional no âmbito da Pós-Graduação pode ser considerada de qualidade boa, tendo em vista as regras estabelecidas pela comunidade científica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo os objetivos propostos e a partir da coleta e análise de dados da pesquisa, foi possível quantificar um total de 48 dissertações sobre a temática Política Educacional no programa de Pós-Graduação da Universidade Federal

do Pernambuco. Foi possível elucidar também que as principais temáticas abordadas, no âmbito das dissertações analisadas, foram Administração da Educação e Gestão da educação e Estado e Reformas Educacionais. Por fim, quanto à análise da qualidade dos resumos, pode-se inferir que mais da metade dos resumos, aproximadamente 60%, atendem às normas estabelecidas pela comunidade científica.

Diante dos resultados apresentados, é possível concluir que é necessário o aprofundamento nos estudos acerca das abordagens teórico-metodológicas das pesquisas em Políticas Educacionais. Ao somar os conhecimentos produzidos por este artigo, visa-se ampliar a compreensão sobre as características e os contornos que a produção acadêmica em Políticas Educacionais vêm assumindo nas últimas décadas, no Brasil, e em especial na região nordeste.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. Â. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, dez. 2001.
- STREMEL, S.; MAINARDES, J. A emergência do campo acadêmico da política educacional em diferentes países. **Tópicos Educacionais**, Recife, n.1, jan/jun. 2016.
- STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2016.
- MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.
- SÁ-SILVA, J. R. ALMEIDA, C. D. de. GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I – jul. 2009.
- CALADO, S. dos S.; FERREIRA, SILVIA, C. dos R. Análise de documentos: Método de recolha e análise de dados. Metodologia da investigação I. **DEFCUL**, 2004/2005.
- CECHINEL, A. FONTANA, S. A. P. GIUSTINA K. D. PEREIRA, A. S. PRADO S. S. do. Estudo/análise documental: uma revisão teórica e Metodológica. **UNESC**, Criciúma, v. 5, nº1, jan/jun 2016.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1 - n.1 - p.1-95 - jan./jun. 2000.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. 2 v. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Campinas. 1998.

STREMEL, S. Estudos teóricos e epistemológicos sobre política educacional: levantamento bibliográfico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 553-572, jul./dez. 2014

POLÍTICA EDUCACIONAL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO NO ÂMBITO DO SEMINÁRIO NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL (SNAE) NAS EDIÇÕES DE 2010, 2013 E 2016

Ednilson da Silva Cronemberger-UFPI¹
ednilson.cronemberger@gmail.com

Maria do Socorro Soares-UFPI²
mspicos@hotmail.com

Maria Deuseny Pereira Oliveira-UFPI³
deusenyoliveira@hotmail.com

RESUMO:

O presente artigo resulta de uma pesquisa de iniciação científica voluntária (ICV), com o objetivo de analisar a produção sobre política educacional na UFPI, de autoria de estudantes e egressos da instituição, constante nos resumos apresentados nos Seminários de Administração Educacional (SNAE) ocorridos em 2010, 2013 e 2016, respectivamente. A questão de pesquisa diz respeito ao modo como se apresenta a produção acadêmica em política educacional no I, II, e III SNAE. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. Para aprofundamento dos estudos sobre o objeto da pesquisa e para embasar as discussões e análise dos dados, buscamos base teórica em autores como Bello; Jacomini; Minhoto (2014), Cruz; Sales (2013), Oliveira (2010), Sousa (2016), entre outros. Em se tratando de resultados da pesquisa, identificamos 86 trabalhos que atendem aos critérios pré-definidos. A produção identificada contemplou 8(oito) dos 9(nove) eixos orientadores da classificação e, no que se refere à qualidade dos resumos apresentados, predomina a classificação caracterizada como parcialmente completo.

Palavras Chave: SNAE. Pesquisa. Política Educacional.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma pesquisa de iniciação científica voluntária (ICV), vinculada à Universidade Federal do Piauí (UFPI), com fins de analisar a produção sobre política educacional na UFPI, de autoria de estudantes e egressos da instituição, constante nos resumos apresentados nos Seminários de Administração Educacional (SNAE) ocorridos em 2010, 2013 e 2016, respectivamente.

De modo mais específico, nos propomos a identificar trabalhos, com autoria de estudantes e egressos da UFPI, sobre política educacional, apresentados no I, II e III Seminários de Administração da Educação ocorridos no período supra referido; mapear temas, problemática, objetivos, base teórica, procedimentos metodológicos e palavras chaves apresentadas nos resumos dos trabalhos; além de construir banco de dados sobre a Pesquisa em Política Educacional na UFPI, com o uso da produção sistematizada nos anais do referido evento. A questão orientadora da pesquisa diz respeito à categorização da produção acadêmica em política educacional no evento Seminário Nacional de Política Educacional, nas edições referidas, a partir do conteúdo dos resumos de trabalhos apresentados nessas referidas edições.

O **Seminário Nacional de Administração Educacional (SNAE)** vem sendo realizado pela UFPI com o intuito de contribuir para a ampliação dos espaços de estudos, produção e socialização de conhecimentos no campo das políticas educacionais, de modo a colaborar para o desenvolvimento da formação acadêmica e para o fortalecimento da participação/experiência de diferentes sujeitos no âmbito dos sistemas de educação municipal, estadual, federal e de escolas públicas, cuja influência coincida com a melhoria da qualidade da educação pública.

O SNAE reúne pesquisadores estudiosos que acompanham e debatem sobre políticas públicas educacionais em sua diversidade temática. Além disso, é um espaço que reúne comunidade acadêmica, profissionais da educação e de

outros segmentos sociais que se inserem nesse diálogo na busca de atualizar, difundir e socializar os conhecimentos que vêm sendo produzidos na área.

A pesquisa apresenta-se, portanto, articulada à intenção de sistematizar a produção na área de Política Educacional no Seminário de Administração Educacional, sob a organização e realização da UFPI. Do mesmo modo, associa-se a uma investigação mais ampla sobre questões epistemológicas e metodológicas que dão forma à produção do campo de conhecimento na referida instituição.

Portanto, apresentamos neste texto registros elaborados a partir dos estudos e de outras atividades desenvolvidas no decorrer de um ano de pesquisa. Além do resumo e desta introdução, integram o texto a descrição dos procedimentos metodológicos, uma breve revisão de literatura e a apresentação e discussão dos resultados no âmbito do estudo realizado.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, o que, de acordo com Minayo (2003, p.180), “[permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”.

A opção por um estudo qualitativo deve à possibilidade de produzir descrições mais densas e profundas do objeto de estudo em questão. Quanto à fonte de dados, a caracterizamos como bibliográfica e documental, uma vez que foram utilizados como base de dados os livros de resumos e anais do Evento Seminário Nacional de Administração da Educacional, nas suas edições: I, II, e III, realizadas na Universidade Federal do Piauí/ Campus de Teresina, nos anos de 2010, 2013 e 2016, respectivamente.

Para fins de mapeamento e análise dos resumos dos textos, definimos como descritores: a temática apresentada, o problema de pesquisa, os objetivos, a base teórica informada, os procedimentos metodológicos, os resultados e as palavras chave. Para dar conta da organização, interpretação e análise dos dados, optamos pelo uso da técnica de análise de conteúdo, compreendida como “[...] uma metodologia de tratamento e análise de informações constante

de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos” (SEVERINO, 2007 p.121).

Como parte dos procedimentos que antecedem a análise e discussão dos dados, na forma de resumos, esses foram classificados quanto à sua qualidade, com base na Pesquisa Nacional em Política Educacional no Brasil – 2000-2010 (BELLO, JACOMINI; MINHOTO, 2014). Nessa pesquisa, as autoras classificam os resumos da produção acadêmica referida em: **completo**, quando evidenciam com clareza a problemática de estudo(s), objetivo(s), estratégia metodológica, base teórica e resultados alcançados; **parcialmente completo**, quando apresentam com clareza no mínimo três critérios relacionados ao resumo completo; **Incompleto**, quando evidenciam menos de três itens do resumo completo; e **superficial**, quando não evidenciam com clareza a problemática de estudo, objetivo(s), estratégia metodológica, base teórica e resultados alcançados.

Após a etapa de mapeamento dos trabalhos, realizou-se a classificação dos mesmos seguindo os eixos temáticos na área de política educacional, também definidos pela pesquisa nacional já referida. Concluídos os procedimentos de classificação dos trabalhos em eixos, prosseguiu-se com a análise da qualidade dos mesmos, sob critérios já explicitados anteriormente.

3. POLÍTICA EDUCACIONAL: CAMPO DE INVESTIGAÇÃO EM CONSTRUÇÃO

O campo de pesquisas em política educacional é ainda jovem no Brasil. Em Oliveira (2010), encontramos, por exemplo, um esforço no tocante à definição da categoria política educacional, assim como em Souza (2016) o empenho em definir os objetos de estudo desse campo de conhecimento. Também Bello, Jacomini e Minhoto (2014) desenvolveram pesquisas com o fim de analisar a produção acadêmica da área, no âmbito de programas de pós-graduação no Brasil, no período e 2000 a 2010, de modo que a leitura desses textos, assim como a participação em eventos da área, tem estimulado iniciativas de pesquisas acadêmicas que, em boa medida, promovem a ampliação da produção e a disseminação de conhecimentos acerca das políticas de educação.

Como explicitado na literatura consultada, Política Educacional é uma área que advém das políticas públicas, sendo esta, de acordo com Oliveira (2010, p. 1) “[...], uma expressão que visa definir uma situação específica da política”. Para apresentar a definição de políticas públicas, o autor recorre à etimologia de cada palavra separadamente, de modo a explicitar que política é um termo de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*; já o termo público é de origem latina, *publica*, e significa “povo” ou “do povo”.

Portanto, entende-se políticas públicas como a tomada de decisões dos governantes que envolve a vida em comunidade e que de alguma forma influencia as relações da sociedade. Nesse sentido, a prática da participação da comunidade no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das políticas públicas é importante, uma vez que os efeitos de tais políticas incidem sobre o cotidiano das pessoas.

As políticas públicas, por sua vez, adentram a setores da administração pública que se correlacionam diretamente com a educação, como por exemplo as instituições de ensino, como as escolas de Educação Básica e as instituições de Ensino Superior.

Com esse entendimento, Oliveira (2020) explicita que a educação é uma demanda social cujas políticas públicas lhes são específicas. Para o autor, “políticas públicas é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação”, (OLIVEIRA, 2010, p.4).

Podemos, então, compreender 'política' como ações ou tomadas de decisões que partem do poder público (Estado) cujo principal objetivo, teoricamente, é o bem comum, entendido aqui em perspectiva de atendimento às demandas sociais apresentadas. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que as Políticas Educacionais são postas ou criadas para atender à sociedade com o provimento de equipamentos como escolas, creches, e instrumentos outros como sejam: programas suplementares de educação, regulamentação, planejamento, gestão da educação, financiamento, entre outras ações pertinentes.

Em relação à definição de educação, Oliveira (2010, p.4), reporta-se a “[...] algo que vai além do ambiente escolar. Tudo o que se aprende socialmente – na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, etc. –, resultado do ensino, da observação, de repetição, reprodução, inculcação, é educação”.

Ainda sobre o conceito de políticas públicas, estas podem ser compreendidas em um sentido mais amplo: como campo de atividade governamental, uma situação social desejada, um conjunto de objetivos e ações do governo, dentre outros significados. Desta forma, entende-se que fazem parte dessas políticas as ações voltadas para a educação (SARAVIA E FERRAREZI, 2006), e que geralmente encontram-se instituídas por normas e regulamentos nos quais se inscreve a educação como direito, na atualidade.

A educação formal constitui-se, portanto, um direito constitucional cuja garantia se dá no campo da oferta de políticas públicas educacionais, que compreendem aspectos relativos ao provimento de equipamentos públicos, a exemplo das escolas, da formação continuada de profissionais da educação, às políticas de financiamento e de apoio aos estudantes, entre outros. Para Souza (2016, p. 77),

A discussão sobre as políticas educacionais e os conflitos subjacentes oportuniza e amplia as condições de se avaliar a ação, os produtos e os impactos das políticas educacionais e, especialmente, de se reconhecer que isto tudo tem uma intimidade marcante com a luta pelo poder.

Corroboramos com o autor no que tange aos estudos no campo das políticas educacionais, que precisam ser efetivamente compreendidos como um direito de todos, e cujas demandas são tomadas como objetos de estudos e pesquisas acadêmicas, em perspectiva de apropriação de conhecimentos necessárias à conquista das garantias sociais no campo da educação, assim como da apropriação de conhecimentos a respeito da produção do próprio conhecimento na área específica de política educacional, objeto do projeto de ICV aqui relatado.

O ponto de partida das pesquisas sobre epistemologias da política educacional é a constatação de que o campo da política educacional está em permanente expansão e continuamente em construção. Ao lado disso, verifica-se que ainda são poucos os estudos sobre referenciais teóricos que têm sido empregados nas pesquisas. Dessa

forma, o desenvolvimento de estudos teórico-epistemológicos de política educacional pode ser considerado extremamente importante e necessário para o contínuo fortalecimento como campo acadêmico. (MAINARDES, 2018 p. 3)

Quanto às pesquisas no campo das políticas educacionais, essas são tão polêmicas quanto importantes no Brasil. De acordo com as leituras realizadas no íterim do projeto de ICV em tela, ocorre um crescimento em relação a trabalhos que se propuseram a discutir questões epistemológicas e metodológicas das pesquisas sobre políticas educacionais, assim como sobre seus objetos de estudos, categorização e perspectiva epistemológicas. Sobre essa tendência, Mainardes (2018) explicita que,

Como campo teórico, a política educacional tem como antecedentes as teorias e as produções da ciência política, cuja emergência pode ser situada na década de 1940. A política educacional, como campo acadêmico, vem constituindo-se, no Brasil, desde o final da década de 1960, com a criação de associações (Associação Nacional de Política e Administração da Educação — ANPAE, por exemplo, em 1961); a utilização do termo política educacional em publicações e documentos oficiais; a criação de disciplinas, departamentos, revistas especializadas, eventos, redes de pesquisa etc. (MAINARDES, 2018 p. 5-6)

As instituições, sobretudo as públicas, são imprescindíveis ferramentas no processo de atualização da produção, disseminação e teorização de conhecimentos. Ainda referindo-se à política educacional como campo teórico, Mainardes (2018) reforça que

A realização de pesquisas sobre o desenvolvimento desse campo é essencial para se compreender como os pesquisadores têm empregado os referenciais teóricos e como esse campo vem avançando no que diz respeito a termos teórico-metodológicos e epistemológicos. As pesquisas sobre referenciais teórico-epistemológicos podem contribuir de forma significativa para o fortalecimento da política educacional como campo teórico e acadêmico. (MAINARDES, 2018 p. 6)

Dessa forma, a temática política educacional é, em si, o objeto de estudo deste trabalho, estimulada pelos esforços envolvendo as pesquisas e respectiva socialização destas no evento SNAE, espaço no qual vêm ocorrendo discussões em torno das políticas educacionais, pontuadas por pesquisadores, acadêmicos

e egressos de diferentes instituições, a exemplo da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Como já explicitado anteriormente, interessa a esta pesquisa, contribuir com a investigação sobre o modo como se produz conhecimento no campo das políticas educacionais, ou seja, busca-se conhecer e colaborar com a produção epistemológica de um campo de conhecimento específico.

Essa perspectiva encontra apoio teórico também em Saviani (2017), que ao tratar da origem do termo epistemologia, assim se reporta:

Como se sabe, a palavra “epistemologia”, de origem grega, é considerada, correntemente, como sinônimo de “teoria do conhecimento”. Cumpre, porém, levar em conta que na língua grega o significado de conhecimento é expresso por vários termos: γνώσις (gnosis), ἐπιστήμη (episteme), σοφία (sofia) e δόξα (doxa)”. Enfim, cabe entender que, rigorosamente, o termo derivado do grego que corresponde ao significado de “teoria do conhecimento é “gnosologia”, enquanto que epistemologia já evocaria mais especificamente a teoria do conhecimento científico ou teoria das ciências. (SAVIANI, p. 2, 2017).

Compreende-se, dessa maneira, que à pesquisa científica cabe seguir rigorosamente os procedimentos teóricos e metodológicos exigidos para que dela decorra a produção ou a atualização de novos conhecimentos como princípio acadêmico.

O que aqui se apresenta diz respeito, portanto, ao esforço de seguir os ritos da produção do conhecimento em Política educacional, a partir de textos/trabalhos apresentados no âmbito do SNAE.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O evento SNAE tem sido promovido pela UFPI/Campus de Teresina-PI, sob a coordenação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE). Até então, foram realizadas três edições do evento, nos anos de 2010, 2013 e 2016, respectivamente.

Em atendimento ao objetivo específico da pesquisa, que visa identificar trabalhos sobre política educacional com autoria de estudantes e egressos da UFPI, apresentados no I, II e III SNAE, apresentamos os dados adquiridos, descritos no Quadro 01.

Quadro 01: Trabalhos de autoria de estudantes e egressos da UFPI

Evento	Total de trabalhos apresentados	Autoria de estudantes e egressos da UFPI	%
SNAE 2010	76	22	28,9%
SNAE 2013	36	22	61,1%
SNAE 2016	120	59	49,2%
Total	232	103	

Fonte: dados da pesquisa, 2019

No conjunto dos três eventos foram apresentados 232 trabalhos, desses, **103** foram produzidos por estudantes e egressos da UFPI e 129 são de autores de outras instituições, algumas delas não identificadas nos resumos. Constatase, a partir dos dados, uma tendência de crescimento no número de trabalhos na área de política educacional na UFPI, apresentados no âmbito do SNAE, nas três primeiras edições, 2010, 2013 e 2016.

Dos 103 trabalhos produzidos por egressos da UFPI, apenas 86 se inserem na área de Política Educacional segundo a base de classificação utilizada, cuja referência se encontra em Bello, Jacomini e Minhoto (2016), que definem eixos temáticos para a pesquisa na área em discussão. Na sequência, apresentamos o Quadro 02, com a classificação dos textos referidos.

Quadro 02: Quantitativo de trabalhos por eixos temáticos na área de Política Educacional

Eixo	Temas relacionados	Trabalhos	%
01	Organização da educação, planejamento da educação, administração da educação, gestão da educação	34	40%
02	Avaliação em larga escala e avaliação institucional	4	5%
03	Qualidade da educação, qualidade de ensino	2	2%
04	Estado e Reformas educacionais	5	6%
05	Políticas de Formação de professor, carreira docente	19	22%
06	Financiamento da educação	6	7,0%
07	Abordagens teórico-metodológicas	0	0
08	Análise e avaliação de Programas e projetos	5	5%
09	Políticas inclusivas	11	13%
	Total	86	100%

Fonte: dados da pesquisa, 2019

Em relação aos 86 trabalhos identificados nos documentos da pesquisa e que se relacionam aos eixos temáticos de Políticas Educacionais, identificamos maior concentração de textos no **Eixo 01**, que recebe 40% do total de trabalhos apresentados. A quantidade de trabalhos classificados em cada eixo os coloca na seguinte sequência: **eixos 01, 05, 09, 06, 04, 08, 02, e 03**. **O eixo 7**, não foi contemplado com trabalhos. Em relação à qualidade dos textos/resumos, apresentamos o Quadro 3 a seguir:

Quadro 03: Qualidade dos resumos apresentados ao SNAE na área de Política Educacional

Qualidade	Quantidade	%
Completo	6	7%
Parcialmente Completo	69	80,2%
Incompleto	11	12,8%
Superficial	0	0
Total	86	100%

Fonte: dados da pesquisa, 2019

De acordo com o quadro acima, **7%** são considerados **completos**, pois evidenciaram com clareza a problemática de estudo, objetivo, estratégia metodológica, base teórica e resultados alcançados. **80,2%** são **parcialmente completos**, pois evidenciaram com clareza pelo menos três dos critérios descritos anteriormente. **12,8%** dos resumos identificados qualificam-se como **incompletos**, pois evidenciam **menos de três itens** do resumo considerado completo. **Nenhum** trabalho foi considerado **superficial**, o que seria o caso de não apresentarem com clareza elementos essenciais do texto/resumo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ora apresentada foi objeto de um Plano de Trabalho/ICV, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE) e, em nossa compreensão alcançou todos os objetivos propostos.

Ao longo dessas edições, o SNAE tem se constituído enquanto espaço de amplas e profícuas discussões no campo das políticas educacionais em contexto nacional. No conjunto dos três livros de programas e resumos dos Seminários, foram identificados um total de 232 trabalhos publicados, dos quais **103 foram**

produzidos por egressos/estudantes da UFPI, e 129 por autores de outras instituições e/ou de instituições não identificadas nos resumos. **Desses 103 trabalhos, 86 foram classificados em oito eixos da pesquisa nacional na área de Política Educacional.** Os 17 trabalhos restantes são de áreas diferentes e, portanto, não se enquadram na classificação do objeto de estudo.

A maior concentração de trabalhos identificados se deu no **Eixo 01** (Organização da educação, planejamento da educação, administração da educação, gestão da educação), com uma representação de **34 trabalhos, correspondente a 40% da produção total na área.** Nos demais eixos, com exceção do eixo 7, foram apresentados trabalhos na seguinte ordem quantitativa: **Eixo 05** (Políticas de Formação de professor, carreira docente) **com 19 trabalhos; Eixo 09** (Políticas inclusivas), **com 11; Eixo 06** (Financiamento da educação), com **6 trabalhos; Eixo 04** (Estado e Reformas educacionais) e **Eixo 8** (Análise e avaliação de Programas e projetos), com **5 trabalhos** cada; **Eixo 02** (Avaliação em larga escala e avaliação institucional), com **4 trabalhos;** e **Eixo 03** (Qualidade da educação, qualidade de ensino) com **2 trabalhos.**

Assim, a produção acadêmica em política educacional no âmbito do SNAE foi categorizada a partir de trabalhos de autoria de estudantes e egressos da UFPI, classificados por eixos temáticos na área de Política Educacional e qualificados em completo, parcialmente completo, incompleto e superficial quanto a sua produção.

Intentamos que o presente estudo possa contribuir para que pesquisadores, estudantes e outros sujeitos que atuam na produção acadêmica interajam com uma proposta de indicadores de qualidade para classificação e avaliação de um resumo científico considerado completo, segundo os critérios utilizados para a classificação. Do mesmo modo, possa contribuir com os esforços daqueles que estão empenhados ou desejam explorar o campo de investigação sobre questões epistemológicas e metodológica na produção de conhecimentos na UFPI, nesse caso específico, por meio do Seminário de Administração Educacional (SNAE), objeto de estudo deste trabalho.

Partindo do pressuposto de que esta pesquisa não encerra qualquer conclusão a respeito das políticas educacionais, esperamos que a mesma possa

subsidiar novas pesquisas e instigar novos pesquisadores a imergirem-se nesse campo, ainda em consolidação. Ressalta-se, ainda que um dos pontos essenciais na pesquisa são suas possibilidades e suas contribuições para formação da identidade e do perfil de pesquisador.

Concluimos este texto, portanto, com o entendimento de ter alcançado os objetivos inicialmente traçados, no âmbito do projeto de pesquisa com resultados ora socializados, e que se relacionam com a investigação sobre questões epistemológicas e metodológica da constituição do campo em Política Educacional na UFPI.

REFERÊNCIAS

BELLO, Isabel Melero; JACOMINI, Márcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Pesquisa em política educacional no Brasil (2000- 2010): uma análise de teses e dissertações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 369-393, jul. 2014.

JACOMINI, Márcia Aparecida; CRUZ, Rosana Evangelista da. **Produção acadêmica sobre financiamento da educação – 2000-2010**. Mimeo.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2018, vol.23, e230034. Epub June 11, 2018. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230034>>. Acesso em 21 de Julho de 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2003.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de (Org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC, 2010. p. 93-99.

SAVIANI, Dermeval. **Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa, [s.l.], v. 2, p.1-5, 2017. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v.2.002>>. Acesso em: 25 set. 2018.

SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas Públicas**. Brasília: ENAP, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007 p. 121.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **A política educacional e seus objetos de estudo**. ReLePe, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 75-89, jan. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450/5906>>. Acesso em: 25 set. 2018.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM POLÍTICA EDUCACIONAL NA GRADUAÇÃO, CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFPI, CAMPUS DE TERESINA

Maria Deuseny Pereira Oliveira- UFPI¹
deusenyoliveira@hotmail.com

Maria do Socorro Soares- UFPI²
mspicos@hotmail.com

Ednilson da Silva Cronemberger-UFPI³
ednilson.cronemberger@gmail.com

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa acadêmica realizada no âmbito do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), vinculado à Universidade Federal do Piauí (UFPI), que teve por objetivo geral analisar a produção acadêmica sobre política educacional nos Trabalhos de Conclusão de Curso/TCC, apresentados no do Curso de Pedagogia da UFPI, campus de Teresina, no período de 2000 a 2010. E teve como problemática: Como está estruturada a produção acadêmica sobre política educacional, na graduação do curso de licenciatura em Pedagogia no Campus de Teresina? A base teórica fundamentou-se em autores como Bello; Jacomini; Minhoto (2014); Demo (2001); Pinho (2017, entre outros. A pesquisa é de natureza qualitativa exploratória e documental. Quanto aos resultados, identificamos 192 textos; destes, 41 tratam de temáticas relacionadas ao campo das Políticas Educacionais, e foram classificados em 8 dos 9 eixos definidos por uma pesquisa nacional, para agrupamentos temáticos de investigações na área.

Palavras chave: Políticas educacionais. Iniciação à pesquisa. Temas em políticas educacionais.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa acadêmica realizada no âmbito do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), vinculado à Universidade Federal do Piauí (UFPI), sob a coordenação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – NUPPEGE. A referida pesquisa teve por objetivo geral analisar a produção acadêmica sobre política educacional nos Trabalhos de Conclusão de Curso/TCC, apresentados no do Curso de Pedagogia da UFPI, campus de Teresina, no período de 2000 a 2010.

Na base teórica utilizada para fundamentar a problematização em torno da iniciação à pesquisa como instrumento de potencialização da formação inicial, assim como das políticas educacionais como conteúdo dessa mesma formação, interagimos com textos de autores como Demo (2001); Pinho (2019); Belo, Jacomini, Minhoto (2010), entre outros.

A pesquisa da qual resulta este texto teve duração de um ano, cujo desenvolvimento incluiu atividades como: reuniões semanais com a orientadora do projeto, estudos de aprofundamentos dos temas da pesquisa, encaminhamentos e registros das discussões, de modo a criar uma dinâmica que deu conta do cronograma proposto inicialmente. Pelo fato de ser um projeto vinculado ao NUPPEGE do CCE/UFPI/Teresina, também proporcionou a integração da estudante bolsista ao referido núcleo de estudos.

Na sequência, apontaremos elementos da metodologia que orientou o desenvolvimento da pesquisa e da base de fundamentação teórica, como também a análise e discussão dos dados adquiridos e as considerações finais.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Incluimos a pesquisa realizada entre aquelas caracterizadas como de natureza qualitativa, exploratória e documental. Para Kripka; Scheller; Bonotto (2015),

Pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair

informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos; é caracterizada como documental quando essa for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo.

Utilizando-nos de procedimentos próprios da pesquisa documental, realizamos o levantamento de dados, *in loco*, em novembro de 2018. Foi nos concedido acesso a arquivos da biblioteca setorial do curso de licenciatura em Pedagogia, da UFPI/Teresina, mais especificamente no Centro de Ciências da Educação (CCE). Para registro desses arquivos utilizamos o recurso de registro fotográfico, apoiadas nas ideias de Mendonça; Barbosa; Murão (2007), para quem “a capacidade da imagem fotográfica de conter a informação de maneira econômica e confiável torna possível uma catalogação mais eficiente de dados nas pesquisas”. Após a aquisição dos dados, seguimos com os procedimentos de organização, classificação e análise dos mesmos, apoiados na técnica de análise de conteúdo de Bardim (2011), que a conceitua como

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (Bardim, 2011, p. 47).

A pesquisa intencionou a caracterização da disciplina TCC no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI/ Campus de Teresina, assim como a identificação de textos/TCC sobre temas de política educacional, apresentados ao curso no período de 2000 a 2010, incluindo a análise dos resumos dos mesmos.

A leitura atenciosa dos resumos dos textos de TCC, que constituíram os dados da pesquisa, nos permitiu organizá-los e classificá-los com base numa proposta apresentada por Bello; Jacomini; Minhoto (2014), da qual resulta a definição de eixos temáticos para análise das pesquisas em Políticas Educacionais. A partir dos dados coletados foram construídos quadros que contribuíram para a classificação destes e suas respectivas análises.

Após a etapa de mapeamento dos resumos, procedemos a classificação dos mesmos nos seguintes eixos: **1**-Organização da educação, planejamento da educação, administração da educação, gestão da educação; **2** - Avaliação em larga escala e avaliação institucional; **3** - Qualidade da educação, qualidade de ensino; **4** - Estado e reformas educacionais; **5** - Políticas de Formação de professor, carreira docente; **6** - Financiamento da educação, controle social do financiamento da educação; **7** - Abordagens teórico-metodológicas em pesquisas sobre políticas educacionais; **8** - Análise e avaliação de Programas e projetos no campo educacional; **9** - Políticas inclusivas. Desse exercício, foram elaborados quadros que contribuíram para a análises dos dados adquiridos, cuja síntese apresenta-se na sequência deste texto.

3. A INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Há, entre as novas abordagens no campo da educação, e mais precisamente no campo da formação de professores, uma que se refere à pesquisa como princípio educativo, presente, inclusive, como conteúdo de diretrizes curriculares para a formação de professores em nível de graduação, licenciatura. Desse modo, práticas de iniciação à pesquisa na graduação são estimuladas no âmbito dos cursos de formação inicial e apoiadas em alguma medida, por programas de fomento a pesquisas, a exemplo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Em 1988, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) criou o Programa de Iniciação Científica (PIBIC), que por meio de concessão bolsas de iniciação científica, visa apoiar estudantes de graduação no ensino superior. Segundo Pinho (2017, p.4)

No Brasil, dada a trajetória de investimentos em estudos e pesquisas por parte das agências financiadoras, desde a década de 1950, é possível perceber que a participação dos alunos da graduação ainda era bastante tímida até os anos 2000. A inserção nos programas de Iniciação Científica pode ser considerada um ponto estratégico deste programa, no recrutamento de novos talentos para a produção de ciência, tecnologia e inovação no País.

Em sintonia com o raciocínio exposto acima, Bridi (2011, p. 01) refere-se à Iniciação Científica como algo que “[...] insere os alunos de graduação na realização de pesquisas científicas, tal atividade é considerada na literatura como um espaço de formação geral, acadêmica e profissional do universitário”. Práticas de iniciação científica, nessa perspectiva, ampliam as possibilidades de formação do graduando. Outra referência à importância da iniciação científica na graduação pode ser identificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Nacional/LDB 9.394/94, ao referir-se ao estímulo ao desenvolvimento do senso crítico e investigativo dos estudantes como finalidade do Ensino superior. De acordo com o texto da lei,

O ensino superior tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, bem como deve estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, o incentivo ao trabalho de pesquisa e a investigação científica, com vista ao desenvolvimento a ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive, além da promoção e da divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicação, uma das alternativas em busca do conhecimento é o ensino através da pesquisa, desenvolvendo a autonomia dos alunos, investigando-os a questionamentos constantes.(BRASIL,1996, p.14-15)

Nessa perspectiva, o ingresso do estudante no Ensino Superior favorece as condições de desenvolvimento de uma dada autonomia intelectual que leva à elaboração de um raciocínio crítico e à consequente produção de conhecimento científico. Para Pinho (2017, p. 09), “por meio dessas atividades da pesquisa, os acadêmicos vão estabelecendo relação diferenciada com o conhecimento”, tendo em vista que esse é um dos principais meios de despertar o sujeito para o universo da pesquisa. Assim, a pesquisa científica está inserida no cotidiano acadêmico e constitui um dos tripés da universidade.

Do mesmo modo, no âmbito do currículo, a pesquisa se propõe orientada por um profissional experiente, em sua grande maioria, professores, a quem se atribui importantes responsabilidades no que se refere à contribuição para a formação do senso crítico dos estudantes. A esse respeito, Demo (2000) ressalta a importância da participação do professor na formação dos estudantes. Para o autor:

“A concepção moderna de professor o define essencialmente como orientador do processo de questionamento reconstrutivo no aluno, supondo obviamente que detenha esta mesma competência. Neste sentido, o que mais o define é a pesquisa. A rigor, ensinar é algo decorrente da pesquisa. Não pode manter a mesma densidade definitiva, como se diz com respeito à universidade em termos de ensino, pesquisa, extensão. De partida, se os três termos fossem pelo menos homogêneos, teríamos um pouco mais de pesquisa e extensão, o que não é verdade. Como regra, a predominância do mero ensino é avassaladora. A seguir, não é correto homogeneizar os termos, porque há visível hierarquia, estando no topo a pesquisa. Se esta for bem-conceituada e praticada, torna-se ocioso o de extensão, e engloba naturalmente o ensino, que se torna educação. Pois, educar pela pesquisa é a educação própria da escola e da universidade”. (DEMO, 2000, p. 23),

No caso da formação de professores, de modo particular no Curso de Pedagogia, licenciatura, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido curso reforçam a importância da pesquisa como prática formativa, organizada em eixo curricular o qual inclui entre as disciplinas que o compõe, o Trabalho de Conclusão de Curso/ TCC como atributo à formação docente, ao tempo em que define o desenvolvimento da capacidade de pesquisar como uma competência a ser exigida do egresso. Segundo o documento supracitado, em seu artigo 5º, o egresso do curso de Pedagogia deverá ser capaz de:

XIV – realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV – utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos. (BRASIL, 2006, p. 2-3)

Na Graduação, o Trabalho de Conclusão de curso favorece ao aluno experiências relacionadas à pesquisa, ou seja, vivência de dinâmicas que requer o desenvolvimento de capacidades de operar com a seleção de informações, de produção, de categorização, de análise de dados, e ainda, de sistematização dos conhecimentos produzidos no âmbito da investigação. Ainda que o graduando não tenha necessariamente realizado Iniciação Científica (IC), o TCC colabora para inserção do mesmo na cultura investigativa, da pesquisa, do que resulta a produção de conhecimento acadêmico nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Bello, Jacomini e Minhoto (2014), por exemplo, apresentam relevante pesquisa na área de políticas Educacionais, tratando da produção acadêmica nesse campo de estudo. As autoras destacam que a construção do campo de estudo e de pesquisas em políticas educacionais possui interfaces tanto com a grande área denominada educação quanto com as pesquisas em políticas sociais, especialmente o campo das políticas educacionais. As mesmas autoras destacam, ainda, que esse campo teórico é recente no Brasil.

A política educacional é reconhecida também como política social. Segundo Saviani (1998), a expressão política social está ligada a certa maneira de conceber, organizar e operar a administração da coisa pública, tem como objetivo o bem comum, e, quando se trata de educação, ainda mais, pois é um instrumento importante para se garantir o desenvolvimento intelectual e social.

Partindo desse raciocínio é que a iniciação à pesquisa integra os propósitos de formação nos cursos de graduação. Do mesmo modo, compreende-se o Trabalho de Conclusão de Curso/ TCC como instrumento capaz de promover uma dinâmica de produção de conhecimento acadêmico em diferentes áreas, dentre elas aquela aqui denominada política educacional.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com o Projeto Político Curricular (PPC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI/Campus de Teresina (RESOLUÇÃO n° 277/18, CEPEX/UFPI,2018), o mesmo foi criado em 1973, na modalidade de “Licenciatura Curta”. Após dois anos, em 1975, o Curso passou a ser ofertado no formato de Licenciatura Plena em Pedagogia, conforme ofício n° 237/1975, e ato de Reitoria 237/1975 publicado em 06/05/1975.

Desde então, o curso tem formado um número significativo de pedagogos que atuam como docentes e/ou como técnicos em assuntos pedagógicos, a exemplo de supervisores, orientadores e administradores. A Licenciatura em Pedagogia é um curso presencial, o regime letivo é semestral e, atualmente, com entrada vinculada ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), através do Sistema de Seleção Unificada-SISU. Os turnos de funcionamento são: matutino, vespertino e noturno, com oferta autorizada de 240 vagas anualmente.

As atividades do TCC na forma de monografia e/ou artigo científico tem como exigência sua apresentação pública. As normas específicas de desenvolvimento do TCC encontram-se detalhadas em regimento próprio, aprovado pelo Colegiado do Curso e homologado pelo Conselho Departamental do CCE (Regulamento do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia), conforme Diretrizes Gerais para o Trabalho de Conclusão de Curso (Portaria PREG/CAMEN nº 330, de 22 de junho, 2017).

A Coordenação do Curso de Pedagogia, segundo o texto do PPC, disponibiliza para os alunos manual atualizado de apoio à elaboração do TCC, e com o apoio do Sistema de Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da UFPI, criou um repositório institucional destinado ao arquivo dos TCC na página do Sistema de Gestão Integrado de Atividades Acadêmicas (SIGAA), com isso possibilitando que os TCC dos graduandos sejam compartilhados.

No que se refere ao mapeamento da produção acadêmica na graduação, na área de política educacional, na modalidade de TCC, no período de 2000-2010, objetivo específico da pesquisa, apresentamos síntese quantitativa dos mesmos no quadro 1, como segue:

Quadro 1-Produção Acadêmica Sobre Política Educacional/ Curso de Pedagogia UFPI-Campus de Teresina, no período 2000-2010.

Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Quant.	1	0	3	9	0	0	7	13	2	5	1	41
TCC												

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

O conjunto dos Trabalhos de Conclusão de Curso/TCC, do Curso de Pedagogia, produzidos no período de 2000 a 2010, disponíveis na biblioteca setorial da UFPI/CCE até a data da busca realizada em função desta pesquisa/IC, soma um total de 192 textos. Destes, 41 tratam de temáticas relacionadas ao campo das políticas educacionais, como apresentados no quadro 1.

Os dados apresentados no referido quadro nos permitem inferir que o depósito de TCC junto à biblioteca institucional não ocorre em quantidade

equivalente ao número de egressos de cada período letivo. Com o auxílio da relação nominal dos egressos de cada período referente ao recorte temporal do projeto desta IC, oficialmente solicitada à PREG/DAA e disponibilizada a favor da investigação, podemos constatar que houve concludentes em todos os semestres letivos e, por conseguinte, a apresentação de TCC ao Curso, uma vez que esse procedimento constitui requisito para integralização do currículo.

Como já exposto anteriormente, para classificar os trabalhos/TCC com temas relativos à área de política educacional, utilizamos da definição de eixos trazida por Bello, Jacomini e Minhoto (2014). Na sequência, apresentamos o quadro 2, representativo da quantidade de trabalho por eixo.

Quadro 2 - Classificação dos trabalhos por eixos temáticos na área de Política educacional

Eixos da pesquisa nacional	Quantidade de trabalhos	%
Eixo 01: Organização da educação, planejamento da educação, administração da educação, gestão da educação	14	34,15%
Eixo 02: Avaliação em larga escala e avaliação institucional	1	2,44%
Eixo 03: Qualidade da educação, qualidade de ensino	5	12,19%
Eixo 04: Estado e Reformas educacionais	3	7,32%
Eixo 05: Políticas de Formação de professor, carreira docente	6	14,63%
Eixo 06: Financiamento da educação	2	4,88%
Eixo 07: Abordagens teórico-metodológicas	0	0
Eixo 08: Análise e avaliação de Programas e projetos	4	9,76%
Eixo 09: Políticas inclusivas	6	14,63%
Total	41	100%

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

A maior quantidade de trabalhos se concentra no Eixo 01, com 14 trabalhos, seguido pelos Eixos 05 e 09, ambos com 6 trabalhos cada. O Eixo 03 possui 5 trabalhos; e o Eixo 08, 4 trabalhos. Por fim, os Eixos 04, 06 e 02 possuem 3, 2 e 1 trabalhos, respectivamente. Em relação à temática do Eixo 07, abordagens teórico-metodológicas, nenhum trabalho foi identificado.

Dessa forma, há a predominância de trabalhos na área de política educacional nos eixos: *Organização da educação, planejamento da educação, administração da educação, gestão da educação; Qualidade da educação,*

qualidade de ensino; Avaliação em larga escala e avaliação institucional; Políticas de Formação de professor, carreira docente; Financiamento da educação; Políticas inclusivas; Avaliação em larga escala e avaliação institucional; Estado e Reformas educacionais e Qualidade da educação, qualidade de ensino. Compreendemos, desse modo, que essas são as temáticas que despertam maior interesse dos graduandos, fato esse que pode ter relação por exemplo, com a composição curricular de conteúdos da formação e/ou com as vivências favorecidas pelas práticas que intermediam a relação universidade e escolas de educação básica, mais especificamente na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a pesquisa/IC sobre a produção acadêmica em política educacional na graduação, Curso de licenciatura em Pedagogia, do Campus de Teresina, com um recorte temporal de dez anos (2000-2010), nos possibilitou conhecer elementos de caracterização da disciplina de TCC no referido Curso, expostos no corpo deste texto. Os dados da pesquisa levantados junto à biblioteca setorial da UFPI/CCE informam um conjunto de 192 Trabalhos de Conclusão de Curso no acervo; desses, 41 referentes a temas da área de Políticas educacionais. A classificação dos temas, segundo proposta elaborada no âmbito de uma pesquisa nacional sobre questões epistemológicas da pesquisa em política educacional, evidencia que a concentração de trabalhos, se deu no Eixo 1, cujos temas dizem respeito à organização da educação, planejamento da educação, administração da educação e gestão da educação. Numa sequência decrescente, em relação à quantidade de trabalhos identificados, os eixos contemplados são: 5,9,3,8,4 e 6. No eixo 7, cuja temática se refere a abordagens teórico-metodológicas das pesquisas em Políticas educacionais, não foi identificado nenhum trabalho. Diante dessa constatação, nos arriscamos na inferência de que esta pesquisa pode representar um ponto de partida nas investigações sobre essa temática em âmbito local.

Sobre a concentração de textos no Eixo 1, supomos a existência de relações com tendências de ampliação dos debates sobre a gestão como instrumento de

democratização da educação e de fortalecimento de um modelo de educação que desloca para o campo da gestão o foco da atuação das instituições de educação formal. Essa tendência encontra apoio no campo da normatização da educação, a exemplo da Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 de maio de 2006, que estabelece novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, e que reforça a perspectiva de um perfil do Pedagogo centrado na atuação deste em práticas de gestão e de organização da educação.

REFERÊNCIAS

BELLO, Isabel Melero; JACOMINI, Márcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. **Pesquisa em política educacional no Brasil (2000-2010): uma análise de teses e dissertações**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 369-393, jul/dez. 2014.

Bardin, L (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BRIDI, Jamile Cristina Ajub. **Orientação de iniciação científica**: algumas possibilidades.

Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/cd2011/pdf/5192_3969.pdf >.

Acesso em: 17 fev. 2019.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial, Brasília, DF, 16. Maio. 2006, seção 1, p.11. Disponível em: <[Http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) > Acesso em: 16. Ago. 2019.

BRASIL. **Universidade Federal do Piauí. Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI**. Teresina: Disponível em: <http://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/cce/PPC-PEDAGOGIA-aprovado-dez_201820181220101137.pdf> Acesso em: 23 fev. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**. Disponível em; <http://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/cce/PPC-PEDAGOGIA-aprovado-dez_201820181220101137.pdf> Acesso em: 23 fev. 2019

BRASIL. Ministério de Educação de Educação e Cultura. **LDB- Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e base da Educação da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 05 ago. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf > Acesso em: 23 fev. 2019.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO Danusa de Lara. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização**. Disponível em: <[file:///c:/users/ibyte/downloads/1455-2720-1-sm%20\(1\).pdf](file:///c:/users/ibyte/downloads/1455-2720-1-sm%20(1).pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2019.

MENDONÇA, J. Ricardo C. de; BARBOSA Maria de Lourdes de Azevedo; DURÃO, André Falcão. **Fotografias como um recurso de pesquisa em marketing: o uso de métodos visuais no estudo de organizações de serviços**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/3408704-fotografias-como-um-recurso-de-pesquisa-em-marketing-o-uso-de-metodos-visuais-no-estudo-de-organizacoes-de-servicos.html>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

PINHO, Maria José de. **Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772017000300658&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 19 fev. 2019.

SAVIANI, Demerval **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. São Paulo: Associados, 1998.

TEMÁTICAS EM POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA INCIDÊNCIA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NA UFPI/CAFS

Francivania Barros Messias – SEMED Floriano-PI
francivaniamessias19@gmail.com

Maria do Socorro Soares - UFPI/CSHNB Picos-PI
mspicos@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho se origina da monografia, em formato de TCC, e apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, *campus* Amílcar Ferreira Sobral, em Floriano, Piauí, intitulada Composição curricular da área de fundamentos políticos administrativos da UFPI/CAFS, visto que o campo da Política educacional é uma área em ascensão nos últimos anos, buscando compreender melhorar e propor estratégias à resolução dos problemas em educação, como universalização do ensino, intencionalidades educativas nas propostas educacionais etc. Neste trabalho temos como objetivo analisar as monografias da Universidade Federal do Piauí, *campus* de Floriano, a fim de mapear os temas da produção acadêmica acerca da política educacional, no referido curso. Para tal, o TCC de referência foi elaborado sob o método de pesquisa qualitativa, delineando-se em pesquisa bibliográfica, exploratória e documental. Além do mais, a pesquisa mostrou a preocupação dos discentes em relação à organização, planejamento, administração e gestão da educação. As discussões foram baseadas em autores como (LIBÂNEO, 1994), (MOREIRA; SILVA, 2005), (PARO, 2016), dentre outros.

Palavras-chave: Fundamentos Políticos Administrativos. Currículo. Gestão. Produção Acadêmica.

1. INTRODUÇÃO

A educação, correspondendo ao desenvolvimento de habilidades físicas, morais e intelectuais - orientadas por meio das relações sociais - propicia a formação da visão de mundo de determinado indivíduo, corroborando a emergência de convicções ideológicas. Estas, por certo, influenciam o processo educacional formal, regido por interesses de minorias, segundo suas convicções ideológicas, e instauram a educação como “*instituição social*, que se ordena no sistema educacional de um país, num determinado momento histórico” (LIBÂNEO, 1994, p.23), para, assim, atender as disputas de poder entre indivíduos.

A expansão e universalização da educação, proposta no planejamento governamental brasileiro, a partir de 1970, se configura como disputa de poder, uma vez que a sociedade civil lutava por melhores condições de vida, pela ampliação das instituições de ensino e por igualdade de acesso e permanência na escola. Em contrapartida, encontramos o Estado, representante das forças sociais da minoria, instituindo a escola como artefato de controle e doutrinação e de manutenção da harmonia social e desenvolvimentista. Então, a educação é vista como um ato político, pois “política é ação de quem deseja o poder” (WEBER, 1979; 2004 apud SOUZA), ou melhor, “quem opera na política, não atua por outra razão central senão que conquistar, ampliar ou, mais difícil e mesmo antes, manter o poder” (BOURDIEU, 2004, MAQUIAVEL, 1996 apud SOUZA, 2016, p. 76).

De certo, a escola, atualmente constitui-se em instituição social de grande poder, angariou ao longo dos anos prestígio social, e governa-la é uma ação política. Logo, administrar as ações escolares requer avaliá-las, além de geri-las de acordo com os anseios sociais, e neste requisito ressoa compreender a disputa de poder nas decisões, seja no conteúdo de ensino, escolha do material didático, etc., bem como analisar ao crivo da consciência as ações do governo, ao tratar a educação escolar como política pública.

A análise das ações do governo para a educação solicita dos profissionais da área consciência crítica, analítica e reflexiva, atenta às mudanças, pois a disputa de poder recai primordialmente no cerne do atendimento dos direitos

coletivos à educação de qualidade. Nesta feita, a Universidade, enquanto lócus da formação de profissionais tem a incumbência de formá-los integralmente; E a área de Fundamentos Políticos Administrativos da Educação, segundo o currículo do Curso de Pedagogia do *Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)*, aglomera os componentes curriculares basilares a tal formação.

Por isso, os Fundamentos Políticos Administrativos da educação no currículo de formação do CAFS aportam o aspecto político, que é a ação, à gestão das ações, para assim atingir um fim. Compreendendo o ato educativo como intencional e político, faz-se necessária a administração de tais ações para a efetividade dos intentos, cujo aliado intrínseco à concretização é o planejamento, este nos permite refletir, analisar e gerir as práticas administrativas. “A necessidade do planejamento reside na racionalidade que imprimimos às decisões. Por racionalidade entendemos a escolha dos meios mais adequados para atingir determinados objetivos ou fins” (CHIAVENATO, 2009, p.34). No entanto, segundo Paro (2016), nas escolas brasileiras, necessita-se da integração entre práticas políticas e administrativas, para alcançarmos o melhor delas na qualidade educacional.

A articulação dos Fundamentos Políticos Administrativos da educação à prática cotidiana requer que estes estejam consolidados enquanto componentes curriculares, nos cursos de graduação, uma vez que as disciplinas, dispostas de forma articulada, potencializam a visão do todo ao graduando e, conseqüentemente, na prática profissional promoverá a democratização do conhecimento a grupos sociais aos quais aquele foi historicamente negado. Isso porque o futuro professor, se formado conscientemente acerca do que seja a ação política e da importância em geri-la e planejá-la, mediará o alcance das metas educacionais através do ato consciente de suas próprias ações.

O TCC de Messias (2017), basilar para o presente estudo, utilizou-se do método de pesquisa qualitativa e exploratória, com fonte de dados primárias, bibliográfica e documental. A análise dos trabalhos se deu com base na teoria de Bardin (1977), e foram agrupados cento e cinquenta e um (151) TCCs, defendidos no período de 2013; 2016 e 2017. Os dados foram coletados seguindo os descritores: Tema, problema de pesquisa, objetivo geral, ano de apresentação e palavras-chave. Com base nesses descritores, os TCCs foram

inicialmente agrupados por eixos temáticos definidos no âmbito da pesquisa – A produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil: características e tendências (2000-2010) – (SILVA; et.al., s/d).

A estrutura redacional deste trabalho consiste em: Introdução, seguido da apresentação da área de Fundamentos Políticos Administrativos da educação, classificação dos temas nos eixos onde apontamos o resultado das produções acadêmicas, seguido das considerações finais e referências.

2. A ÁREA DE FUNDAMENTOS POLÍTICOS ADMINISTRATIVOS

A área de Fundamentos Políticos Administrativos da educação, tomando como referência o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da UFPI, *campus* de Floriano, a definimos como um campo de conteúdos curriculares, correspondente à política educacional, e tem como objetivo formativo dar bases teóricas e práticas à compreensão dos graduandos, sob as disputas de poder social que permeiam a educação, acentuando o pensamento crítico-reflexivo, basilar à manutenção da equidade ao acesso e permanência na educação democrática.

A Universidade é tida como instituição social, exercendo a função de abarcar todas as concepções de classes, religiões, filosofia, harmonizando as relações conflituosas entre os diversos segmentos sociais. Isso porque, “a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que [...] a universidade se tornasse [...] uma instituição social” (CHAUÍ, 2003, p. 5). Desta feita, o processo de ensino-aprendizagem universitário permeia aspectos sociais do cotidiano, a exemplo das disparidades entre ricos e pobres, da democratização da educação, de quais recursos financeiros asseguram a oferta de um ensino gratuito e de qualidade, de qual é concepção de educação adotada pelo corpo docente, de como os profissionais da educação colaboram para a concretização do ensino-aprendizagem, etc.

Sendo assim, a complexa relação social, tecida nas disputas pelo estabelecimento de modelos de sociedade, pautados essencialmente no modo de produção econômica, repercute no seio da educação escolar e da formação

de professores, mais especificamente. A título de exemplo, podemos nos referir à complexidade do que até então conhecemos como revolução industrial, que, sem dúvida, contribuiu significativamente para a modificação dos modos de ser, de agir e de pensar de populações, inclusive no Brasil. Nesse sentido, os currículos escolares tornaram-se aliados importantes na disputa pela formação de diferentes concepções de mundo, mais especificamente, pela concepção relativamente ao modo de produção econômica, de organização social, e de sua sustentação política e ideológica. “[...] O currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder”. (MOREIRA, SILVA, 2005, p.28).

Desse modo, numa nova era de desenvolvimento tecnológico, o alinhamento da educação escolar ao modelo tradicional de instrução, descontextualizado, centrado na perspectiva de memorização, em detrimento do desenvolvimento das capacidades de pensar, já não serve mais à formação humana, se pensada como algo de natureza integral. Porquanto, a educação escolar e seus respectivos currículos, tornaram-se objeto de estudo, com o fim de prover a aquisição, a produção e disseminação de conhecimentos que sirvam à melhoria das condições e da qualidade do trabalho, sobretudo dos que se ocupam profissionalmente de práticas educativas docentes de ensino, ou do desenvolvimento de outras atividades específicas da área, a exemplo da gestão da educação em diferentes instâncias.

De acordo com a pesquisa realizada por (MESSIAS, 2017) a estrutura curricular do curso, nesta área, compõe 7 (sete) disciplinas obrigatórias, responsáveis por discutir os aspectos sociais envolvendo a educação, a saber: Fundamentos da Gestão da Educação, Financiamento da Educação, Gestão de Sistemas e Unidades Escolares, Organização e Coordenação do Trabalho Educativo, Legislação e Organização da Educação Básica, Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, e Políticas Públicas e Educação, além da disciplina complementar, de estágio supervisionado, Planejamento e Gestão da Educação. Todos esses componentes estão alinhados direta ou indiretamente com a política educacional. Mais precisamente, a maioria se concentra no âmbito da gestão da educação.

A concepção de Gestão alinhada à educação vem se formando como paradigma educacional a partir da década de 1990, com a adesão do Brasil ao neoliberalismo, implantado nos governos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso, pois, antes, as práticas neoliberais eram sutis, e os respectivos presidentes, deram-lhes mais ênfase; defendiam em seus planos de governo um Estado mínimo, aumentando as privatizações, diminuindo as obrigações do Estado no tocante ao bem estar social, visto que o Estado máximo é considerado oneroso. A educação, sendo política pública, entrou no cerne das implicações neoliberais, despenderam o máximo de economia ao financiamento das políticas educacionais, consolidando os preceitos de eficiência e eficácia, onde o ideal é produzir educação de qualidade gastando o mínimo de recursos possíveis.

E a universidade, inserida nessas reformulações estatais, não soube gerir tais mudanças, uma vez que, considerada como instituição social, vendo-se obrigada a sobreviver diante da nova perspectiva, entrou em crise, o que Santos (2011) afirma como crise de legitimidade, pois deixou de ser uma instituição consensual para a do conflito, já que antes produzia os próprios objetos de pesquisa, representava a sociedade democraticamente, teve de adaptar-se às pressões das empresas multinacionais, pois também perdeu a hegemonia de ser a única instituição responsável pela pesquisa científica, sendo obrigada a competir com instituições privadas.

Nessa perspectiva, ansiando compreender a gênese curricular da área em estudo, Messias (2017) buscou na tabela de classificação/avaliação do conhecimento, elaborada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), de onde concluiu a origem das concepções das disciplinas, no currículo do Curso. Para tal, seguiu a estrutura organizada pela entidade, que organiza o conhecimento produzido pelas diversas ciências, hierarquicamente, em 4 (quatro) níveis. São eles: Grande área, área, subárea e especialidades.

Segundo a tabela da CAPES, Messias (2017) verificou a área de Fundamentos Políticos Administrativos como oriunda da Grande área Ciências Humanas, cujo âmbito específico de atuação é a Educação, decorrendo subsequentemente do agrupamento de duas subáreas - Administração

educacional e Planejamento e avaliação educacional, no âmbito das especialidades tais como: Administração de Sistemas Educacionais, Administração de Unidades Educativas, Política Educacional, Planejamento Educacional, Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais, das quais descendem as disciplinas supracitadas.

Tangenciando o exposto acima, o autor fez a classificação dos componentes curriculares dos Fundamentos Políticos Administrativos, e constatou a ramificação das disciplinas a partir das especialidades supracitadas, a saber: Gestão da Educação, Gestão de Sistemas e Unidades Escolares, pertencentes à especialidade Administração de sistemas educacionais. Por sua vez, a disciplina de Organização e Coordenação do Trabalho Educativo vincula-se à especialidade Administração de unidades educativas, e as disciplinas Legislação e Organização da Educação Básica, Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, Financiamento da Educação e Políticas Públicas e Educação relacionam-se à especialidade de Política Educacional.

A partir da classificação das disciplinas da área, seguiremos destacando os achados na monografia, no segundo item deste trabalho, em que faremos a exposição dos temas pesquisados nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), pelos egressos do Curso de Pedagogia do CAFS.

3. AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NA ÁREA DE FUNDAMENTOS POLÍTICOS ADMINISTRATIVOS

A pesquisa científica cumpre a função de produzir conhecimentos dos quais uma parte é transformada, intencionalmente, em conteúdos de ensino e de aprendizagem, a fim de instrumentalizar o ensino via currículos. Destarte, as pesquisas na área da educação resultam na criação e disseminação das mais variadas metodologias de ensino. Nesse sentido, a pesquisa científica, em boa medida, parte da necessidade de atender a interesses diversos de compreensão de uma dada realidade, assim como de formulação de princípios, diretrizes, metas e orientações outras, que sirvam de base para modelos de educação escolar.

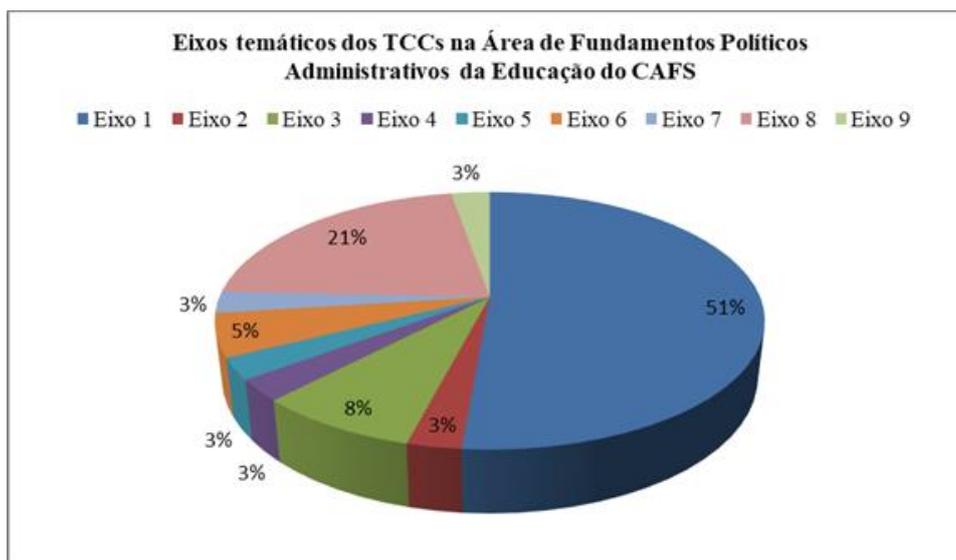
A universidade granjeou como uma de suas atribuições produzir o conhecimento científico, embora não seja a única instituição produtora desse tipo de conhecimento. No entanto, diferencia-se das outras instituições por ter a responsabilidade de refletir criticamente o viés de suas pesquisas, no caso do curso de Pedagogia, os estudos em educação. Pois, a Universidade como entidade legítima de representação democrática, almeja o desenvolvimento humano, o cultivo dos valores de família, a igualdade social/racial, enfim a formação integral do indivíduo para que este transforme criticamente a sociedade. Por outro lado, quando se afasta desses ideais, respondendo apenas às exigências dos organismos internacionais e das empresas multinacionais, a universidade entra em crise, por ter de corresponder a requisições que não é do seu papel.

As pesquisas acadêmicas, não sendo neutras, são dotadas de poder, e atualmente, quando se analisa o viés destas, há

[...] um crescente protagonismo na regulação das políticas públicas. Por um lado, centrando-se nos resultados da ação, os novos modos de regulação apelam à produção de um conhecimento especializado e avaliativo vocacionando para construção de indicadores, escalas, ou visando comparações internacionais” (DEMAILLY, 2011 apud VISEU, 2014, p.494).

Analisando as produções acadêmicas em forma de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do curso de Pedagogia da UFPI/CAFS, constatou-se que o campo da gestão educacional na escola pública é ainda utópico, pois há empecilhos à sua concretização. Segundo Paro (2016), as dificuldades vão desde a fragilidade da democracia liberal no Brasil às tomadas de decisões no cerne da escola. “Não há controle das grandes massas da população sobre as ações do Estado, tornando-se, pois, de extrema urgência buscar as maneiras de viabilizar esse controle” (PARO, 2016, p.23). As políticas públicas educacionais são administradas por minorias, transformando a escola pública em local de aplicações de estudos, avaliações, que estas contribuem ao desenvolvimento científico, mas os pesquisados não têm conhecimento do porquê são objetos de estudos, e quais contribuições tais pesquisas podem proporcionar ao desenvolvimento escolar, tal como podemos verificar no gráfico abaixo:

Gráfico 1:



Fonte: (MESSIAS, 2017)

Na área de Fundamentos Políticos Administrativos da Educação no CAFS, foram encontrados 37 trabalhos, classificados por eixos temáticos⁴, estes definidos no âmbito da pesquisa. A produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil: características e tendências (2000-2010) – (SILVA; et.al., s/d).

Do gráfico acima fazemos a seguinte leitura, os Eixos temáticos 01,08, 03 e 06 são aqueles que recebem a maior quantidade de trabalhos, 19, 08, 03, 02 respectivamente. O Eixo 01 concentra 51% de trabalhos apresentados no *campus*. Dos 19 (dezenove) trabalhos nesse eixo, os temas tratados estão relacionados à gestão escolar, conselhos escolares, relação família-escola e organização escolar, enquanto os oito (8) trabalhos classificados ao Eixo 08, totalizam 21%, e abordam sobre: Reuni, Programa Mais educação, Procampo, Assistência estudantil, Alimentação escolar, e EJA. O Eixo 03, corresponde a 8%, e os três (3) trabalhos desse eixo tratam de temas relativos à qualidade da educação em turmas multisseriadas, estrutura do ensino superior e ensino técnico. Temos ainda, com 5%, dois (2) trabalhos relativos ao Eixo 06, com abordagem sobre o Financiamento para a Educação Básica – FUNDEB e o Custo aluno-qualidade. Os demais eixos receberam um trabalho cada, e totalizam respectivamente 2,7%. No Eixo 02, o trabalho abordou Avaliação em Larga escala; o Eixo 04, Neoliberalismo e educação; o Eixo 05, Valorização

docente; o Eixo 07, Abordagem teórico-metodológica em pesquisa sobre política educacional; e, por último, o Eixo 09 tratou sobre Políticas de inclusão. Podemos inferir que as pesquisas na área de política educacional, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, da UFPI/CAFS, contemplam os nove eixos definidos por (SILVA; et.al., s/d).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados expostos, analisando a área de Fundamentos Políticos Administrativos da Educação, podemos inferir que a Gestão escolar e democrática da escola pública e a qualidade desta, no que tange a aspectos físicos, gestores, participação da família na escola e conteúdos de ensino aprendizagem ainda são utopias dentro do cenário educacional do município de Floriano-Piauí, cidade onde as produções acadêmicas entregues ao curso de Pedagogia do CAFS foram realizadas. Como enfatiza Paro:

“ [...] se a transformação da autoridade no interior da escola for entendida como uma quimera, se a participação efetiva das camadas trabalhadoras nos destinos da educação escolar for uma utopia no sentido de um sonho irrealizável, [...] então de nada adianta continuarmos falando de escola como algo que possa contribuir para a transformação social” (PARO, 2016, p.19).

Assim como a universidade, a escola também tem um papel social importante a desempenhar, qual seja o de promover a transformação social, ofertando ensino/aprendizagem sistematicamente e com qualidade, a fim de que os estudantes dominem o saber historicamente produzido. Para tal, os professores transpõem didaticamente os conhecimentos científicos, incluindo no ensino-aprendizagem os resultados e conclusões das pesquisas científicas.

Desta feita, o currículo escolar se torna poder nas mãos da maioria, para então produzir a emancipação crítica dos indivíduos, e mais igualdade social. Ainda sobre o autor citado, enquanto não deixarmos as máscaras de lado, a de acreditar que a educação no Brasil é democrática, e cruzarmos os braços, para que as minorias hegemônicas por meio de reformas, normatizações, continuem “nos fazendo engolir as soluções paliativas que os mantêm perenemente no

poder” (idem), deixaremos de construir soluções à resolução de nossos problemas educacionais.

Logo, as pesquisas produzidas na academia, tendo como campo de investigação a escola, dispõem de inúmeras leituras fenomenológicas da realidade escolar, que se bem analisadas corroboram a interpretação e soluções aos problemas escolares, bem como levam à a apropriação e instrução das camadas populares, possibilitando-lhes atuarem nas decisões das políticas públicas em educação, destituindo a hegemonia de uma minoria dominante, que verticaliza as tomadas de decisões no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 1977.

CAPES, Tabela de Área de Conhecimento/Avaliação. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/documentos/documentos_diversos_2017/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf. Acessado em: 22 de abril de 2017.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>> Acessado em: 05. Abr. 2017.

CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação à administração geral**. 3. ed. São Paulo: Manole, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MESSIAS, Francivania Barros. **Composição curricular da área de Fundamentos Políticos Administrativos da Educação no currículo do curso de Pedagogia do CAFS**. 2017. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Piauí, Floriano - PI, 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. **Currículo, cultura e sociedade**. 8.ed. São Paulo, Cortez, 2005. p.7-37.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de estudios teóricos y epistemológicos en política educativa**. v.1. n. 1. Jan/Jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Político-Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral-UFPI**. Floriano - Piauí, 2011.

WISEU, Sofia. **Modos de regulação institucional da investigação educacional: o caso do instituto de inovação educacional**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a09.pdf>> Acessado em: 10. Nov. 2018.

O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Jullyane Frazão Santana

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

E-mail:Jullyanefrazao@hotmail.com

Marli Clementino Gonçalves

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

E-mail:marliclementino@yahoo.com.br

RESUMO

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera foi instituído em 1998, com o objetivo de fortalecer a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, resultante da síntese de múltiplas determinações. Neste sentido, compreende-se que o Pronera tem suas bases na relação dialética entre os movimentos sociais e o Estado. Em vista disso, o artigo ora proposto tem como objetivo problematizar quais as contribuições das leis e categorias do Materialismo Histórico e Dialético (MHD) para a compreensão do processo de implementação do Pronera no Estado do Piauí. Estudar o Pronera à luz das categorias do MHD é fundamental para a compreensão deste objeto dentro de uma teia relacional com o movimento maior de transformação social, tendo em vista que a apreensão das suas contradições e unidades constitutivas são fundamentais para o desvelamento do real.

Palavras chave: Movimentos sociais; Estado; Pronera; Materialismo Histórico Dialético.

1. INTRODUÇÃO

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, segundo o decreto nº 7.352/2010, integra a política de Educação do Campo no Brasil. Contudo, este programa foi instituído pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, em 16 de abril de 1998, com o objetivo de “fortalecer a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo”, além de contribuir para o desenvolvimento sustentável daqueles espaços (INCRA, 1998). Um olhar para a legislação, isolado do contexto histórico, político e econômico de criação do Pronera, leva a uma interpretação falseada da realidade, sugerindo que o Estado se moveu em favor dos povos rurais por uma iniciativa dos governantes, no caso de 1998, do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Contudo, uma análise mais precisa do real, pautada na compreensão histórica desse objeto, possibilita o entendimento de que o Pronera não nasceu da vontade política do Estado, mas da síntese de múltiplas determinações que contribuíram para levar para dentro do aparelho estatal as experiências educacionais que vinham sendo acumuladas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Nessa direção, cabe indagar: quais motivos levaram o MST a desenvolver uma pedagogia própria do movimento? Quais fatores contribuíram para que as vivências e experiências educacionais do movimento influenciassem diretamente no desenho do conteúdo e na forma de um programa contra-hegemônico no âmbito do Estado capitalista?

Para encaminhar essas questões, é necessário analisar as raízes dos processos históricos de marginalização das classes subalternas, principalmente, no caso estudado, dos povos rurais na sua luta por condições materiais de sobrevivência e a necessidade de disputa por um espaço, até então sob a hegemonia de uma lógica centrada no urbano como moderno e civilizado, em contraposição ao campo como espaço de atraso e exploração.

É válido ressaltar que o intenso processo de reivindicação e luta dos movimentos populares, principalmente do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, que pressionaram o Estado pela garantia de acesso a uma

educação contextualizada, pensada e executada pelos seus sujeitos históricos, é um dos fatores que contribuiu para a institucionalização do Pronera no âmbito do Estado em um contexto de acirramento do modo neoliberal de formulação e execução das políticas sociais. Portanto, é necessário o conhecimento dos fatores políticos e econômicos que contribuíram para garantir essa conquista dos movimentos populares e sindicais, uma vez que “reduzir a realidade a um dos seus aspectos, reduzir o processo a um dos seus momentos é acreditar que o passado é tão forte que não pode haver futuro, é desconhecer a dialética do real” (POLITZER; BESSE; CAVEING, 1954, p.54).

O Pronera é a síntese de um processo histórico de múltiplas determinações que tem suas bases na relação dialética entre os movimentos sociais e o Estado. Portanto, a compreensão do processo de institucionalização desse Programa, ou seja, a apreensão das condições que garantiram a sua institucionalização e os motivos pelos quais tais condições foram se desenhando no interior da sociedade capitalista, é fundamental para a compreensão do papel desempenhado pelas ações do Pronera no processo de transformação da sociedade, visto que o mesmo representa um salto qualitativo no que concerne ao conteúdo e à forma de outras políticas ou programadas pensados pelo Estado para os povos do Campo. Além do mais, compreender como a relação entre o Estado e os movimentos sociais, no que concerne à negação do direito à educação para os povos do campo, vem se desdobrando ao longo da história e no interior dos cursos ofertados pelo Pronera é indispensável “para que se explicitem os termos sociais necessários à superação desta contradição” (CALDART, 2009, p.47).

Na esteira do que foi exposto e concordando com Politzer, Besse e Caveing (1954, p.43) ao afirmarem que “[...]é sempre preciso, pois, avaliar uma situação, um acontecimento, uma tarefa, do ponto de vista das condições que o determinam e os explicam”, o artigo ora proposto tem como objetivo explicitar quais as contribuições das leis e categorias do Materialismo Histórico e dialético para a compreensão do processo de implementação do Pronera no Estado do Piauí, analisando os condicionantes políticos, econômicos e sociais que influenciaram na execução do Pronera/ Proejapi a partir do convênio de

alfabetização, com o objetivo de desvelar as contradições entre a garantia do direito à educação e as condições para a sua materialização.

2. DESENVOLVIMENTO

O Materialismo Histórico-dialético pressupõe uma visão de homem e de realidade pautada no “estudo do processo real da vida e da ação dos indivíduos de cada época” (MARX e ENGELS, 2009, p. 33), apontando que as condições materiais determinam sobremaneira a consciência dos homens. Nesse sentido, aponta-se que a consciência, característica inerente ao ser social, “possibilita que os homens respondam de maneira sempre nova às situações postas pela vida” (LESSA, 2016, p.19), tomando como base as experiências, os saberes acumulados socialmente e suas condições materiais.

A diferença entre o materialismo e o idealismo pauta-se na resposta primeira de ambos ao questionamento fundamental da filosofia – O que é originário, o espírito ou a natureza? – Para os materialistas, o mundo material e a natureza são reconhecidos como primários, enquanto para os idealistas, primeiro vem o espírito ou a ideia. A utilização de tais concepções no processo de investigação científica influencia diretamente no processo de emancipação ou alienação da classe trabalhadora, visto que, nas palavras de Afanasiev (1968, p.07),

Não reconhecendo a existência objetiva do mundo e o considerando engendrado pela consciência ou por uma vontade divina sobrenatural, o idealismo e a religião explicam todas as contradições sociais e os vícios do capitalismo como extravios dos homens, fruto de sua imperfeição moral, desviando, assim, a atenção dos trabalhadores para que não se preocupem em organizar, na terra, uma vida melhor, digna do ser humano.

Os idealistas não reconhecem que os fenômenos sociais, naturais ou o conhecimento exato do mundo podem ser explicados em sua completude, pois acreditam que alguns aspectos da realidade têm a sua razão de existir pautada em uma explicação abstrata e deslocada do real. Nesse sentido, Afanasiev (1968, p.07) destaca que “o idealismo serve as forças reacionárias da sociedade, na luta que elas travam com as forças progressistas” na medida em que seus postulados reafirmam o projeto da classe dominante, contribuindo diretamente para o processo de alienação da classe trabalhadora. O homem, em uma

perspectiva idealista, já tem o seu destino traçado, restando-lhe o conformismo, ou seja, a aceitação da sua condição de dominado.

Para um melhor entendimento da lógica idealista de compreensão do mundo, destaca-se a sua identificação com o método metafísico. Nas palavras de Afanasiev (1968, p.09),

Em primeiro lugar, a metafísica isola ou separa totalmente um fenômeno do outro, ignora as ligações entre eles e não compreende a existência de transições mútuas entre eles. Em segundo lugar, a metafísica interpreta toda a realidade como algo que existe invariavelmente nas mesmas formas e nega a contradição como fonte do desenvolvimento.

Por outro lado, a análise da realidade sob a ótica do materialismo histórico e dialético permite descortinar as ideologias burguesas, potencializando uma análise dos fenômenos sob a lógica da sua conectividade com o todo, ao passo que considera que as contradições “inerentes as coisas e aos fenômenos são a causa fundamental de seu desenvolvimento” (POLITZER; BESSE; CAVEING (1954, p.72). Desse modo, considerando que todos os fenômenos são interligados entre si, percebe-se que as demais ramificações do real também são determinadas pelas nuances do capital. Nas palavras de Burlatski (1987, p.15), “os fundadores do marxismo descobriram a base real de todas as relações sociais, isto é, a produção material, que condiciona a existência e o funcionamento de todos os demais componentes do organismo social”, desvelando, portanto, que as relações sociais são determinadas pelas relações de produção.

Na perspectiva materialista, o homem é considerado como um sujeito histórico, um “ser criativo e autoprodutivo: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua autoatividade, ele é o que (se) fez e (se) faz” (NETTO, 2012, p. 56). Desse modo, considera-se que o futuro não está fadado às leis divinas, mas pode e deve ser transformado pela ação de homens concretos.

Tendo em vista as concepções de mundo e de homem apontadas acima, destaca-se que a pesquisa científica - entendida como um ato de compreensão das materialidades objetivas e de transformação da ordem social vigente, que, no capitalismo, baseiam-se na exploração do trabalhador e na acumulação de

riquezas, gerando um quadro de profundas desigualdades sociais - relaciona-se com uma visão materialista, histórica e dialética de mundo. Desse modo, concorda-se com Freitas (2007, p.54/55) ao afirmar que

“nossa interpretação é materialista porque tem como base uma materialidade objetiva que pode ser conhecida e modificada, é dialética porque reconhece que essa materialidade se movimenta e, e se ela se movimenta, ela é histórica”.

O materialismo, segundo Afanasiev (1968, p.09), permite a “compreensão do mundo em sua totalidade”, colocando em evidência o estado de movimento constante da natureza e de toda a sociedade humana. O processo de desenvolvimento, ou seja, de transformação, rápida ou gradual, dos objetos e fenômenos em um determinado tempo, espaço e sob a influência de múltiplas determinações, é movido por um emaranhado de contradições. Nesse sentido, aponta-se que às lentes do materialismo histórico e dialético são fundamentais e indispensáveis no processo de construção do conhecimento, sendo a compreensão das suas leis um fator basilar para o entendimento dos “complexos fenômenos da vida social, a fim de nela influir, para transformá-la, no interesse dos trabalhadores” (AFANASIEV, 1968, p. 209).

A utilização do método em questão, com vias na análise concreta do real, pressupõe o conhecimento das seguintes leis: unidade e luta dos contrários, passagem das transformações quantitativas em qualitativas e negação da negação. Nas palavras de Afanasiev (1968, p. 146), as mesmas

Explicam desenvolvimento e o movimento universal do mundo material; dão a conhecer suas fontes e causas motoras, implícitas nas contradições internas, mostram o caráter do desenvolvimento em forma de saltos, sua tendência ascendente e progressiva, assinalando que o progresso da realidade material ocorre com substituições contínuas, o velho sendo pelo novo.

As leis supracitadas têm um caráter indissociável no processo de investigação. No entanto, a depender do objetivo do estudo, os aspectos característicos do desenvolvimento de um determinado objeto podem ser explicados a partir da lógica de uma delas. Por exemplo, ao estudar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, existem possibilidades

discursivas que perpassam por todas as leis supracitadas; contudo, se o estudo objetiva elucidar os avanços na oferta da educação para o meio rural, buscando evidenciar o salto qualitativo do Pronera com relação a outros programas ou políticas públicas educacionais voltadas para o meio rural, no que concerne ao seu conteúdo e a forma, o pesquisador se debruçara sobre a lei da passagem das transformações quantitativas para as qualitativas.

Segundo Afanasiev (1968, p.128),

Como o desenvolvimento é sempre uma unidade de transformações quantitativas (contínuas) e qualitativas (em forma de saltos), estas duas fases do desenvolvimento devem ser levadas em conta na atividade prática e cognosciva. Ignorar uma delas é tender ao desfiguramento de processo do desenvolvimento e cair na metafísica.

Ao longo do processo de desenvolvimento, existem mudanças qualitativas, o que não exclui o movimento gradual de acumulação quantitativa. As mudanças qualitativas transformam as características centrais dos objetos, permitindo sua determinação e distinção mediante um acúmulo dos aspectos quantitativos. Para um melhor entendimento do exposto, aponta-se que para o Pronera ter o formato que tem hoje as experiências educacionais acumuladas pelo movimento foram indispensáveis. Além do mais, tais experiências não teriam surgido sem o acúmulo da pedagogia libertadora e da ação da igreja nos movimentos eclesiais de base, por exemplo.

É válido ressaltar que o salto é perpetrado por condições indispensáveis ao seu desenvolvimento; portanto, “ter em vista as particularidades dos saltos é de enorme importância na atividade prática. Sem esclarecer essas particularidades não se podem encontrar as vias corretas da passagem do velho para o novo” (AFANASIEV, 1968, p.132). A passagem do velho para o novo é a manifestação explícita do processo de desenvolvimento do objeto, manifestando-se “como uma incontável quantidade de negações que se sucedem umas às outras como uma substituição infinita e superação do velho pelo novo” (AFANASIEV, 1968, p.140). Portanto, compreende-se que a superação do velho para o novo não se faz sem negação, sem crítica.

Tomando como base o exposto, nota-se que, embora a discussão estivesse sendo pautada na lei das transformações quantitativas em qualitativas,

a lei da negação da negação não é dispensável na compreensão do objeto, visto que a negação “é um momento inseparável do desenvolvimento da própria realidade material” (AFANASIEV, 1968, p.136). Nesses termos, aponta-se que o Pronera, como marco inaugural do nascimento da Educação do Campo, tem suas raízes na crítica à educação ofertada para o meio rural, sendo que essa crítica “[...]nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país” (CALDART, 2009, p. 39).

Na esteira do que vem sendo discutido, pontua-se que a negação das condições básicas para uma vida digna, que comportam o trabalho explorado, são resultantes de uma sociabilidade, que, entre outros aspectos, tem no Estado uma esfera legitimadora de sua organização. Entretanto, na lógica do capital, encontram-se as contradições que colocam em xeque a manutenção do próprio sistema capitalista, tendo em vista que as desigualdades sociais, promovidas pela exploração da classe trabalhadora, constituem a base de sustentação do próprio sistema. Desse modo, aponta-se que os espaços de luta pela sobrevivência são determinantes para a organização da população marginalizada em movimentos populares e para a transformação do atual “estado de coisas”, posto que, segundo Politzer, Besse e Caveing (1954, p.53), “todos os que, hoje, lutam contra o capitalismo transformam, com isso, a própria consciência. Eles se humanizam à medida que combatem um regime desumano”.

No Brasil, observa-se, ao longo do século XX, uma maior organização dos povos do campo em movimentos de luta por melhores condições de vida. As Ligas Camponesas na década de 1950 são o exemplo do recrudescimento desse movimento, que passou a colocar, entre outros pontos, a luta pela terra em pauta. No âmbito das lutas pela terra, ganha destaque o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que, em 1984, realizou o primeiro seminário no Paraná, no qual foi definido, dentre outros princípios do coletivo, a formação de lideranças políticas; a autonomia; a organização sindical; a pretensão de um sociedade sem exploradores e a articulação com movimentos rurais e urbanos da América Latina.

Nessa perspectiva, Meszáros (2011, p. 33), analisando o cenário contemporâneo, discorre sobre a importância dos movimentos sociais se colocarem em favor de uma alternativa hegemônica, embora ressalte tratar-se de um processo embrionário. Como um dos exemplos, o autor aponta o “[...] Movimento dos Sem-Terra no Brasil, que continua a afirmar seus objetivos com grande rigor e coragem, gerando ecos em diferentes partes do mundo.”

Na pauta inicial do MST, observa-se referência a um projeto formativo, muito embora pensado ainda para as lideranças do movimento. Com efeito, de acordo com Caldart (2011, p. 220), é a partir das demandas surgidas nos acampamentos e assentamentos que emergiu a necessidade de promover a educação dos sujeitos do campo, quando o movimento passa a apreender que se trata de um projeto para toda a vida. “Antes disso até lutam pela escola de seus filhos, mas de modo geral sem perceber que isto tem relação com suas outras lutas, e com o desenlace da história que puseram em movimento.”

De acordo com a autora, o esforço do MST em incluir a escola apresenta consequências significativas, tais como a luta pela educação pública e gratuita, associada à reivindicação da escola no campo e do campo, assim como a vinculação dessa escola a uma formação humana ligada a uma concepção ética e política capaz de promover as transformações sociais necessárias para recuperar a dignidade humana. Nesse sentido, Mézaros (2008, p.59) aponta que a educação progressista pode contribuir para romper a lógica vigente ao proporcionar uma direção na possibilidade de alternativa hegemônica, [...] não só no seu próprio domínio como também na sociedade como um todo.”

Em vista disso, assinala-se que é na direção de um projeto contra-hegemônico que os movimentos populares e sindicais pressionam o Estado para garantir uma Educação do Campo por meio de públicas políticas, pensadas e executadas pelos sujeitos históricos. Desse modo, concorda-se com Molina e Jesus (2010, p. 31) ao afirmarem que

A questão da realização concreta dos direitos universais legalmente atribuídos pela ordem jurídica hegemônica à classe trabalhadora, sempre deve ser compreendida a partir da dinâmica das lutas sociais contra hegemônicas, que interferem no equilíbrio instável entre os interesses de classe.

Tomando como base o exposto, percebe-se que a lei da unidade e da luta dos contrários é um eixo central para a compreensão tanto da institucionalização do Pronera quanto da sua materialização no âmbito do Estado. Nas palavras de Afanasiev (1968, p. 107), “os contrários são precisamente os aspectos, tendências ou forças internas do objeto que se excluem mutuamente e ao mesmo tempo, se pressupõem um ao outro. A relação de indestrutível dependência desses aspectos constitui a unidade de contrários”. Nesses termos, compreendendo que os movimentos sociais disputam espaço no aparelho de um Estado, que eles criticam e querem ver superado, para garantir as condições materiais necessárias para a sobrevivência e emancipação da classe trabalhadora, com vistas em um processo de transformação da sociedade, sistematiza-se que o Pronera é a síntese de múltiplas determinações que tem suas bases na relação dialética entre os movimentos sociais e o Estado.

Desse modo, concorda-se com Frigotto (2011, p. 40) ao afirmar que

Para que haja a possibilidade efetiva de mudanças, o desafio dialético e da efetiva democracia é o de qualificar a quantidade, isto é, desenvolver processos formativos e pedagógicos que transformem cada trabalhador do campo e da cidade em sujeitos, não somente pertencentes às classes, mas com a consciência de classes que lhes indica a necessidade de superara a sociedade de classes.

O Pronera, dentro de um projeto maior de transformação da sociedade, é um aspecto que contribui diretamente para a superação da lógica de dominação e exploração da classe trabalhadora. Nesse sentido, concorda-se com Mézaros (2015, p.65) ao afirmar que as potencialidades do papel da educação

[...] tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

Tal compreensão só é possível por meio de uma análise materialista histórico-dialética da realidade, orientada pelas leis e categorias desse método, sendo que o conhecimento de uma pressupõe o conhecimento da outra. Nas palavras de Afanasiev (1968, p.148), “[...] sem conhecer as categorias, é impossível compreender as leis. Por outro lado, conhecer as leis permite

compreender a essência das categorias da dialética”. As categorias contribuem para o conhecimento efetivo da relação complexa que existe entre os fenômenos. É válido destacar que elas conservam entre si uma relação interconectiva; portanto, o conhecimento de uma pressupõe o desvelar da outra. No tocante à análise do objeto em questão, julga-se indispensável a compreensão das seguintes categorias: totalidade; contradição e mediação.

A contradição é entendida como a base do desenvolvimento dos objetos e dos fenômenos sociais, sem a contradição não existe movimento; logo, o conhecimento da unidade de contrários torna-se fundamental no processo de orientação da prática revolucionária. Nas palavras de Politzer, Besse e Caveing (1954, p.70), “[...] o dialético sabe que lá, onde se desenvolve a uma contradição, lá está a fecundidade, já está a presença do novo, a promessa de sua vitória”.

No que concerne à totalidade enquanto compreensão da interconectividade dos aspectos que constituem o todo de um determinado objeto ou do fenômeno, concorda-se com Carvalho (2017, p. 54) ao afirmar que

O alcance da plenitude conectiva da totalidade, que se faz, no plano teórico, por aproximações dos aspectos mais simples e unilaterais aos mais concretos e complexos, já revela, em determinados estágios da aproximação, o essencial do todo, de maneira que, a partir de certo ponto, as conexões internas do objeto já podem ser percebidas.

Nesse sentido, destaca-se que o conhecimento da essência do todo é fundamental para a compreensão do objeto em sua concretude, não no sentido de esgotar nele mesmo as ramificações que o compõem, mas de desvelar as contradições que lhe são inerentes no processo de desenvolvimento do mesmo. A totalidade só faz sentido se, para além de compreender as particularidades que compõem um todo, o pesquisador extrair a lógica de suas conexões.

A mediação está relacionada com o conhecimento histórico do objeto em análise. Portanto, nas palavras de Ciavatta (2009, p. 133), “[...] o conhecimento produzido vai depender da pertinência da análise de uma totalidade histórica como apreensão de suas contradições recíprocas e reconhecimento do caráter mediador dessas contradições na constituição histórica da realidade”.

Em linhas gerais, estudar o Pronera, por exemplo, à luz dessas categorias é fundamental para a compreensão desse objeto dentro de uma teia relacional com o movimento maior de transformação da história, tendo em vista que a apreensão das suas contradições e unidades constitutivas são fundamentais para o desvelamento do real.

3. CONCLUSÃO

Compreender o processo de implementação do Pronera no Piauí, tomando como base a execução de um dos primeiros convênios firmados neste estado, entre os movimentos sociais (MST e Federação dos Trabalhadores da Agricultura – Fetag), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra e a Universidade Federal do Piauí – UFPI, é fundamental para o desvelamento das contradições internas do objeto, bem como para a compreensão dos limites de sua materialidade dentro da lógica de dominação capitalista, elucidando a luta incessante entre o Estado e os Movimentos sociais. Tendo em vista que, ao passo que o Estado nega as condições para a materialização do programa, os movimentos populares, sindicais e os envolvidos com a operacionalização do mesmo, resistem, por meio de estratégias de ação e constantes tensionamentos.

Não obstante, o trabalho ora proposto teve como objetivo reforçar a importância do processo educativo das classes subalternas, concordando com Pedro Santos (2018, p.76) ao afirmar que tal processo tem como fim a elevação intelectual dos seus sujeitos, enquanto “[...] sujeitos da história, capazes de pensar o mundo criticamente e de lutar de forma individual e coletiva para transformá-lo radicalmente em função e uma nova sociabilidade humana”. Desse modo, compreende-se que o Pronera é um programa de cunho contra hegemônico na medida em que cria as condições para o processo de emancipação e formação da classe trabalhadora, enquanto tarefa imediata relacionada com um movimento de transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

AFANASIEV, V. Fundamentos de filosofia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

BURLATSKI, F. Fundamentos da filosofia marxista-leninista. Moscovo: Edição progresso, 1987.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Portaria nº10, de 16 de abril de 1998. Documento anexo na tese de Monica Molina. Contribuições do Pronera na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável (2005).

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 27.07.09.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, São Paulo, v. 15, n. 43, sept./dez. 2001. (p. 207-234). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a16.pdf>>. Acesso em: 02/03/19.

CARVALHO, Edmilson. A produção dialética do conhecimento. Maceió: Coletivo veredas, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. MATERIALISMO HISTÓRICODIALÉTICO: PONTOS E CONTRAPONTO. II seminário nacional “o MST e a Pesquisa”, p. 45, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, p. 19-46, 2011.

LESSA, Sergio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. – 4 ed. – Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

MARX, K; ENGELS, F. A ideologia alemã: teses sobre feuerbach. São Paulo: centauro, 2009

MÉSZAROS, I. A. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZAROS, I. A. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011

MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Santos Meire. (2010). **Contribuições do Pronera à educação do campo no Brasil**: reflexões a partir da tríade: campo-política pública-educação. In SANTOS, CA dos; MOLINA, MC; JESUS, SM dos S. A memória e história do Pronera. Brasília: Pronera/Incra/MDA.

NETTO, José Paulo. Economia política: uma introdução crítica. Marcelo Braz. – 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

POLLITZER. G.; BESSE, G. CAVEING, M. Princípios fundamentais de filosofia. São Paulo: Hemus editora, 1954.

SANTOS, Pedro Pereira dos. **A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE ELEVAÇÃO INTELLECTUAL E MORAL DOS SUBALTERNOS**: uma reflexão a partir do pensamento de Antônio Gramsci. IN. Filósofos e perspectivas educacionais: dos clássicos aos contemporâneos. Aparecido Silva, Fernanda Antônia Barbosa da Mota, Edna Magalhães do Nascimento. – Curitiba: CRV, 2018.

CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES EM TORNO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Raquel Conceição de Moura Cavalcante¹- UESPI
raquelcavalcante1313@outlook.com

Adalgisa Moura Silva²- UESPI
adalgisamoura100@hotmail.com

Jakeliny Nicoly da Silva³-UESPI
jakelinynicoly@outlook.com

. Maria Carmem Bezerra Lima⁴-UESPI
mariacarmemb@yahoo.com.br

RESUMO

Nesse artigo, objetiva-se, de modo geral, discutir o processo de formação docente no curso de Pedagogia e, de forma específica, perceber a contribuição do currículo deste curso na formação do professorado; conhecer o lugar da pesquisa na formação dos pedagogos e verificar em que medida o currículo do curso contribuiu para a identidade profissional do pedagogo. Dialoga-se com autores como: Scheibe (2007), Furlan (2008), Madureiro (2012), Pimenta (1997), Rocha (2014), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e de campo. Para o levantamento dos dados, recorreu-se ao questionário contendo questões abertas e fechadas. Os participantes da pesquisa foram vinte professores da rede municipal de ensino de Picos-PI que atuam na Educação Infantil e que possuem formação em Pedagogia, a fim de refletir o processo de formação docente em aspectos que serão mostrados posteriormente. Após a análise dos dados obtidos, foi possível concluir que o currículo do curso ainda deixa a desejar nas demandas do professorado (em partes), incluindo também sua identidade profissional, fazendo-se necessária sua constante atualização.

Palavras - chave: Curso de Pedagogia. Currículo. Identidade profissional.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente é um tema que assume considerável importância na atualidade. No que tange à formação inicial, é um debate que traz à tona aspectos referentes aos currículos dos cursos de formação de professores, pondo em questão em que medida eles atendem as demandas de formação dos profissionais da educação e, conseqüentemente, contribuem para a formação de professores com a qualidade esperada para uma sociedade cada vez mais dinâmica e complexa.

O curso de Pedagogia não está imune a isso, pois são diversos os desafios encontrados pelos profissionais que transitam pelas instituições escolares e que são permanentemente impelidos a repensar sua prática pedagógica buscando na teoria luzes para redirecionarem o seu fazer docente. Uma teoria que está amparada pelo currículo do curso que desde 2006 é guiado pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.

Justifica-se a escolha da temática em virtude da participação das acadêmicas em um projeto de pesquisa, já concluído, intitulado “A contribuição do curso de Pedagogia na formação de professores para a Educação Infantil: o olhar dos egressos que atuam em escolas da primeira infância da rede municipal e privada de Picos”, realizado na Universidade Estadual do Piauí, Campus de Picos-PI, do qual participaram 20 professores licenciados em Pedagogia.

Considerando que os limites deste trabalho que levam à necessidade de fazer recortes, apresenta-se, neste artigo, parte dos resultados obtidos na pesquisa citada, dos quais emergiu a seguinte problemática: O currículo do curso de Pedagogia tem contribuído efetivamente para a formação do docente da Educação Infantil? Assim, objetiva-se, de modo geral, discutir sobre o processo de formação do docente da Educação Infantil no curso de Pedagogia e, de forma específica, perceber a contribuição do currículo deste curso na formação do professorado; conhecer o lugar da pesquisa na formação dos pedagogos e verificar em que medida o currículo do curso contribuiu para a identidade profissional do pedagogo.

Utilizou-se como referencial teórico as contribuições de autores como: Scheibe (2007), Furlan (2008), Madureiro (2012), Pimenta (1997), Rocha (2014),

dentre outros. A pesquisa foi realizada em nove escolas da rede municipal de Picos – PI e contou com a participação de 20 professores que atenderam aos requisitos da pesquisa, a fim de refletir o processo de formação docente em aspectos que serão mostrados posteriormente.

O trabalho está estruturado em cinco partes. Na primeira, são tecidas informações introdutórias acerca do assunto, de modo a trazer o leitor para dentro do trabalho. Posterior a isso, estão os autores que embasam a pesquisa bibliográfica por meio da teoria. No terceiro momento, estão postos os caminhos percorridos pela pesquisa. Na quarta, parte encontram-se a apresentação e discussão dos resultados obtidos mediante questionários. No quinto momento são tecidas as considerações finais do estudo.

2 CURSO DE PEDAGOGIA: TRAJETÓRIA E EMBATES

Falar acerca da formação de professores não é uma tarefa fácil, pois apesar de haver certo entendimento de como deveria ser essa formação, as atividades profissionais desses docentes são influenciadas pela realidade local, pelas temporalidades e, conseqüentemente, pelo público a ser trabalhado, e isso implica necessidade de se refletir sobre o formato que o curso de Pedagogia tem assumido ao longo de sua trajetória.

Do seu nascimento, em 1939, aos dias atuais, o curso de Pedagogia tem passado por várias transformações. Inicialmente visava à formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, em cursos com duração de 3 anos, no formato de bacharelado, acrescido de mais um ano de Didática para a formação do licenciado, modelo que ficou conhecido como o esquema 3+1. Hoje, o curso de Pedagogia responde pela formação de professores para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e, complementarmente, também para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; para o ensino na educação profissional na área de serviços e apoio escolar; nas atividades de organização e gestão educacionais; e nas atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional (SCHEIBE, 2007).

De acordo com Furlan (2008), a trajetória do curso de Pedagogia pode ser dividida em quatro períodos: o primeiro, que vai de 1939 a 1972, e foi

considerado o período das regulamentações, cujo objetivo era dar uma definição para o curso e para a destinação profissional de seus egressos, tendo o Conselheiro Valnir Chagas como mentor dessa ideia. Nesse intervalo de tempo, o curso foi marcado pelo tecnicismo para atender ao apelo desenvolvimentista da época atrelando a formação profissional aos interesses do mercado capitalista.

O segundo, que vai de 1973 a 1978, foi denominado período das indicações, e o que se viu foi o curso se desdobrar em variadas alternativas de habilitações que faziam parte do que se passou a chamar de licenciatura das áreas pedagógicas. O terceiro período, que vai de 1979 a 1998, foi chamado de período das propostas, e pôs a identidade do curso em discussão e se acirram as disputas em defesa dessa identidade, dando origem a vários movimentos da sociedade civil, como as Conferências Nacionais de Educação e entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

O quarto período foi denominado período dos decretos, em que novamente a identidade do curso é remexida ao ser publicado o Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que atribuía a formação de professores para Séries Iniciais exclusivamente aos Cursos Normais Superiores. Após os movimentos de reação da comunidade acadêmica, que viam que aquela iniciativa, na prática, representava a extinção do curso de Pedagogia, o governo se viu acuado e publicou, então, o Decreto Lei n. 3.554/2000, que substituiu o “exclusivamente” por “preferencialmente”, fazendo com que o curso de Pedagogia recuperasse a sua função como licenciatura.

Essa última fase encerra a discussão a respeito de qual deveria ser o *locus* de formação do professor das séries iniciais ao ser extinto o curso Normal Superior e, conseqüentemente, a figura dos Institutos Superiores de Educação. Assim, a universidade é quem volta a assumir essa tarefa, agora ressignificada por força da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia, reforçando o tripé no qual se assenta a universidade, qual seja, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Apesar da significância que trouxeram as DCN no sentido de imprimir outros olhares para a Pedagogia, há ainda algumas questões que hoje permeiam o debate em torno do curso. Questiona-se, por exemplo, o lugar da pesquisa na formação do , pois o papel desta na formação desse profissional da educação é prepará-lo para a práxis pedagógica, conforme está dito no Artigo 5º da Resolução CNE/CP n. 1/2006, ao afirmar que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas. (BRASIL, 2006, s/p).

Uma vez pedagogo, esse profissional da educação deverá ser capaz de realizar o exposto na citação acima. Logo, pressupõe-se que o lugar onde o profissional que está em formação deverá ser iniciado é na universidade, pois através das experiências estudadas, o pedagogo poderá ter um olhar mais crítico e reflexivo para a realidade do cotidiano escolar, que por sua vez é permeada por situações diversas

A esse respeito, Madureiro (2012) corrobora ao dizer que a pesquisa é o princípio da construção do conhecimento na academia. Dessa forma, o conhecimento é lapidado através de atividades de pesquisa, na sala de aula, a partir da reflexão crítica e criativa das vivências durante a formação acadêmica e profissional. Logo, o essencial é que aconteçam iniciativas relacionadas à pesquisa durante a formação docente.

Dessa maneira, aqueles que conseguem se envolver e desenvolver pesquisas durante o curso são diferenciados dos demais, são conhecedores das situações reais do cotidiano, podendo este conhecer para compreender, para analisar e refletir sobre o seu papel como futuro educador naquele espaço (MADUREIRO, 2012).

Tão importante quanto as questões curriculares do curso de Pedagogia, são também as que dizem respeito à identidade profissional do pedagogo, que passou a ganhar maior evidência com a aprovação das DCN, as quais definiram a docência com a base da identidade do pedagogo.

A esse respeito, Pimenta (1997, p. 06) afirma que “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido, mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Nesse sentido, a construção de uma identidade profissional perpassa pelas diversas mudanças ocorridas nos contextos educacionais, dentre elas, o período sócio-histórico em que ele está inserido, evidenciando que a identidade do pedagogo é algo que está em constante construção. Diante disso, Rocha (2014, p. 25) corrobora dizendo que “o curso de pedagogia sempre buscou uma identidade, a qual se foi alterando conforme a necessidade de cada época”.

Essa trajetória torna evidente que as duas questões que tem pautado o curso de Pedagogia ao longo de sua história são basicamente duas: a questão do currículo pois o curso oferecia poucas possibilidades de inserção no mercado de trabalho dada a pouca clareza que se tinha sobre o conceito do ser técnico em educação, o que gerava certo embrolho, pois não se sabia se a falha estava na formação técnica desse profissional ou se era o mercado de trabalho que pela imprecisão do curso, não conseguia absorver seus egressos.

A outra questão está relacionada à identidade do pedagogo, e perpassa pela definição mais precisa da função do curso de Pedagogia, pois sua trajetória mostra que suas funções se mesclaram entre o técnico e o pedagógico, e embora as DCN atuais do curso tentem a recuperar essa questão ao assumir que a identidade do curso de Pedagogia deve ser pautada pela docência, portanto tomando a licenciatura como identidade consequente do pedagogo, esse é um debate ainda não encerrado.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico que, segundo Gil (2002, p. 44), é “desenvolvida com base em material já elaborado [...]”, bem como de uma pesquisa de campo, pois é através dela que

se “procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis” (GIL, 2002, p. 53).

Para o levantamento dos dados, recorreremos ao questionário contendo questões abertas e fechadas. Ele “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201). Os participantes da pesquisa foram vinte professores da rede municipal de ensino de Picos-PI, atuantes na Educação Infantil e que possuem formação na área de Licenciatura em Pedagogia. Não foi possível chegar até os professores da rede privada em razão da desistência desses em participar, direito que lhe é facultado. A concordância dos professores em participar da pesquisa se deu por meio do aceite firmado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nas informações coletadas por meio do instrumento questionário, nesta seção serão apresentadas questões relativas à formação docente, tendo como base o curso de pedagogia; posterior a isso, a relevância do pesquisar no referido curso e, por fim, a identidade do professorado participante. As questões estão organizadas em subtópicos, conforme a seguir.

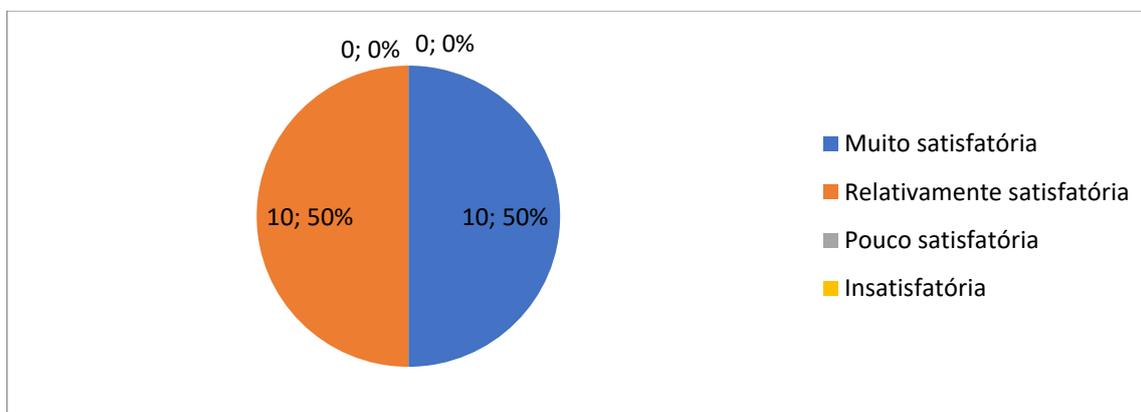
4.1 Pedagogia e formação docente

Entender todo o processo de formação do profissional é de suma importância, pois esse conhecimento implica, quase que completamente, na atuação futura desse professor. No currículo do curso de Pedagogia muitas são as disciplinas que formam, além do profissional professor, também o lado humano do indivíduo. Assim, entre as disciplinas que contemplam os fundamentos da educação e as que contemplam os métodos e técnicas de ensinar é formado o pedagogo, profissional que sai, ao final do curso, apto a atuar onde a lei lhe permite.

Assim, intencionamos saber em que medida as disciplinas que compõem o currículo do curso de pedagogia contribuíram para sua formação dos

entrevistados desta pesquisa enquanto professores atuantes na Educação Infantil. As respostas a esse questionamento encontram-se apresentadas no gráfico a seguir.

Gráfico 1- Contribuição do currículo de Pedagogia para a formação do professor



Fonte: Dados da pesquisa/2018

Pelo exposto no Gráfico 1, observa-se que 50% (10 professores), ou seja, metade dos entrevistados responderam que essa contribuição foi muito satisfatória, enquanto os outros 50% (10 professores) a classificaram como relativamente satisfatória. São dados que revelam que formar o professor para atuar nessa etapa inicial da Educação Básica constitui ainda um desafio, pois como argumenta Santos e Prado (2016, p. 4) “a educação é um processo amplo e complexo, por isso a formação do futuro pedagogo encontra limites; pois, é indispensável desenhar um currículo que contemple todas as dimensões do processo educativo”.

Independentemente de onde venha a atuar (na escola pública ou na rede privada), o fato é que o processo formativo desse professor é indispensável para um bom trabalho, para sua dinâmica em sala de aula ou quaisquer outros ambientes.

Nessa perspectiva, Santos (2013, p. 70) afirma que:

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos, mas também, a integração de uma série de fatores como a compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, a análise crítica da sua própria prática, a identificação e resolução de

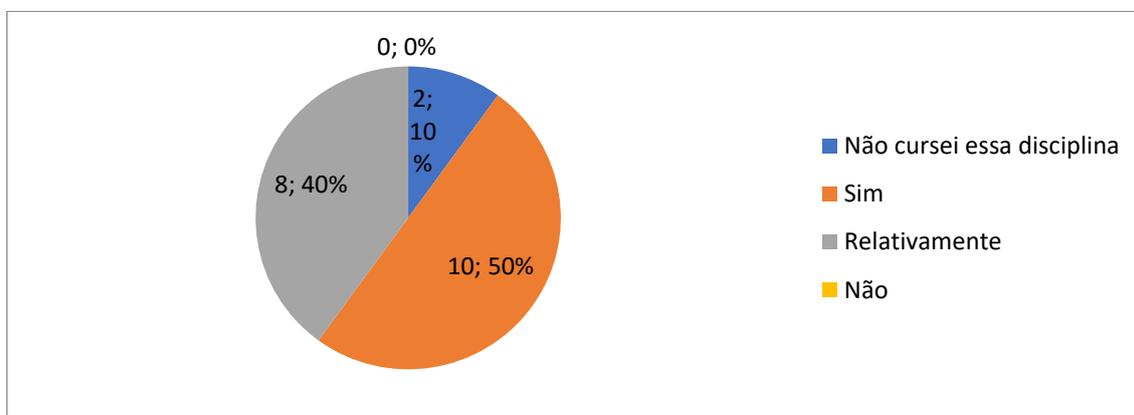
problemas, a autonomia para tomar decisões e interação contínua junto à comunidade escolar.

Percebe-se que são muitos os aspectos necessários ao conhecimento do profissional que atua na docência. Por isso, a formação desse profissional deve ser contínua, buscando não só suprir as necessidades e lacunas deixadas pela formação inicial, mas também para aperfeiçoar o que já se sabe através de inovações que tornem a prática pedagógica mais atrativa.

2.2 A pesquisa e a Pedagogia

A discussão pautada neste trabalho em torno da pesquisa na academia nos levou a coletar informações que pudessem corroborar nossos questionamentos e até mesmo entender melhor a questão. Dessa maneira, os dados abaixo referem-se à contribuição do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como um dos elementos que contribuem para a dimensão da pesquisa na universidade.

Gráfico 2 – Contribuição do TCC para a pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa/2018

A partir dos dados da pesquisa de campo realizada na cidade de Picos, foi percebida a significância do TCC para preparar o profissional da pedagogia para a pesquisa. O Gráfico 2 mostra que a maioria (dez deles), responderam que sim, mas uma quantidade quase parecida marcou como relativamente, evidenciando, assim, a falta de incentivo acadêmico na referida questão.

Registre-se, ainda, que dois deles disseram não terem cursado essa disciplina na sua formação inicial.

Em decorrência disso, Madureiro (2012) diz que é difícil definir o papel da pesquisa na proposta curricular da formação, tendo em vista as dificuldades de compreensão em torno dessa questão e a pouca efetividade na formação docente quanto à capacitação para a mesma.

Ainda que seja notória sua importância à pesquisa, não é imputado seu valor merecido e sua aplicabilidade, causando lacunas na carreira profissional docente e retrocessos no desenvolvimento da ciência, ficando o professor preso somente no ensino e sujeito a não refletir sua prática. É importante sempre ressaltar que

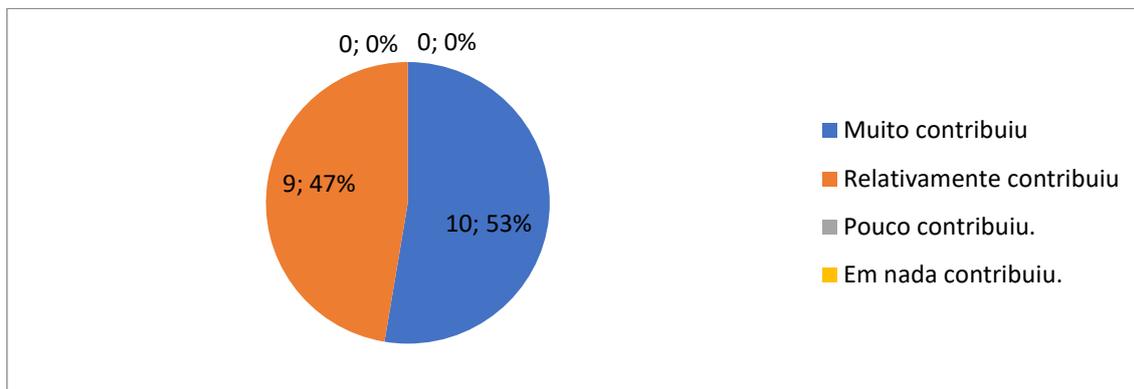
A pesquisa tida como instrumento de reflexão e crítica apresenta uma estreita relação com a prática pedagógica dos professores, com isso o professor por intermédio da pesquisa consegue ter uma atitude reflexiva e crítica sobre sua própria prática pedagógica. Reflexão esta que ocorre em três momentos distintos, antes, durante e após, mas com um único e exclusivo objetivo, a busca de uma prática pedagógica de qualidade. Assim, pode-se afirmar que a pesquisa é tida como um instrumento fundamental para uma prática reflexiva. (NETO; MACIEL, 2009, p.6)

Dessa forma, é necessário se pensar medidas que supram essas lacunas presentes na formação docente, visando a uma prática pesquisadora efetiva. Lutar pelos espaços da pesquisa nos cursos de Pedagogia precisa ser uma questão a fazer parte dos temas que pautam o debate sobre a formação de professores.

2.3 A Identidade Profissional do Pedagogo

A construção da identidade profissional do pedagogo deve ter início durante a sua formação inicial, e é um processo que está sempre em construção. Assim, interessados em saber sobre o assunto, indagamos junto aos colaboradores da pesquisa quanto à contribuição do currículo do curso de Pedagogia para a construção de suas identidades, cujos resultados estão no gráfico abaixo.

Gráfico 3- O currículo de Pedagogia e sua contribuição para a identidade profissional



Fonte: Dados da pesquisa/2018

Observa-se, pelo apresentado no Gráfico 3, que os participantes da pesquisa, apesar de a maioria ter respondido que o currículo do curso contribuiu muito para a construção da sua identidade, percebe-se que houve uma divisão quase paritária, pois 47% deles consideram que este contribuiu relativamente.

Isso pode estar relacionado ao fato de o curso em que esse professor se formou ter um currículo que prepara o profissional para uma atuação muito ampla, portanto, numa perspectiva mais generalista. Nesse sentido, Rocha (2014, p. 25) menciona que

As disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Pedagogia são numerosas e buscam dar conta de todas as atribuições que o curso propõe, porém, a carga horária a ela destinada é insuficiente para garantir aproveitamento e aprofundamento dos conteúdos.

Desse modo, os currículos do curso de pedagogia não estão contribuindo efetivamente para a construção da identidade profissional do pedagogo. Por isso, a matriz curricular dos cursos deve ser revista periodicamente a fim de contemplar as demandas que vão surgindo ao longo da formação desses profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração os aspectos analisados, evidencia-se a necessidade de uma discussão maior em torno da formação do pedagogo, bem como da contribuição do currículo para a formação desses profissionais, pois através da pesquisa constou-se que o currículo do curso de Pedagogia ainda deixa a desejar em alguns aspectos, fazendo-se necessária a constante atualização do mesmo. Outro aspecto observado foi a falta de incentivo à pesquisa durante a graduação, pois os acadêmicos só têm contato com a pesquisa durante o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Tal fato dificulta a formação de um profissional capaz de refletir a sua prática docente, tendo em vista que, com a pesquisa apenas no final da formação, o currículo não prepara o Pedagogo para construção de sua criticidade, enquanto profissional inacabado.

Essas lacunas retardam o processo de construção da identidade profissional do pedagogo, uma vez que o currículo do curso deve formar um sujeito capaz de atender a uma complexa área, que é a educação, que demanda não só uma formação para a docência, mas também uma formação que tome a pesquisa como uma aliada para a atuação desse profissional. Portanto, existem questões ainda em aberto que devem estar nos debates educacionais a fim de que, efetivamente, a Pedagogia possa oferecer formação que caminhe junto com as demandas que vão surgindo na realidade educacional do nosso país.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 03 out. 2019.
- FURLAN, C. M. A. **História do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/164_885.pdf. Acesso em 20 out. 2019.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MADUREIRO, M. do C. C. **A pesquisa no curso de Pedagogia: primeiras reflexões.** IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2012.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor.** Nuances – Vol. III – Setembro de 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso em: 04 out 2019.

ROCHA, A. S. C. **A construção da identidade profissional do pedagogo.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho-UNINOVE, São Paulo. 2014.

SANTOS, I. M.; PRADO, E. C. A Formação Docente e o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. *In: Anais da 6ª Conferência do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa* (FORGES), 2016.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa.

Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E QUESTÕES LEGAIS: REALIDADE EM DEBATE

Isabel Cristina da Silva Fontineles/
UESPI-NEEPE/NUPPEGE
ic.fontineles@hotmail.com

Mary Gracy e Silva Lima/
UESPI-NEEPE/UEMA-CESTI
mgracysl@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta uma discussão acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando analisar questões legais sobre a sua proposição e homologação, apresentando, de modo analítico-crítico, como a rede estadual de ensino público, no Piauí, está realizando a implementação da BNCC. Por meio do projeto de extensão intitulado: 'Questões Curriculares em tempos de crise: determinações legais e realidade em debate', foi realizada uma mesa redonda, mensalmente, durante um ano de 2018 a 2019. Para a produção do presente texto, foi feita a análise de documentos legais, análise bibliográfica defendida ou questionada pelos expositores das mesas redondas realizadas, além de entrevista a professores da Educação Básica. O aporte teórico para fundamentar esta discussão foi: Cury (2018); Oliveira (2017); Cândido e Gentilini (2017), que refletem a política educacional desenhada bem antes do Golpe de 2016. De acordo com relato de professores da referida rede de ensino, a formação de professores sobre os determinantes conceituais e legais acerca da BNCC na rede estadual de ensino do Piauí ocorre de forma inconsistente, tímida e sem material de apoio.

Palavras-chave: BNCC. Política educacional. Formação de professores.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo visa analisar questões legais acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e apresentar, de modo analítico-crítico, como a rede estadual de ensino pública no Piauí está realizando a implementação de tal Base, tendo como fonte as respostas de seis professoras na entrevista realizada.

O tema ora apresentado foi instigado por meio das disciplinas de Política Educacional e Organização da Educação Básica, assim como em Teorias do Currículo, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Clóvis Moura. As leituras e as discussões realizadas nas referidas disciplinas desencadearam a elaboração e a efetivação de um projeto de extensão propondo discussões e reflexões acerca de questões políticas, legais e ideológicas propostas para a implantação da BNCC como norteadora para repensar a organização do currículo escolar da Educação Básica.

Para tanto, foi necessário discutir a proposta de currículo escolar com foco na Base Nacional Comum Curricular de cada nível de ensino da Educação Básica, refletindo o contexto de crise atual pelo qual passava e ainda passa o Brasil.

A temática proposta neste texto é oriunda do debate qualificado por meio das mesas redondas ocorridas mensalmente, durante um ano, visando, também, contribuir para a reflexão crítica, de modo a analisar questões curriculares referentes às relações entre os currículos e as temáticas: diversidade, políticas públicas e educação especial. Desse debate, professores da UESPI, integrando diversos Campi (Torquato Neto, Clóvis Moura, Picos, Parnaíba), e da UFPI (Teresina) se uniram para solidificar visões que se debruçavam por todo o país.

A trajetória metodológica para a proposição deste projeto de estudos reflexivos sobre a BNCC se deu, inicialmente, em sala de aula, seguida da realização de leituras nas disciplinas Teorias do Currículo e Política da Organização da Educação Básica. Nessas turmas, começavam os anseios e a realização de Seminários, G.V x G.O (sigla da técnica grupo verbalizador *versus* grupo observador) e painéis integrados, com a finalidade de melhor interagir com o que perspectivavam as discussões a níveis nacional e local.

Para a efetivação do projeto de extensão, ocorreram subsequentemente seis Mesas Redondas no Auditório Goethe Sandes da Universidade Estadual do Piauí, no Campus Clóvis Moura, por meio de palestras ou Grupo de Discussão a respeito dos desafios no campo do currículo no Brasil diante da crise enfrentada pelo país no contexto educacional. As leituras e discussões realizadas nas referidas disciplinas desencadearam a elaboração e a efetivação de um projeto de extensão propondo discussões e reflexões acerca de questões políticas, legais e ideológicas propostas para a implantação da BNCC como norteadora para repensar a organização do currículo escolar da Educação Básica.

O presente texto está organizado, inicialmente, abordando aspectos legais determinantes da inserção da BNCC na realidade curricular brasileira e trazendo, em seguida, análise da sua implementação na formação dos profissionais da educação – sobretudo, os professores que atuam no cenário escolar da realidade piauiense.

A pertinência desta discussão se dá por todo o eco causado pela aprovação da BNCC. Alunos e professores se engajam em uma proposição de estudo, questionamentos para que haja diálogo, entendimento, proposições e provocações em torno do Currículo que temos ao que queremos.

Diante dessas questões, pergunta-se: cabe propor um único currículo para ser usado no país inteiro com a diversidade que o Brasil apresenta?

2. SITUANDO A PROPOSTA DA BNCC E DETERMINANTES LEGAIS: ALGUMAS REFLEXÕES

Em uma sociedade considerada como uma democracia, quantos de nós não ouviram, com certa recorrência, que educação é para todos? E esse discurso democrático está referendado na Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988, que determinou a obrigatoriedade de educação para todos, atribuindo a responsabilidade por ela à família, à sociedade e ao Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394, de dezembro de 1996, trouxe inovações no campo educacional depois de 20 anos de uma ditadura militar. Tal legislação defende um ensino profissionalizante

principalmente para as classes menos favorecidas, valorizando a tolerância e a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, aspectos percebidos no Artigo 3º da referida Lei, nos seguintes incisos: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; XII - consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

A CF indicou também a criação de um sistema nacional de educação, bem como de um currículo de base nacional. Dessa feita, o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida por características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

Tais discussões deram origem e implantação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, segundo Cândido e Gentilini (2017), tinham, a princípio, a pretensão de se tornarem Diretrizes Curriculares Nacionais. O fato de serem denominados de Parâmetros representou uma solução razoável, sem haver a obrigatoriedade de sua utilização, servindo como material de apoio aos professores e gestores, como aponta Macedo (2014). Tal apoio impulsionou em todo o país outro documento de base para a formação continuada dos professores, os PCNs em Ação, por volta dos anos de 2000 a 2004.

De acordo com o documento oficial introdutório, os PCNs:

[...] constituem o primeiro nível de concretização curricular. [...] estabelecem [...] projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Tem como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (BRASIL, 1997, p. 29).

Apesar de a construção da BNCC ter conquistado uma dimensão importante e ter sido relevante na seleção de conteúdos válidos nacionalmente,

Cândido e Gentilini (2017) afirmam que essa iniciativa gerou muitas críticas quanto à falta de participação e atuação das escolas na escolha dos conteúdos e das metodologias de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, *a história parece se repetir*.

Ainda pontuando a trajetória histórica, Cândido e Gentilini (2017) lembram que o Plano Nacional de Educação (2014-2024) apresentou, ainda em 2015, uma discussão acerca da necessidade da construção de uma Base Nacional Comum Curricular. O documento dizia ser a BNCC um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2016). Muitos autores advogam que a BNCC não ignorasse o campo próprio das escolas, os pensamentos e as concepções sobre ensino e educação que nelas estavam presentes, observam Cândido e Gentilini (2017).

Mediatizada pelos documentos legais acima citados, foi produzida a Base Nacional Comum Curricular, cujas questões políticas e curriculares passam a fundamentar a organização do currículo escolar da Educação Básica no Brasil. Discute-se que o rumo da BNCC, mesmo antes de sua aprovação, já era de priorização de interesses privatistas em detrimento do direito à educação de qualidade para todos e de adesão à meritocracia em substituição à construção de uma escola pública para todos, inclusiva e plural, como deve ser a escola em um país com as dimensões e a diversidade cultural e social que o Brasil possui (OLIVEIRA, 2017).

Nesse contexto em que a legislação legitima a determinação de que a sociedade tem direito à educação básica de qualidade, situa-se a perspectiva de que se tenha uma base curricular que sirva de norteadora para (re)pensar o currículo escolar e não o determinismo de uma proposta curricular única para todo o país, em detrimento da sua realidade sociopolítica, econômica e cultural. Com base nessa proposição de organização curricular, foi homologada, em 20 de dezembro de 2017, pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendida como

[...] um documento de caráter normativo que define 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, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7).

Portanto, a BNCC tem sido considerada como um documento, elaborado pelo Governo Federal, que estabelece as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas e adquiridas por todos os alunos do Brasil, para o seu desenvolvimento no percurso da vivência escolar desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, ou seja, no âmbito da Educação Básica.

No bojo de tal documento legal (BRASIL, 2018, p. 10), afirma-se: “[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação”. Essa proposição se torna por demais ousada e determinante de uma homogeneização do currículo escolar ao encaminhar políticas públicas educacionais em detrimento de valorização das características e das necessidades específicas de cada região do país, promovendo uma relação de parceria dos entes federativos diante da responsabilização de cada um deles para com a educação escolar.

Retomando o questionamento de que poderia ser viável um currículo único para um país com uma profunda desigualdade social, com diversidades de toda natureza e multicultural, pode-se afirmar que se torna inconcebível quando se trata da perspectiva de um currículo pós-crítico, perspectivando conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. Portanto, torna-se inviável a proposição de um currículo único nacional, o que não quer dizer que haja a inviabilidade de um parâmetro, uma base norteadora acerca do que ensinar e aprender no ensino escolar, sendo referência para o fortalecimento de ações que assegurem as expectativas de aprendizagens necessárias para a formação integral do educando – aquilo que eles necessitam aprender e não o que se entende que eles devem aprender. Com base nessa afirmação, há indícios de que

As experiências brasileiras apontam para os limites e os obstáculos, dos quais a consciência real compartilha, mas a consciência possível expressa expectativas que se traduzem em utopias. Navegar é preciso!

Ainda que, contemporaneamente, as águas revoltas obstaculizem o horizonte em torno das expectativas. (ARAÚJO, 2018, p. 39).

Diante disso, é preciso pensar uma equidade neste país com autonomia dos entes federados, haja vista que emerge a exigência de currículos diferenciados e adequados a cada realidade cultural, social, geográfica e regional, contemplando a realidade local nos objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC, em consonância com o projeto político para normatização do currículo da Educação Básica: “[...] o currículo formal que, em âmbito nacional, se materializa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No âmbito estadual, manifesta-se por meio dos currículos das secretarias de Educação e, em nível micro, a organização curricular das escolas se expressa nos projetos político-pedagógicos.” (SOARES; FERNANDES, 2018, p. 95).

Em contrapartida, não cabe pensar em um currículo único e em perspectivas educativas restritas ao ato de apenas ensinar conhecimentos presentes nas disciplinas escolares, como o que determina a BNCC, quando diz que, “[...] para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2018, p. 10).

Vale considerar que, diante das políticas nacionais de formação de professores e de implantação dessa Base Curricular, há a imposição para certa similaridade entre os currículos, buscando que se tenha uma referência comum em busca da melhoria da qualidade da educação no país. Nesse contexto, “Os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, a questão é com que tipo de olhar eles foram e são vistos” (ARROYO, 2006, p. 54 *apud* GOMES, 2007, p. 26).

A partir da compreensão da BNCC como componente do currículo escolar, podemos afirmar que este não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, pois o currículo está implicado nas relações de poder, produzindo identidades individuais e sociais particulares. Portanto, uma proposta de organização do currículo não é transcendente e atemporal – tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA, 1995).

Segundo Oliveira (2017) e de acordo com a LDB, em conflito com a proposta de definição de uma Base Nacional Comum Curricular do modo como ela vinha sendo encaminhada, foram percebidos como problemas graves: 1) a incompatibilidade entre a BNCC e a proposta de igualdade de oportunidades presente na LDB; 2) o desrespeito ao princípio da gestão democrática e à exigência de elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) pelas escolas, com a participação de docentes e comunidade escolar; 3) a afronta que representa à liberdade dos sistemas de ensino na escolha de seus modos de funcionamento e à pluralidade que essa liberdade comporta e representa (OLIVEIRA, 2017, p. 227). Tal pluralidade é prevista no Inciso III do Art. 3º da LDB, de 1996.

Ainda sobre as problemáticas e os desafios da BNCC, Cesário (2018) destaca que um dos grandes problemas é não haver uma política pública própria para a educação, devido à internacionalização de políticas de países que implantaram uma Base Nacional Comum Curricular obrigatória sem levar em consideração as particularidades de cada lugar. A autora denuncia que o Brasil optou por um processo inverso: “[...] partiu da Base Nacional Comum Curricular, ao invés de ter partido de uma política educacional” (CESÁRIO, 2018, p. 30). O ideal, aponta ela, “[...] seria discutir primeiro o que é uma boa educação e ter uma política educacional que acolha tal base de forma adequada”. Freitas (2017) reforça dizendo que a BNCC ora proposta foca na aprendizagem, e não na educação. Cesário (2018) afirma que a BNCC começou mal seu caminho, uma vez que ignorou as principais entidades da área da educação, citando como exemplo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Segundo Cesário (2018, p. 30), “[...] um dos motivos apontados para a criação da Base Nacional Comum Curricular deve-se ao fato de que, se a base curricular não for nacional e obrigatória, não há como responsabilizar as escolas e os agentes escolares”. Segundo a autora, com a criação da Base, surgirão ajustes nas avaliações nacionais, implementação da Prova Nacional Docente, pressão sobre as escolas e apostilamento da Base por sistemas de ensino de grandes corporações em escala mensal. Isso deixou evidente a falta de autonomia da escola e do trabalho do professor na organização de componentes

curriculares, como na seleção dos conhecimentos e das estratégias de ensino que atendam às necessidades dos seus alunos, mas tendo de seguir sem possibilidades de intervenções didático-pedagógicas diante das exigências no cumprimento da sequência didática e do tempo determinado para o desenvolvimento de habilidades e competências como um dos focos defendidos na fundamentação pedagógica dessa proposta curricular. Assim,

[...] A existência de um currículo formal instituído não significa que será, totalmente, praticado na escola e na aula, exceto a carga horária e as matrizes curriculares. Algumas escolas não consideram o currículo formal para organizar o trabalho com o currículo no âmbito da escola e que deve compor o PPP. [...] Portanto, constituem um desafio para as escolas compreender e fortalecer as possibilidades de organização curricular de forma colaborativa, garantindo a progressão curricular, os processos de ensino e as aprendizagens dos estudantes a partir de demandas que são específicas de cada localidade (SOARES; FERNANDES, 2019, p. 95).

Por mais que seus formuladores e as autoridades do MEC insistam em dizer que há participação de professores e que a proposta está em debate, a realidade é que os 129 profissionais convocados – supostamente representativos de todas as regiões e as atuações – formaram microequipes de quatro professores, o que significa que, para cada componente curricular havia apenas quatro pessoas, quantidade impossível de representar a diversidade nacional, como analisa Oliveira (2018).

Miguel Arroyo (2011) afirma que uma proposta curricular encaminhada às escolas não chega a território vazio, mas encontra um cotidiano pleno de ações, ideias, conhecimentos e debates, mais ou menos explícitos, que entrarão em diálogo com essas redes preexistentes.

A BNCC se mostra problemática ao naturalizar e assumir como premissa a estruturação disciplinar da proposta curricular, assumindo as disciplinas tradicionalmente ministradas como ponto de partida. Esse mesmo tratamento à estrutura das disciplinas já contemplava os PCNs, em 1990.

3. PERSPECTIVAS DE IMPLANTAÇÃO DA BNCC: REFLEXÕES DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DO GRANDE DIRCEU

No sentido de compreender o contexto escolar no que diz respeito aos estudos, sobre o que está proposto como base do que o aluno deve aprender na escolarização da Educação Básica, questionou-se a seis professores do Ensino Fundamental de uma escola pública da região sudeste do município de Teresina acerca de aspectos relacionados às condições para implantação da BNCC na referida instituição. Ressaltamos que, neste texto, fizemos um recorte da entrevista e apresentaremos algumas informações na perspectiva de dois desses professores (P1 e P2).

Questionados sobre como tem ocorrido a formação de professores para atender às orientações acerca da base curricular, os seis professores foram unânimes em responder afirmando que somente a área de Língua Portuguesa, em uma formação de 15 em 15 dias no Centro de Formação Antonino Freire, está sendo trabalhada. Porém, uma das pedagogas (coordenadora) não consegue participar das formações, pois nos horários acaba tendo sobrecarga na escola, de modo que, como não há professores para substituir nas aulas, ela termina ficando sem participar.

Questionados sobre que avanços e limitações os professores encontram na implementação dos conteúdos da BNCC, na escola em que atuam, um dos docentes afirmou:

No caso da disciplina que leciono para as séries de Fundamental 2 do 6° ao 9° ano, dentre as limitações que encontro está relacionado ao material didático que é fornecido aos alunos. Em sua totalidade, são livros bastante resumidos e, na maior parte do tempo, utilizo de outras fontes para ensinar meus alunos, pois o livro contribui em partes, mas deixa muito a desejar, e custeio do próprio bolso para trazer materiais que ajudem na aprendizagem dos meus alunos. (P1).

Em relação aos avanços acerca da apresentação da BNCC, a professora afirma que procura realizar atividades com os alunos fora da sala de aula e também busca trabalhar com atividades voltadas para o teatro, a dança, músicas e biografia de cantores nacionais, sendo que ela leciona duas vezes por semana em cada turma e em dias diferentes na semana.

Já segundo a pedagoga, a principal limitação está relacionada aos materiais didáticos adaptados com a BNCC, pois os conteúdos estão muito resumidos, e isso acaba interferindo na aprendizagem dos alunos, de forma que, para não os prejudicar, a professora busca outras fontes para ajudar na hora de explicar e ensinar determinado conteúdo.

Perguntados acerca de como o currículo da escola tem sido organizado, uma das professoras responde que ocorrem planejamentos anual e bimestralmente, sendo eles na Semana Pedagógica no início do ano letivo e após o recesso do primeiro bimestre, nas férias dos alunos.

Indagada sobre quais competências e habilidades têm sido mais destacadas nas propostas pedagógicas de implementação das ações concretas a serem planejadas e efetivadas tendo como referência a base curricular, a professora P1 responde:

Em específico à minha área de atuação, que é a Licenciatura em Artes, dentre as habilidades está: fazer com que o aluno conheça o universo musical brasileiro, os elementos e a origem dos gêneros musicais, como danças populares e contemporâneas; já as competências são identificar os gêneros musicais e todas as características referentes à dança, à música e ao teatro. (P1).

Já a professora P2 elencou como principais objetivos a serem alcançados até o final do ano letivo: aprender a ler, interpretar e escrever corretamente e ter noções básicas de Matemática, o que envolve, por exemplo, aprender as quatro operações matemáticas e resolver cálculos matemáticos envolvendo essas operações. A fala dessa docente destaca que a rede de ensino supervaloriza a carga horária e as competências a serem desenvolvidas no ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, como preconiza a BNCC. Evidenciou-se também que a Matemática tem sido o foco principal das dificuldades dos alunos, atenuando a intencionalidade do currículo escolar, o que requer a compreensão de que a pedagogia das competências apresenta limitações, pois solidifica a ênfase na racionalidade prática (no aprender a fazer), defendida pela lógica mercadológica.

Tendo como referências as respostas das professoras P1 e P2, podemos afirmar que o momento inicial de implantação da BNCC em tal realidade escolar tem sido realizada por meio de encontros quinzenais para a formação sobre a

Base, o que consideramos positivo nesse processo de reorganização da proposta curricular. No entanto, ainda não há muito quanto à modificação da dinâmica de aula já existente para garantir os direitos de aprendizagens dos alunos e a apropriação dos conhecimentos por meio dos campos de experiências propostos no documento da Base, haja vista que as professoras utilizam o livro didático adotado sem modificações orientadas pela proposta curricular, que, segundo P1, não traz um repertório teórico para unidade entre teoria e prática. Segundo a professora P1, a escola não disponibiliza de recursos materiais para variedade de estratégias de ensino na prática docente, de modo que as educadoras custeiam esse material por conta própria.

De acordo com a pedagoga (P2), a maior limitação diz respeito ao fato de o material de ensino ser bem sintético para apresentação dos campos de experiências, fazendo com que, mesmo com certa insegurança sobre o que preconiza a LDB, que não aprofunda orientações de como ensinar, ou seja, orientações para o professor, pois o foco está na aprendizagem do aluno, tal docente tenha que buscar outros materiais para aprofundar estudos em sala de aula.

Diante do exposto por essas professoras, fica claro que as escolas do Grande Dirceu já estão seguindo a normativa do MEC de promover estudos para apresentação do documento curricular, de maneira que a equipe docente e gestora das escolas repensará o projeto pedagógico curricular, atualizando-o com as orientações conceituais e pedagógicas referentes aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiências da Educação Básica. Diante da perspectiva de implantação dessa Base Curricular, pode-se afirmar que as redes estadual e municipal de ensino vêm iniciando uma caminhada de investimentos em políticas de formação de professores, apresentando informações sobre o tipo de educação e de estudante que se deseja formar tendo como referência a BNCC.

Assim, o currículo que queremos para a realidade escolar contempla a inserção de ações reflexivas, práticas de socialização, conscientização coletiva de respeito, tolerância e convivência harmônica com quem se considera diferente, diante dos parâmetros e das políticas excludentes da sociedade. Mesmo mediante a exigência legal de ter de seguir como referência o currículo

prescrito, há que se defender o currículo oculto, valorizando as experiências sociais dos alunos e as suas possibilidades formativas para além da apropriação dos conhecimentos escolares.

Dessa forma, na construção e na efetivação dos currículos escolares, as relações de poder e ideológicas do currículo prescrito ou formal são presenciadas no conflito de interesses diferentes entre alunos, professores e equipe gestora. As relações de poder nos currículos escolares são percebidas também no momento da escolha e da orientação dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos. Diante disso, é necessário buscar conhecimento e realizar uma análise consistente do que está estabelecido na proposta curricular orientada pela BNCC, para sua adequação e a devida contextualização teórica e prática, com maior objetividade e maior aprofundamento das atividades formativas para atuação docente no processo de ensino-aprendizagem escolar da Educação Básica.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

No cenário atual de implantação da BNCC mediante efetivação das orientações normativas para repensar a organização educacional escolar no Brasil, existem muitos estudos, pesquisas e debates controversos sobre questões curriculares explícitas e implícitas nessa proposta. Nesse sentido, na realidade da rede pública de ensino do Piauí, destacam-se várias questões curriculares essenciais, dentre as quais a da formação de professores sobre os determinantes conceituais e legais acerca da BNCC na rede estadual, que ainda ocorre de forma inconsistente, tímida e sem material de apoio – de acordo com o relato de professores da referida rede de ensino.

Em consonância ao determinismo da BNCC acerca da padronização formativa desejada e idealizada pelo currículo escolar por certas classes sociais dominantes sobre o projeto de formação dos alunos das escolas públicas, atualmente vem se questionando acerca da inviabilidade de um currículo único pela própria complexidade e pela dinamicidade do mundo e das suas diversidades, de novos ideários e concepção de escola, de homem e de sociedade.

Nessa perspectiva de resistência contra o engessamento de concepções conservadoras em detrimento das diversas concepções de educação e das possibilidades de educar para a emancipação do ser humano, portanto, reafirma-se que o currículo precisa ser compreendido como um território de disputa, de poder e de ideologias do que se deve aprender na escola. Essas questões reafirmam a relevância da educação escolar com ênfase na produção do conhecimento para a convivência harmônica e construtiva no processo de aprendizagem nos diversos espaços socioeducativos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. “Experiências de Inovação Educativa”: o currículo na prática da escola”. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo: Território em Disputa**. São Paulo: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <http://basenacional.mec.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/leis-ordinarias>. Acesso em: 16 out. 2019.

CÂNDIDO, Rita de K., GENTILINI, José A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia e o Projeto Político Pedagógico. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da educação**. ANPAE. Brasília: Editora Associada 2017, v. 33, n. 2, p. 267-497, mai.\ago. 2017.

CESÁRIO, Priscila M. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para o trabalho docente, o currículo e a gestão escolar. In: CONTI, Celso L. Aparecido; LIMA, Emília F. de; NASCENTE, Renata M^a M. (Org.). **O currículo e a gestão em foco**. São Carlos: EdUFSCAR, 2018. p. 25-36.

CURY, Carlos R. J., REIS, Magali., ZANARDINI, Adriano C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Colóquio: Qual real significado da Base Nacional Comum Curricular? **FÓRUM 2016.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hv9Ro92V7XM>. Acesso em: 23 out. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio. (Org.). **Currículo: políticas e práticas.** Campinas: Papirus, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. A BNCC (Base Nacional Curricular Comum): questões políticas e curriculares. In: CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira. **Gestão da Política Nacional de Educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação.** Teresina: EDUFPI, 2017. p. 277-298.

SOARES, Enilva Rocha M; FERNANDES, Rosana C. de Arruda. Trabalho Pedagógico Colaborativo no Ensino Fundamental. In: VEIGA, Ilma Passos A.; SILVA, Edileusa Fernandes da (Org.). **Ensino Fundamental da LDB à BNCC.** Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 69-99.

ISBN 978-65-87561- 42- 4