

# II SEMINÁRIO DO GEPALE

Do direito à educação: pressupostos políticos e perspectivas atuais

24 a 26 de fevereiro de 2016 | Unicamp

# ANAIIS



**Elaboração da ficha catalográfica**

Rosemary Passos - Bibliotecária

**Núcleo Editorial**

FE/UNICAMP  
Av. Bertrand Russell, 801  
Cidade Universitária – CEP 13083-970  
Campinas - SP  
Tel: (19) 3521-5571  
E-mail: [bibrose@unicamp.br](mailto:bibrore@unicamp.br)

**Realização**

GEPALE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional

**Apoio institucional**

FAEPEX  
CNPq  
CAPES

**Tiragem**

Eletrônica (E-book)

Catlogação na Publicação (CIP) elaborada por  
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Se52a Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (2. : 2016 : Campinas, SP)  
Anais do [...] / II Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação, de 24, 25 e 26 de fevereiro de 2016;  
Organizadores: Debora Cristina Jeffrey; Luís Enrique Aguilar; Sandra Fernandes Leite. - Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016.

Tema: Do direito à educação: pressupostos políticos e perspectivas atuais.

ISBN: 978-85-7713-

1. Política Educacional. 2. Avaliação Educacional. 3. Direito à Educação. I. Jeffrey, Débora Cristina. II. Aguilar, Luís Enrique. III. Leite, Sandra Fernandes. IV. Título.

16-001-BFE

20ª CDD – 379

Impresso no Brasil  
março 2016  
ISBN: 978-85-7713-

## II Seminário do GEPALE

### **Dimensão Política do Direito à Educação**

#### **DO DIREITO À EDUCAÇÃO: DIMENSÃO POLÍTICA DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Agenor Francisco de Carvalho - UFMS <sup>1</sup>

**RESUMO:** O direito a educação é uma garantia constitucional – base para a adoção das políticas em educação. A legislação educacional brasileira evoluiu consideravelmente ao longo da história. Entretanto apenas com o advento do Constituição Federal de 1988 e a aprovação da lei 9394\96 é que a democratização do ensino brasileiro passa a ser efetivada. Todavia, a universalização da educação estendida desde a educação infantil até o último ano do ensino médio, constitui um grande desafio. Políticas públicas equivocadas em educação, deficiência na formação do profissional de educação em legislação e política, marcam esse início de século XXI. A adoção de políticas sociais junto com as políticas educacionais desfoam a finalidade ultima da educação. Todavia garantem a igualdade de acesso a todos democratizando o ensino. O acesso, sem a garantia da boa qualidade vem permeando os avanços e desafios do poder público. Entretanto, a profissionalização do profissional de educação, a inclusão de possuidores de necessidades educacionais especiais, a redução da idade para ingresso no sistema educacional, assim como a formação técnica e política dos gestores constituem um momento impar para a tomada de atitude e reflexões em torno do ato de educar.

**PALAVRAS-CHAVES:** Política educacional; formação do profissional de educação; legislação educacional direito à educação.

.....

Este artigo, de caráter bibliográfico, objetiva apresentar a dinâmica da evolução da legislação brasileira quanto a garantia de acesso a educação. Observa-se que a educação brasileira somente a partir da segunda metade do século XX, sob influência do manifesto dos pioneiros da educação, passa a ser refletida como necessária a transformação do país, não somente sob os aspectos econômicos, mas enquanto potencializadora das transformações sociais.

No processo de colonização, a educação no Brasil esteve sob responsabilidade dos Jesuítas, mas com a finalidade maior de catequização (domesticação) dos índios. Após a expulsão da Companhia de Jesus pelo Marques de Pombal no final do século XVIII, de todas as possessões portuguesas, a educação brasileira ficou abandonada até a chegada da família real em 1808. A partir de então foram fundadas academias e liceus cujas finalidades eram promover a educação da corte e prover a formação do corpo militar do reino. Caracterizando-se por uma educação voltada para a elite. O direito a educação somente é previsto em todos os seus aspectos a partir da Constituição federal de 1988 e a aprovação da Lei 9.394\96.

Quando se trata de definir o conceito de direito à educação, necessário se faz estabelecer alguns parâmetros iniciais, notadamente pelo fato do tema constituir-se na área interdisciplinar. O direito à educação vem sendo discutido e refletido paulatinamente não só pela área pedagógica, mas de outras áreas afins. Embora nas ciências jurídicas o tema tenha sido consolidado na contemporaneidade, mas ainda carece de literatura específica. Assim, pergunta-se: O que é Direito? O que é Educação?

O direito deve ser entendido como um conjunto de normas jurídicas em vigor no país, mas também tem o sentido daquilo que é justo, correto e conforme a lei. No Brasil, a Constituição Federal (CF/88), estabelece os direitos sociais, que é o que nos interessa neste estudo. Em seu artigo 6º, de forma genérica prevê o direito a educação, a saúde, a alimentação, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados<sup>2</sup>.

Ao iniciar o *caput* do artigo com o direito a educação, o legislador subentendeu que o cidadão para usufruir em sua plenitude dos demais direitos sociais, carece primeiramente da garantia de acesso e permanência na educação, como será visto posteriormente no capítulo constitucional dedicado ao direito à educação.

Todas as demais legislações pertinentes à educação no Brasil estão sujeitas ao instrumento constitucional. O direito, enquanto conjunto de normas é dividido em positivo e natural. Positivo enquanto normas criadas e postas em vigor pelo Estado, já o natural, são as normas provenientes da natureza, são os direitos fundamentais. Aqui se atenta ao positivo, pois a educação é um direito que deve ser garantido pelo Estado.

A educação por sua vez pode ser entendida como um processo de socialização dos indivíduos. Processo este que visa o desenvolvimento completo do ser humano, seja no seu aspecto intelectual, seja no físico e moral, visando não só a sua inserção na sociedade, mas a conquista de sua autonomia e da maturidade. Conforme Rosseau *apud* Rosa (1993, p. 198), no protesto Naturalista:

Nascemos fracos, temos a necessidade de forças; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, temos a necessidade de juízo. Tudo isto que não temos no nascimento e possuímos quando somos grandes, é-nos dados pela educação. Esta educação vem-nos da natureza, ou dos homens ou das coisas. [...] o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos cercam é a educação das coisas.<sup>3</sup>

A educação neste estudo deve ser entendida não apenas como a educação escolar, mas a educação em sua totalidade. Seja aquela promovida pelas instituições formais, mas também por toda e qualquer atividade que estimule a aprendizagem. Ou seja, quando se trata de direito à educação, compete ao Estado, enquanto poder público oferecer, garantir e manter uma sociedade que promova a educação em todos os seus aspectos. De maneira a promover a formação do cidadão para que possa viver e conviver em harmonia, empreender e tornar-se empreendedor social, ser objeto, mas também sujeito do direito à educação.

O direito à educação como ferramenta de proteção e garantia do direito à vida, não tem limites, sendo necessário a todas as nações. A educação torna-se então indispensável para que o ser humano tenha garantia de dignidade. Por essas razões é que o direito à educação previsto na Constituição brasileira (CF/88) tem uma dimensão jurídico-social, como cláusula pétrea, mas também tem a sua dimensão pedagógica, ética e política. Estabelecidas nas responsabilidades da família em primeiro momento, nas atribuições do Estado, mas também de toda a sociedade. Cujos objetivos encerra-se no pleno desenvolvimento da pessoa.

Embora o entendimento de que a educação seja de extrema importância para tornar-se humano, remontar à Antiguidade Clássica, o direito à educação somente é efetivado com o nascimento do Estado de Direito, resultante da declaração de Virgínia e da Revolução Francesa no século XVIII. Segundo Souza (2008, p. 200),

[...] depois de muitas lutas e sangue derramado, passando por duas declarações, a de Virgínia (1776) e a Francesa (1789), conquistaram-se três direitos humanos fundamentais: os civis, os políticos e os sociais. São os chamados direitos de primeira dimensão. [...] Assim, os direitos individuais, civis e políticos surgiram num contexto da formação do Estado de direito.

A importância da educação adquire novo significado, pois a partir dela observa-se a possibilidade do ser humano escrever sua própria história, escolher seu próprio jeito de caminhar e ser capaz de conviver em harmonia com os outros. Os princípios da igualdade, liberdade e fraternidade perpassam pelo Direito a Educação de todos. Não se concebe uma nação soberana sem que seu povo possa exercer a sua liberdade. E justamente no final do século XVIII que surge a normatização de uma educação nacional a fim de tornar o ser humano digno e dono de sua própria história. Surgem as ideias da construção de um plano nacional de educação de maneira a garantir que todos os cidadãos pudessem ter garantido o direito à educação, ROSA (1998, p. 215) cita que:

Durante o final do século XVIII, muitos projetos de lei referente à educação vieram a lume. [...] O Plano de Educação Nacional, concebido por Lepelletier, foi apresentado e defendido por Robespierre na Convenção, em nome da Comissão de Instrução Pública [...] A inspiração de Lepelletier remonta a J.J. Rousseau. O autor do Plano percebe que o sistema de educação nacional é uma das peças mestras do novo regime político e social. Lepelletier e Robespierre propõem aos “Convencionistas” de ajudar desde a infância, na formação do homem novo, libertado das servidões da antiga ordem despótica e também da fortuna.

Segundo BASILIO (2009, p. 37) originada na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a Constituição Francesa de 1791 estabelecia “uma instrução pública comum a todos os cidadãos, gratuita no que diz respeito às partes do ensino indispensável para todos os homens”. Somente no século XX, a Constituição do México (1917) foi a primeira a consagrar a educação como direito social, prevendo a miúdo a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária. Todavia, apenas com a Constituição da Rússia é que se pode ver consolidado o reconhecimento ao direito à educação.

Em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação é reconhecida como um direito internacional fundamental, devendo ser “promovida no sentido de proporcionar o pleno desenvolvimento da personalidade humana mediante a imposição de sua universalidade e sua obrigatoriedade e gratuidade ao menos em seus graus elementares”<sup>4</sup>. O Brasil, embora signatário das Nações Unidas, teve atrasos consideráveis com relação a adoção de tal medida.

No Brasil em 1824, a primeira constituição, estabeleceu a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos. Porém, dadas às especificidades da época, ficou apenas no campo da intenção a organização de uma educação nacional. Com a República mais uma vez intencionou-se a estruturação da educação nacional, todavia apenas na década de 30 com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>5</sup> é que a educação brasileira começa um novo rumo, reconhecendo a educação como um direito biológico e que deve ser pública e acessível a todos, promovida pelo Estado. Assim, a constituição de 1934, concebeu a educação como um direito de todos e uma obrigação do Estado.

A Constituição de 1937 retira do Estado a obrigatoriedade na educação, restringe a gratuidade aos mais necessitados, dessa forma indo na contramão do princípio democrático de igualdade. Somente em 1961, é que foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), instituindo a obrigatoriedade do oferecimento do ensino pelo Estado. A lei 5.692/71, segunda LDB, estabeleceu os fins da educação, os objetivos gerais e especificou a necessidade da qualificação para o trabalho, tornando a educação secundarista essencialmente profissionalizante tecnicista. Característica essa revogada com a lei 7.044/82.

Em 1985, com o termino do regime militar, vários aspectos da política nacional foram repensados, e entre eles estava a Educação. Nos primeiros três anos do governo civil, o foco esteve na elaboração de uma nova Constituição. E foi justamente contrapondo-se ao regime ditatorial militar e pensando numa educação não apenas para o mundo do trabalho, mas como potencializadora de transformações é que, os participantes da 4ª Conferência Brasileira de Educação, realizada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional de Educação (Ande) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), em Goiânia, em 1986, finalizaram o evento com uma lista de propostas que incluía a efetivação do direito de todos os cidadãos ao ensino e o dever do Estado em garanti-lo.

A nova Constituição Federal foi aprovada em 5 de outubro de 1988. Entre as principais conquistas, estava o reconhecimento da Educação como direito subjetivo de todos, uma evolução do que os escolanovistas haviam propagado durante a Era Vargas. "Isso significa que qualquer um que queira estudar, mesmo se estiver fora da idade obrigatória, deve ter a vaga garantida", explica Carlos Roberto Jamil Cury, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ou seja, a partir de então, o direito a educação passa a ser estendido a todos sem distinção.

A legislação tornou urgente a tomada de providências como a abertura de mais escolas e a formação de docentes, o que acarretou a necessidade de investimentos. Para isso, a lei indicava a aplicação na área de no mínimo 18% da receita dos impostos pela União e 25% pelos estados e municípios.

Com a Constituição de 1988 (CF/88) a educação brasileira ganha um capítulo novo. Do Artigo 205 ao 214, estão previstos o Direito a educação, os princípios, o dever do Estado a autonomia das universidades, a livre iniciativa privada, os conteúdos mínimos, o regime de colaboração dos sistemas de ensino, a aplicação de recursos, a destinação dos recursos públicos, o estabelecimento do plano nacional de educação – cujas ações deverão: erradicar o analfabetismo; universalizar o atendimento escolar; melhorar a qualidade do ensino; formar para o trabalho; e a promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Em seu Artigo 205 a CF/88 em seu *caput* estabeleceu que a educação é um direito de todos, sendo um dever do Estado e da família, incentivada e promovida em colaboração com a sociedade, com fins do pleno desenvolvimento da pessoa, preparação para o pleno exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ao estabelecer que é um direito de todos, cumpre o princípio do Estado democrático de direito da igualdade. O Estado a partir de então deve envidar os esforços para garantir a educação escolar, bem como oferecer condições para que a educação familiar possa ser efetivada numa sociedade justa. A Cf/88 encerra o direito internacional da garantia da educação pelo poder público.

Através do Decreto 591, de 06 de julho de 1992, o Brasil passa a efetivar o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, aprovado em 1966 pelas Nações Unidas, reconhecendo e regulamentando o Direito à Educação Fundamental. Com a aprovação da Lei 9.692/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) o Brasil

completa o ciclo para oferecer e orientar os caminhos por uma educação justa, igualitária, democrática e voltada para a promoção da efetiva justiça social.

A educação, enquanto direito público subjetivo, tem por um lado o Estado, com o dever jurídico de oferecer a educação básica obrigatória e gratuita (Art. 208 – CF/88) e por outro lado o cidadão (aluno e/ou responsável) que tem o direito público subjetivo de exigir o cumprimento da Lei. A própria Lei 9.394/96 (LDB) repete tal garantia, bem como estabelece que qualquer cidadão, grupo de cidadão, Associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outras legalmente constituídas e o Ministério Público pode acionar o Poder Público para o cumprimento do dever, assim como a Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) prevê.

A emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, alterou o Art. 208 da CF/88, passando a vigorar com a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. Entretanto, somente no ano de 2013, através da Lei 12.976, de 04 de abril de 2013, é que tal exigência passa a vigorar, sendo atualizada a LDB. O Poder Público passa então, num regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios a desenvolver políticas públicas para efetivar a garantia da permanência do estudante dos quatro aos dezessete anos.

Com o advento da Lei 12.966/13, a inserção de crianças com quatro anos no sistema de ensino é um considerável avanço, todavia um desafio muito maior, dada as especificidades da educação brasileira, desde as peculiaridades locais aos equívocos de entendimento dos fins da educação e da prestação de assistência social. A entrada da criança ainda na primeira no sistema garante à criança a oportunidade de estruturar e sistematizar os seus conceitos, sua autoimagem e autoestima, desde a mais tenra idade. Isso possibilita democratizar a escola inclusiva. Fazer com que as dificuldades de aprendizagens dos estudantes possuidores de necessidades especiais possam ser diagnosticadas e acompanhadas ainda na educação infantil.

A esse desafio encontram-se não apenas a continentalidade do nosso país, mas a formação dos profissionais da educação e as políticas de bem estar social emparelhadas às educacionais. Trata-se de elaborar políticas públicas para um país com mais de 200 milhões de habitantes, cujas disparidades sociais são enormes, marcado por diferenças sociais consideráveis. Somam-se ao fato da precária formação em correta aplicação de recursos públicos. Não é apenas afirmar que tais ações de bem estar social são menos importantes, pois são necessárias para que, embora reproduzam um sistema de subordinação, mas garantem que a criança carente esteja em igualdade de condições e possa decidir sobre seus destinos. Todavia o papel da escola de ensinar a ler, escrever e contar, de tornar o ser um empreendedor social, de ensinar para a autonomia, de formar para o mundo, embora prevista na legislação, não vem sendo efetivada pelas ações políticas. Pois, conforme Freitag (1989, p.50):

[...]a política educacional [...] preenche, ao mesmo tempo, a função manifesta de mitigar conflitos e evitar situações explosivas, e a função latente de estimular os grupos e camadas por ela atingidas a tomarem consciência desses conflitos e situações contribuindo para uma solução efetiva, [...] Nisso consiste sua dialética: uma política destinada a exorcizar os antagonismos através de soluções superficiais, adotadas sem a participação dos interessados, acaba criando condições para uma tomada de consciência desses antagonismos, [...] seria um erro grosseiro descartar essas políticas, [...] nenhum regime comprometido com transformações sociais autênticas pode renunciar tais programas.

Razão pela qual, os resultados alcançados pelos estudantes brasileiros em comparações com demais países têm sido medíocres. Como é o caso do PISA. Onde o Brasil aparece em colocações abaixo de países com economias menores e até mesmo

países da América Latina. Onde estaria o equívoco? Em que momento a política educacional brasileira tem se mostrado ineficaz?

Observa-se que as políticas educacionais brasileiras contemplam uma visão ideal da educação. Notadamente no que se refere ao Plano Nacional da Educação e suas metas para o decênio. Metas estas ambiciosas, todavia ineficazes quando se refere aos resultados. É inegável que a educação como um todo evoluiu consideravelmente nas últimas duas décadas, principalmente quanto ao acesso. Porém a permanência desse estudante dentro do sistema e a qualidade do ensino mostram-se precários. Somando-se ao fato de que esse estudante quando sai do sistema apresenta uma defasagem de aprendizagem significativa. Paulo Freire em sua obra considera a autonomia da condição humana como base para a igualdade. Calado (2001, p. 37) cita que:

A obra de Paulo Freire é um hino de exaltação à condição humana. Empolga-o sua natureza relacional, a transcender seu caráter de mero ser de contatos. Em Educação como Prática da Liberdade e em Educação e Mudança, por exemplo, ele destaca bem, não apenas a natureza relacional do ser humano, como igualmente o caráter plural de tais relações: “Há uma pluralidade de relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios.” (EPL, 1989: 39-40; citação de igual teor em EM, 1979:62).

Estudantes que embora tenham passado doze anos no sistema, mas que apresentam dificuldades de solução de problemas simples, que sofrem com relação ao mundo do trabalho e que apresentam um grau de indecisão elevado com relação a educação superior, tendo como resultado a elevada taxa de evasão e vagas ociosas nas universidades brasileiras.

As metas do PNE quando estabelece logo de início a universalização da educação infantil na pré-escola de quatro a cinco anos e ampliar a oferta de educação infantil com no mínimo 50% até três anos, até o final da vigência do Plano, desde o início mostra-se ambiciosa, porém não intangível. A começar pela ampliação da rede de creches no Brasil. De início previa-se ampliação da rede de escolas infantis, porém, mais uma vez a prática de gestão errônea de recursos públicos prejudicam tais objetivos. Como resultado, a rede existente não consegue atender a demanda.

A segunda meta de universalizar o ensino fundamental para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam esta etapa na idade recomendada apresenta coerência em sua finalidade, mas vem sendo carregada de equívocos. Neste aspecto tome-se por exemplo a municipalização do ensino fundamental no município de Vilhena-RO. No final do ano de 2015, o Governo do Estado de Rondônia, através da Secretaria de Estado da Educação, num ato político, repassou ao Município duas escolas que atendem a ensino fundamental. Sem que fosse desenvolvida uma estratégia de ampliação do oferecimento de vagas, sem que fosse respeitado o princípio da gestão democrática, os profissionais da educação foram surpreendidos com a decisão. Causando desconforto, insegurança e a tendência a erros nos resultados. De uma hora para outra a escola passou para o município, a equipe gestora foi destituída e o quadro de funcionários disponibilizado. Lidar com política educacional demanda de reflexão, decorre de planejamento, não se trata apenas de um ato política monocrática. E isso vem ocorrendo em diversos municípios brasileiros.

A meta para o ensino fundamental é, sem dúvidas, necessária. Mas somam-se a educação, ao objetivo de ensinar a ler, escrever e contar, a formação deficiente do profissional da educação, aos programas de transporte, merenda, assistência ao estudante e tantos outros programas assistenciais que redundam em maior importância do que o ato de ensinar, de ensinar a ler, de ensinar a prender, de ensinar a ser, de educar para a autonomia.

O que se observa é que mais uma vez as ações políticas na educação brasileira estão impregnadas de improviso, são fragmentadas e pensadas apenas para um mandato e não como planejamento efetivo para atender as demandas de décadas. Demandas estas que não são apenas brasileiras, mas que devem ser pensadas em termos regionais, continentais e até mesmo mundiais. Afinal educa-se para con-viver no mundo. Educa-se para habitar o planeta Terra. Mas em algumas práticas, parece que educa-se para viver fora da órbita, distante do sistema planetário. Edgar Morin (2003, p. 11) cita que:

“O problema do conhecimento é um desafio porque só podemos conhecer, como dizia Pascal, as partes se conhecermos o todo em que se situam, e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem. Ora, hoje vivemos uma época de mundialização[...]. Todos os problemas se situam em um nível global e, por isso, devemos mobilizar a nossa atitude não só para os contextualizar, mas ainda para os mundializar, para os globalizar; devemos, em seguida, partir do global para o particular e do particular para o global, que é o sentido da frase de Pascal: "Não posso conhecer o todo se não conhecer particularmente as partes, e não posso conhecer as partes se não conhecer o todo".

Mais uma vez afirma-se: as políticas educacionais brasileiras são ideais, todavia distanciam do mundo real quando o que se vê na prática é o distanciamento do mundo real, a falta de foco com relação à objetividade. Embora com corretos parâmetros estabelecidos como os PCNs<sup>6</sup>, a prática em sala de aula carece de avanços. Eis aí o problema deste estudo: os profissionais da educação vem sendo formados para atuar num mundo ideal, todavia quando chegam as escolas percebem que a dicotomia entre o ideal e o real são frequentes. Embora as licenciaturas, através da portaria nº 2 de 01 de julho de 2015, tiveram ampliadas a carga horária das disciplinas da práticas e estágios, ainda a carência por conhecimentos na área da política e legislação educacional deixam a desejar.

O licenciando aprende a necessidade da prática interdisciplinar, transversal e multidisciplinar, mas quando chega à escola percebe que os conhecimentos continuam sendo trabalhados de maneira isolada, que alguns profissionais estão fossilizados em antigas práticas e não abrem mão de superar os novos paradigmas. A responsabilidade sobre a deficiência dos alunos em ler, analisar, compreender e interpretar acaba ficando nas mãos do professor de língua portuguesa, quando na realidade é uma responsabilidade de todos, independente da área do conhecimento. Não existe apenas um idioma da matemática, ou da física, ou da biologia, todos se comunicam no idioma pátrio. Ainda em Morin (2003, p. 11), cita que:

Deveríamos, portanto, ser animados por um princípio de pensamento que nos permitisse ligar as coisas que nos parecem separadas umas em relação às outras. Ora, o nosso sistema educativo privilegia a separação em vez de praticar a ligação. A organização do conhecimento sob a forma de disciplinas seria útil se estas não estivessem fechadas em si mesmas, compartimentadas umas em relação às outras; assim, o conhecimento de um conjunto global, o homem, é um conhecimento parcelado. Se quisermos conhecer o espírito humano, podemos fazê-lo através das ciências humanas, como a psicologia, mas o outro aspecto do espírito humano, o cérebro, órgão biológico, será estudado pela biologia.

O profissional da educação embora tenha aprendido que as escolas devem ser inclusivas, adaptadas a receber os possuidores de necessidades especiais<sup>7</sup>, que a estrutura física deve ser adequada à demanda de estudantes, que o princípio da gestão democrática deve ser uma prática, que os recursos em educação devem ser adequados ao oferecimento

de transporte escolar eficaz, merenda e assistência ao estudante, formação continuada do profissional da educação e tantos outros aspectos, percebe que falta muita coisa. E por falha em sua licenciatura vê-se impedido de tomada de atitude, não sabe a quem cobrar, não sabe a quem recorrer, não sabe o que fazer, resultado a velha prática da repetição, a alienação toma conta desse profissional. Carece-se portanto de uma reforma de pensamento, não só de quem adota as políticas educacionais, mas de todos os envolvidos. Edgard Morin (2003, p. 14) cita que:

A reforma do pensamento permitirá frear a regressão democrática que suscita, em todos os campos da política, a expansão da autoridade dos experts, especialistas de todos os tipos, estreitando progressivamente a competência dos cidadãos, condenados à aceitação ignorante das decisões dos pretensos conhecedores, mas de fato praticantes de uma inteligência cega, posto que parcelar e abstrata, evitando a globalidade e a contextualização dos problemas. O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível numa reorganização do saber, a qual reclama uma reforma do pensamento capaz de permitir não somente a separação para conhecer, mas a ligação do que está separado.

Assim, este estudo de caráter bibliográfico intencionou discorrer sobre o direito a educação. Verificou-se que a política nacional da educação brasileira consubstancia-se numa legislação com avanços consideráveis ao prever um quadro ideal, todavia quando colocadas em prática está permeada de equívocos, os quais prejudicam a sua efetivação. As metas da previstas no plano nacional da educação estão de acordo com as exigências das nações contemporâneas, mas esbarram em erros praticados pelos gestores públicos. A universalização do acesso a educação infantil representa um desafio para educação brasileira, contudo a sua efetivação, decorre muito mais de atitude do que a simples vontade em fazer ou preencher formulários e estabelecer metas.

A garantia do direito ao acesso a educação deve estar vinculada ao oferecimento de ensino com boa qualidade. A formação do profissional de educação embora com legislação específica prevendo uma formação consubstanciada pela prática, carece de reflexões pontuais, notadamente quanto: interdisciplinaridade, transversalidade e multidisciplinaridade; formação em políticas educacionais; formação política do profissional de educação e tomada de atitude política em defesa da educação brasileira.

Os problemas relacionados que por ventura poderão prejudicar a efetivação das políticas educacionais carecem de imediata reflexão. Não se pode mais permitir que um país cuja crise econômica afeta a todos, possibilite que os recursos destinados a educação sejam aplicados de forma equivocada. Portanto, a profissionalização do educador, a formação técnica dos gestores educacionais, são ações que não pode mais ser adiadas, a fim de que possa garantir o direito à educação.

### **Bibliografia**

ALVES, Rubem. **Conversas Com Quem Gosta De Ensinar**. São Paulo: Cortez Editora - Editora Autores Associados, 1980.

BASILIO, Dione Ribeiro. **Direito à educação: um direito essencial ao exercício da cidadania. Sua proteção à luz da teoria dos direitos fundamentais e da Constituição Federal de 1988**. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Direitos Humanos da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, 2009.

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2003.
- \_\_\_\_\_. **LEI 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394), comentada e interpretada, artigo por artigo. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2005.
- CALADO, Alder Júlio Ferreira. **PAULO FREIRE: sua visão de mundo, de homem e de sociedade.** Caruaru: Edições Fáfica– 2001.
- CATANI, Denice Bárbara: Estudos de História da Profissão Docente. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes de Faria, VEIGA, Cynthia Greive (Org.) **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- \_\_\_\_\_. Legislação educacional brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997. Edição de bolso.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 23 reimp. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo & GUIMARAES, Sergio. **Pedagogia: diálogo e conflito.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. **“O sistema de organização e gestão da escola”** In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2006.
- LUZURIAGA, L. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo: Editora Nacional, 1984.
- MORIN, Edgard. **Para navegar no século XXI – Tecnologias do Imaginário e Cibercultura - Da necessidade de um pensamento complexo.** Trad. de Juremir Machado da Silva. Disp. Em [http://www.academia.edu/7540241/Para\\_navegar\\_no\\_s%C3%A9culo\\_XXI\\_Tecnologias\\_do\\_Imagin%C3%A1rio\\_e\\_Cibercultura\\_Da\\_necessidade\\_de\\_um\\_pensamento\\_complexo](http://www.academia.edu/7540241/Para_navegar_no_s%C3%A9culo_XXI_Tecnologias_do_Imagin%C3%A1rio_e_Cibercultura_Da_necessidade_de_um_pensamento_complexo) Rio de Janeiro: DP&A, 2009.
- SACRISTÁN, Gimeno J, *"El culto a la eficiencia y pedagogía por objetivos: nacimiento de un estilo pedagógico" en "La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia", "El afianzamiento de la pedagogía por objetivos"*, Morata, Madrid, 1985.
- \_\_\_\_\_. *"El culto a la eficiencia y pedagogía por objetivos: nacimiento de un estilo pedagógico" en "La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia", "La pretendida neutralidad del enfoque tecnológico"*, Morata, Madrid, 1985.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação. LDB Trajetória Limites e Perspectivas.** Campinas: Editora Autores Associados, 1998.
- SOUZA, Ricardo Timm; FARIAS, André Brayner & FABRI, Marcelo (Orgs.). **Alteridade e ética – Obra comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Levinas.** Coleção Filosofia – 204. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008.

## RESUMO

Apoiado na dimensão política do direito à educação e articulado à compreensão de que a política pública se configura como uma ação que confere padrão de proteção social do Estado à sociedade, o texto apresenta o Programa Municipal de Bolsas para estudantes em curso pré-vestibular, ação com vistas a possibilitar o acesso em universidades públicas a alunos egressos de escolas públicas, há nove anos implementado em um município paulista. Além disso, o texto aponta possibilidades para pesquisa e produção de conhecimento científico a partir de discussões acerca da implementação e da avaliação de tal política, uma vez que a expectativa dos estudantes selecionados para participação no referido programa explicita dois pontos que se colocam de maneira dual à permanência e à conclusão dos cursos: o anseio à aprovação em universidades públicas em cursos de ampla concorrência e a pequena possibilidade de obtenção de apoio, especialmente financeiro, de familiares para tal. Neste sentido, apesar de se ter o acesso facilitado, a permanência e a conclusão podem estar condicionadas à existência de políticas públicas de acolhimento e apoio ao estudante no Ensino Superior.

Palavras-chave: Política pública, ensino superior, educação pública

**PROGRAMA MUNICIPAL DE BOLSAS PARA ESTUDANTES EM CURSO PRÉ-  
VESTIBULAR – POSSIBILIDADES E LIMITES AO ACESSO, À PERMANÊNCIA E À  
CONCLUSÃO DO ENSINO SUPERIOR**

Alessandra Maria Aquino Canivezi Pereira

UNIFIA

**PROGRAMA MUNICIPAL DE BOLSAS PARA ESTUDANTES EM CURSO PRÉ-  
VESTIBULAR**

Efetivada como direito fundamental<sup>1</sup> pela Constituição Federal de 1988, a educação, se apresenta como dever do Estado a ser promovida e incentivada pela sociedade<sup>2</sup> com vistas ao pleno desenvolvimento do educando, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho.

Desta forma

A educação é entendida como um conceito que visa o desenvolvimento racional e científico do homem, afirmando condição de sua própria existência, daquilo que o difere de todos os demais seres vivos: sua capacidade de racionalizar e problematizar a aprendizagem (ASSIS, 201, p. 27).

Em continuidade,

Com efeito, a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza. Isso porque a sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria, assumindo a forma de uma sociedade de tipo contratual, substituiu o direito natural ou consuetudinário pelo direito

---

<sup>1</sup>[...] direitos fundamentais são os direitos do homem, jurídico-institucionalmente garantidos e limitados espaço-temporalmente. (CANOTILHO apud ASSIS, 2012, p. 01).

<sup>2</sup> A redação do artigo 205 da lei define objetivamente a educação como direito subjetivo – direito de todos – e dever do Estado. No entanto, não expõe com a mesma clareza quem é a sociedade chamada a colaborar para sua promoção e incentivo.

positivo. Isto quer dizer que a sociedade urbano-industrial se baseia em normas escritas. Portanto, a participação ativa nessa sociedade, vale dizer, o exercício dos direitos de todo tipo, pressupõe o acesso aos códigos escritos (SAVIANI, 2013, p. 745).

Desta forma, a lei garante ao sujeito de direitos a possibilidade de exigência do cumprimento imediato, nesse caso, da ação pública educacional – direito subjetivo. Já em relação ao dever a mesma lei impõe a um ente federal, estadual ou municipal a obrigação de prestação de um serviço em relação a outrem.

Neste sentido, ao ensino obrigatório, mas também podemos estender tal compreensão às demais etapas, inclusive ao ensino superior, o direito à educação pública transcende à ideia de simplesmente ser “atendido” por um sistema de ensino em um prédio escolar. Nos últimos anos muito se tem discutido acerca do acesso do educando e de sua permanência com sucesso dentro dessa instituição, como forma de cumprir o preceito constitucional e promover o seu desenvolvimento pleno.

Acreditamos também que acesso, permanência e sucesso somente poderão ser efetivados mediante a formulação e a implementação de políticas públicas educacionais que partam das instâncias governamentais e que cheguem efetivamente aos espaços escolares, fundamentadas em alguns princípios como universalização de direitos, igualdade de oportunidades, efetiva qualidade, dentre outros.

[...] o reconhecimento da igualdade matricial dos sujeitos e dos coletivos humanos à educação, reclama a qualidade de ensino ministrado mediante uma riqueza de conteúdos e métodos com a finalidade de obter maior êxito consonante às distintas populações trabalhada pela escola, o que por sua vez reclama as necessidades de equidade e de justiça para traduzir, no universo da escolarização, algum nível de justiça distributiva com o propósito de construir "sociedades razoáveis", ou seja, pensar na diversidade sem abdicar do código da universalidade e reclamar a diferença como contraponto da igualdade ainda não cumprida (RAWLS apud MAZZA, 2013, p. 995).

Neste sentido, “os modos” de desenhar e de implementar uma política pública trazem em seu bojo a possibilidade de reflexão acerca de como se configura a administração de um governo. A forma pela qual as ações chegam ao seu público-alvo refletem a maneira pela qual elas foram formuladas e implementadas (AGUILAR, 2008), por isso, destacamos e apresentamos aqui uma

experiência, de ação pública afirmativa, implementada em 2007 e ainda em curso no município de Amparo – estado de São Paulo.

Podemos afirmar que no período o poder público local efetivou um processo de retomada de seu papel, atuando na direção oposta à tendência neoliberal<sup>3</sup> em curso, em fins da década de 1990, e reassumiu seu dever correlato de ampliar e garantir o direito de todos à educação<sup>4</sup>, por meio de “políticas de ação afirmativa” (VIEIRA; VIEIRA, 2013).

Compreendemos, portanto, que quando o poder público resgata seu papel de sujeito e promotor do bem comum é possível garantir não só o direito à educação, mas também a consecução dos fins da educação por meio do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Programa Municipal em questão que concede bolsas para estudantes em curso pré-vestibular foi criado pela Lei Municipal 3240\2007 e reorganizado pelas Leis 3424\2009 e 3502\2010. Atualmente está consolidado como uma política pública na localidade e atua no sentido de contribuir à promoção do acesso à educação formal, no Ensino Superior, a população conluente do Ensino Médio, egressa de escola pública.

Dados levantados junto à municipalidade apontam que a equipe de governo, responsável pela gestão do município naquele momento, iniciou estudos a fim de formular e implementar uma política com vistas a possibilitar condições de acesso ao Ensino Superior público e gratuito, a alunos oriundos de escola pública, promovendo a ascensão, a emancipação e a formação para o mundo do trabalho.

---

<sup>3</sup> A concepção neoliberal de sociedade e de Estado surge da tradição do Liberalismo, acrescida de princípios como a focalização, a privatização e a descentralização. Sustentado nessas orientações, na primeira metade do século XX, logo após a II Guerra Mundial, nasceu na Europa e na América do Norte o primeiro ideário neoliberal. A diminuição da ação estatal na provisão dos serviços públicos e básicos, ação peculiar dessa teoria, bem como a regulação econômica conduzida pelo mercado apontam para a perda de centralidade pelo Estado, em favor do mercado, novo responsável pela definição da ordem social (TIRAMONTI, 2004).

<sup>4</sup> Definido constitucionalmente desde 1988, e ratificado pela Emenda Constitucional 14\1996 cabe às esferas municipais a responsabilidade pelo provimento e a incumbência pela efetiva oferta do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Nesse caso, os investimentos públicos para efetivação dessa política não podem ser retirados dos recursos da Secretária de Educação e nem computados como gastos da referida Pasta.

Para isso elegeu-se a Universidade Estadual de Campinas – como instituição a prover a fonte dos dados preliminares para estudo e planejamento das ações. Por meio de pesquisa realizada a esse fim verificou-se que

A análise do perfil social dos estudantes matriculados na UNICAMP, aprovados no Vestibular 2006 realizada pela Comissão Permanente para o Vestibular (COMVEST), mostra que 15 mil alunos de escolas públicas se inscreveram para as provas e destes 940 foram aprovados, uma proporção de 15,9 inscritos para cada admitido. Este é o **mesmo resultado** obtido pelas escolas particulares, com 26.961 alunos inscritos e 1.725 aprovados, ou seja, um admitido para cada 15,6 inscritos. Embora os resultados acima ocorressem na mesma proporção durante a década de 1990, nos anos anteriores a 2005 houve um desequilíbrio nestes números, fazendo com que o percentual de alunos egressos de escolas públicas matriculados nos cursos de graduação fosse reduzido ligeiramente. Para compensar esta tendência, a UNICAMP implantou o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS), que aumenta a pontuação dos alunos que fizeram seus estudos básicos exclusivamente na Rede Pública (AMPARO, 2007, p. 02)

Por meio da leitura e análise desse material a equipe de governo constatou que os alunos beneficiados por tal programa, implementado pela Universidade, apresentaram melhor desempenho acadêmico que os demais. Além disso, a continuidade de busca e análise de dados possibilitou compreensão à administração do município em questão que “Quando se observa o número de alunos que frequentaram cursinhos, descobre-se que a proporção de aprovados para quem faz cursinho é o dobro de quem não faz”<sup>5</sup> (ibidem, 2007, p. 02).

Concluiu-se portanto que, naquele momento, a preparação para a prova poderia ser o fator determinante para o acesso ao Ensino Superior público e não necessariamente se o futuro graduando era egresso de escola pública ou privada, afirmação essa, muitas vezes, difundida pelo senso comum ao difundir afirmações, fundamentadas em dados de avaliações externas, acerca da boa qualidade do ensino privado.

Tal constatação não deve ser considerada como potencialidade à educação. A formação do aluno para continuidade dos estudos e posterior formação para o trabalho deveria ser promovida pelo e dentro do sistema de ensino público e formal, especialmente no Ensino Médio.

---

<sup>5</sup> Dado também corroborado por Whitaker (2010).

Whitaker (2010) aponta que a presença de cursinhos pré-vestibulares, atualmente, oficializa o “fracasso do sistema em preparar seus jovens para o vestibular - tanto para os que cursaram a escola pública quanto para aqueles que vieram da particular”. (p. 290).

Evidencia-se nesses casos que o Estado claramente ainda não cumpre seu papel, seja na oferta que ainda não se consolidou como obrigatória seja na pouca qualidade presente na infraestrutura das escolas e nas práticas presentes em sala de aula.

Apoiados em Azevedo (2004), também defendemos a ideia de que o não direito à escolarização fundamental de qualidade para a maioria da população faz com que permaneçam e se agravem os níveis de desigualdade.

O contexto se caracteriza, portanto em um paradoxo. No entanto, não se deve desconsiderar que o curso pré-vestibular também cria condições de acesso ao Ensino Superior quando “políticas públicas que implantam cursinhos para jovens de grupos sociais desfavorecidos, batalhando pela expansão dessas políticas e propondo que sejam ações afirmativas, para um contingente cada vez mais amplo da população (WHITAKER, 2010, p. 290).

De acordo com Höfling (2001) a implementação de uma política pública traz consigo “questões de fundo” que necessitam ser consideradas pois

[...] informam basicamente as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer.

E uma dessas relações consideradas fundamentais é a que se estabelece entre Estado e políticas sociais, ou melhor, entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em um determinado período histórico. (HÖFLING, 2001, p. 30).

Desta forma, compreendemos que a implementação de tal ação procurou caminhar na contramão da lógica neoliberal até então instalada em que propunha por exemplo, a extensão do FIES como oferta de empréstimos públicos e privados em que futuramente os beneficiários assumem a responsabilidade pelo pagamento quando colherem os frutos pela valorização de seu capital humano. (AZEVEDO, 2004).

Assim, apoiados nesses princípios, iniciou-se no município, a formulação e os estudos para o processo de implementação do Programa Municipal de Bolsas para Estudantes em Curso Pré-Vestibular com vistas a oferecer aos estudantes do município, egressos de escola pública, a possibilidade de frequentar as Universidades Públicas do país, admitidos por suas qualidades

acadêmicas, além de possibilitar ao aluno não só o acesso ao Ensino Superior, mas também vislumbrar uma possibilidade concreta de formação para o trabalho.

A definição do número de alunos a ser beneficiado anualmente pelo Programa ocorreu mediante análise dos dados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – do município. Em 2007, 1.291 estudantes estavam aptos a realizar o exame, contudo, somente 553 compareceram às provas. Segundo os dados, entre os alunos que compareceram às provas do ENEM, 401 eram de escolas públicas, número então considerado limite para benefício ao programa.

Diante desse cenário, retomaram-se novamente dados divulgados pela UNICAMP em que apontavam “uma taxa de sucesso na instituição de 1:16” (ibidem, 2007, p. 04). Assim, constatou-se que para que um grupo de 05 pessoas fosse aprovada em universidade pública de alto nível, seria necessário oferecer 80 vagas.

Partiu-se do pressuposto de que esse número poderia diminuir em virtude de o aluno prestar vestibular em mais de uma instituição, razão pela qual uma redução de 30% seria possível, resultando que para 05 pessoas serem aprovadas seriam necessárias 56 vagas no Programa. Desde então e até os dias de hoje o Programa oferece anualmente 60 vagas.

A etapa seguinte constituiu-se na definição da forma de seleção dos estudantes. O Programa tem critérios claros para seleção e permanência dos alunos ao longo de cada ano. Ao foco no atendimento a alunos egressos de escola pública inclui-se como critério a média das notas obtidas nas áreas avaliadas pelo ENEM. A nota da redação no exame e a renda familiar são utilizadas apenas para casos de desempate.

Atualmente, o Programa é conhecido pela população como “Cursinho Municipal”, entretanto a oferta do serviço é realizada por instituição privada de ensino que já oferece curso pré-vestibular, selecionada por meio de processo licitatório. Ao longo do período apenas dois colégios do município foram contratados para esse fim.

Inicialmente, o Programa foi implementado vinculado e acompanhado pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Assistência Social. No decorrer dos anos e a partir de acompanhamentos e avaliações realizadas, a administração municipal transferiu as responsabilidades pelo acompanhamento à Secretaria Municipal de Educação.

Para nós, por conseguinte, evidencia-se na forma de governo local a compreensão da ação pública como benefício à população em questão quando busca oferecer igualdade de oportunidades à continuidade do percurso escolar e à formação para o trabalho, permitindo conforme Barroso (2008) apresenta “a emancipação pelo saber”.

A partir de nosso olhar que tem como foco a pesquisa e a produção do conhecimento na área julgamos ter sido a implementação de tal política, ação de extrema importância à população local, pois de acordo com a história, a elite brasileira foi exclusivamente a classe social e econômica a se beneficiar da formação no Ensino Superior no Brasil.

Fundamentados em recentes pesquisas, é possível afirmar que

ao longo dos anos 2000 ocorreu no Brasil uma significativa expansão da educação superior. Nesse período, as matrículas aumentaram mais do que a população total do país. Enquanto as primeiras aumentaram em pouco mais de 100%, passando de 3.036.113 em 2001 para 6.379.299 em 2010, [...] a população brasileira aumentou 12% (ALMEIDA; ERNICA, 2015, p. 64).

Em paralelo à expansão das matrículas, ações afirmativas dirigidas para grupos tradicionalmente excluídos do ensino superior difundiram-se rapidamente por todas as regiões do país. Elas representaram um esforço, sem precedentes, para diminuir os efeitos de privilégios sociais nos processos de acesso ao ensino superior no país (ibidem, 2015, p. 64).

Podemos inferir, portanto, que tais “ações afirmativas” apontadas pelos autores contribuíram significativamente para o ingresso de adolescentes e jovens à etapa do Ensino Superior. Assim, a presença de um perfil diferenciado de aluno nesse nível de ensino é recente no país e também está atrelada à ascensão das políticas públicas.

Compreendemos a garantia do direito à educação como uma política pública, de caráter social, uma das ações que confere padrão de proteção social do Estado à sociedade com vistas à redistribuição de benefícios sociais, visando a diminuição das desigualdades estruturais geradas pelo desenvolvimento econômico.

Sobre essa compreensão é de nosso entendimento que

A política social, como ação pública, corresponde a um sistema de transferência unilateral de recursos e valores, sob variadas modalidades, não obedecendo, portanto, à lógica do mercado, que pressupõe trocas recíprocas. A unilateralidade baseia-se no fato de o processo social determinar inúmeras situações de dependência que

devem ser corrigidas, legitimamente, através da ação estatal (ABRANCHES, 1987, p. 13).

Também concordamos com Saviani (2013) quando expõe que a educação é entendida como um direito social que deve ser assegurado no cotidiano de vida das pessoas e que deve se efetivar por meio da ação estatal que não só investe, mas também atua na garantia de direitos sociais.

Além do aspecto da relevância do Programa como mecanismo de promoção do acesso ao Ensino Superior, julgamos que também é relevante o acompanhamento aos resultados e ao impacto de tal ação.

Atualmente, avaliação e política pública são temáticas que têm estado muito próximas, frente a um Estado constituído avaliador. Implementar uma política pública, pode estar muito distante de se configurar apenas numa ação de oferta de um serviço à população.

O agente público, muitas vezes aquele que coloca a ação em prática quer e necessita saber a qualidade e a eficácia do serviço prestado. Apontar a qualidade do serviço oferecido pode ser uma das alternativas do setor público, pois permite “a geração de informações pertinentes e adequadas ao processo decisório das instâncias responsáveis pela definição e implementação de políticas educacionais” (PESTANA, 1998, p. 59).

Concordamos com Robertson; Dale, 2011 quando expõem que “a educação requer explicações mais do que as fornece” (2011, p. 354), por isso e após a leitura e a análise de dados obtidos junto à municipalidade chama-nos atenção especialmente dois pontos que, em nossa análise, abrem possibilidade a futuras pesquisas:

No primeiro deles, há um acompanhamento sobre os resultados quantitativos do Programa, mas não necessariamente sobre os dados qualitativos que se articulariam à sua eficácia. As informações a seguir indicam a quantidade de alunos aprovada em vestibulares ao longo dos anos, todavia, não há apontamentos acerca da conclusão dos cursos por esses mesmos alunos.

#### **Número de aprovações em Instituições de Ensino Superior por dependência administrativa**

<b>Ano de ingresso no Programa</b>	<b>Públicas</b>	<b>Privadas</b>
2007	04	10
2008	06	12

2009	04	20
2010	03	24
2011	10	22
2012	12	08
2013	09	23
2014	14	13

\* Fonte: Prefeitura Municipal de Amparo – SP

A partir da consulta a documentos da Prefeitura, verificamos que 480 estudantes que, em tese, foram beneficiados pelo Programa, no período, 194 estudantes foram aprovados em instituições públicas e privadas de Ensino Superior, desde a implementação do Programa, pouco mais de 40% de aprovações. Percentualmente o número de aprovados em instituições públicas é menor do que a aprovação em instituições privadas.

Em segundo lugar, a análise dos documentos em que estão descritas as expectativas dos estudantes quando do ingresso ao Programa, a instituição e o curso eleitos para aprovação nos leva à conclusão que esses sujeitos têm altas expectativas, principalmente em relação à aprovação que se concentra em instituições públicas estaduais e federais, como UNICAMP, USP, UNESP, UFMG, UFRJ, dentre outras.

Em consonância, quando se analisam os documentos acerca da necessidade de mudança de residência, município ou estado a maioria dos estudantes afirma ser possível tal ação, no entanto, quando são questionados acerca da possibilidade de receber ajuda, especialmente financeira, dos familiares para tanto, a minoria afirma ser possível tal apoio.

Neste sentido inferimos que o acesso ao Ensino Superior está facilitado pelo Programa municipal bem como por ações de outras instâncias, como por exemplo, pelo SISU. No entanto, as instituições públicas de ensino citadas pelos estudantes no momento em que aclaram suas expectativas exige deslocamento e mobilidade desses indivíduos. Nesses casos, a possibilidade de permanecer e concluir com sucesso esse nível de ensino está, nesses casos, condicionada às políticas de acolhimento oferecidas pelas instituições de ensino, como moradia e alimentação.

Assim, a possibilidade dada aos estudantes, egressos de escolas públicas do município em questão, à continuidade de estudos no Ensino Superior pode assumir um caráter dual e contraditório. Na mesma medida em que se configura como uma política pública, de caráter social a fim de ampliar o contingente de alunos graduados e formados para o trabalho também pode se defrontar com a impossibilidade de assegurar a permanência e a conclusão do ensino por esses mesmos sujeitos.

Em continuidade à análise dos documentos verificamos que a municipalidade ainda não tem dados sistematizados, tampouco levantados, acerca da eficácia do Programa quanto à permanência e à conclusão do Ensino Superior por esses alunos. Para nós, a sistematização de tal informação é imprescindível aos governantes municipais em decorrência das afirmações anteriormente citadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os processos que estruturam as políticas públicas se desenvolvem de modo permanente, não linear de produção de contextos cujos interesses, tensões e conflitos podem estar em transformação. Essa representação possibilita a inserção de novos atores, interesses e necessidades nas agendas de governo.

O aparente cenário nos aponta que o acesso ao Ensino Superior está facilitado à população beneficiada pelo Programa em curso, todavia, a permanência e a conclusão desse nível de ensino podem estar condicionadas à existência de políticas públicas de acolhimento e de apoio ao estudante.

Além disso, o Programa ganha relevância e importância uma vez que a aprovação da Lei 12796 de abril de 2013 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece em seu inciso I, do 4º artigo “a educação básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos”, incidindo assim de maneira positiva nessa questão, pois deverá implicar na universalização do acesso, na permanência e na conclusão do Ensino Médio.

A partir disso, iniciamos uma pesquisa a fim de promover discussões acerca das questões formuladas a partir de nossas hipóteses, bem como de produzir conhecimento científico que nos explicita em que medida os alunos que são beneficiados pelo Programa têm possibilidades de atingir suas expectativas de acesso, permanência e conclusão do Ensino Superior em instituições públicas, a partir das condições dadas.

A metodologia a ser utilizada neste estudo privilegiará a abordagem qualitativa e dar-se-á a partir de um estudo do tipo etnográfico. Os sujeitos dessa pesquisa serão os estudantes beneficiados pelo Programa Municipal de Bolsas para Estudantes em Curso Pré-Vestibular, desde sua implementação – 2007 a 2015 – aprovados em instituições públicas de ensino superior, bem como os atores políticos responsáveis pela formulação e implementação da política local.

Os instrumentos para coleta de dados serão entrevistas e questionários estruturados, acompanhados de análise e interpretação documental. Acreditamos que

dessa maneira seja possível apontar em que medida, tais ações, promovidas pela municipalidade e pelas instituições de Ensino Superior equalizam as condições de acesso e permanência, compreendendo os indivíduos como sujeito de direitos ou simplesmente reforçam desigualdades, incluindo-os como objetos da ação e da tutela do Estado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, Sérgio H. Política social, pobreza e desigualdade: a prática da teoria. In: ABRANCHES, Sérgio H.; SANTOS, Wanderley G.; COIMBRA, Marcos A. **Política social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987, p. 11 – 16.

AGUILAR, Luis E. A agenda pública paulista da educação: três décadas de acertos e erros nas políticas educacionais para um sistema educacional de grande porte. **Revista Apase**, n.09, p. 36 – 43, mai\2008.

ALMEIDA, Ana M. F.; ERNICA, Maurício. Inclusão e segmentação no Ensino Superior Público no Estado de São Paulo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, nº. 130, p. 63-83, jan.-mar., 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00063.pdf>>. Acesso em 30 jul\2015.

ASSIS, Ana E. S. Q. **Direito à Educação e diálogo entre poderes**. 2012. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – UNICAMP. Campinas, 2012.

AZEVEDO, Janete M. L. de. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a regulação das Políticas Públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em 14 nov/2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 15 jul/2015.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 14\1996**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art2)>. Acesso em 13 jan\2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em 13 jul/2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em 08 ago\2014.

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

HÖFLING, Eloísa de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, nº 55, p. 30 – 41, 2001.

KRAWCZYK, Nora R.; VIEIRA, V. L. Brasil – a utopia da democratização e da modernização. In: KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina nos anos de 1990 – uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 47 – 74.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZA, Débora. O direito nacional à educação: diferentes nuances. Direito à educação no Brasil e Sistema Nacional de Educação. IV Seminário de Educação Brasileira [livro eletrônico]: PNE em foco: Políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação/ Almeida, LC; Pino, IR; Pinto, JMR; Gouveia, AB (orgs.). Campinas-SP: CEDES, 2013. v.1.

Disponível em , <[http://www.cedes.unicamp.br/boneco\\_ebook\\_pdf.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/boneco_ebook_pdf.pdf)>. Acesso em jun\2015.

PEREIRA, Alessandra M. A. C. **A organização da oferta à Educação Infantil no município de Amparo na década de 1990**. 2009. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – UNICAMP. Campinas, 2009.

PESTANA, Maria I. G. S. Avaliação educacional - o sistema nacional de avaliação da educação básica. In: RICO, Elizabeth M. (org) **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo, Cortez/Instituto de Estudos Especiais, 1998.

PROJETO MUNICIPAL DE BOLSAS PARA ESTUDANTES EM CURSO PRÉ-VESTIBULAR. Amparo, 2007, digitado.

PROGRAMA MUNICIPAL DE BOLSAS PARA ESTUDANTES EM CURSO PRÉ-VESTIBULAR – EXPECTATIVAS. Amparo, 2015, digitado.

PROGRAMA MUNICIPAL DE BOLSAS PARA ESTUDANTES EM CURSO PRÉ-VESTIBULAR – HISTÓRICO DE APROVAÇÕES. Amparo, 2015, digitado.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Pesquisar a educação em uma era globalizante. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.36, n.2, p. 347-363, mai/ago. 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em 20 jul\2015.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 34, n 124, 2013, p. 743-760. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87328534006>.

Acesso em 17 jul/2015.

TIRAMONTI, Guillermina. La fragmentación educativa y los cambios em los factores de estratificación. In: TIRAMONTI, Guillermina. **La trama de la desigualdad educativa – mutaciones recientes en la escuela média**. 1ª ed. Buenos Aires: Manantial, 2004. p. 15 – 45.

VIEIRA, ANDRÉA L. da C.; VIEIRA, José J. Políticas educacionais de ação afirmativa no Brasil. Por quais caminhos? JEFFREY, D. C; AGUILAR, L. E. (org). **Balanco da política educacional brasileira (1999-2009): ações e programas**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 137 – 158.

WHITAKER, Dulce C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, vol. 11, n. 2, jul.-dez. 2010, p 289-297.

Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a13.pdf>>. Acesso em 30 jul\2015.

**Sites consultados:**

[www.amparo.sp.gov.br](http://www.amparo.sp.gov.br)

[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

[www.fnde.org.br](http://www.fnde.org.br)

**PROGRAMA MUNICIPAL DE BOLSAS PARA ESTUDANTES EM CURSO PRÉ-VESTIBULAR – POSSIBILIDADES E LIMITES AO ACESSO, À PERMANÊNCIA E À CONCLUSÃO DO ENSINO SUPERIOR**

Alessandra Maria Aquino Canivezi Pereira  
UNIFIA

## INTRODUÇÃO

Podemos afirmar que a partir da década de 1990, o cenário nacional nas esferas econômica e política esteve imerso em princípios como focalização, privatização e descentralização, fundamentados na teoria neoliberal<sup>1</sup>.

A diminuição da ação estatal na provisão dos serviços públicos e básicos, ação peculiar dessa teoria, bem como a regulação econômica conduzida pelo mercado apontam para a perda de centralidade pelo Estado, em favor do mercado, novo responsável pela definição da ordem social (TIRAMONTI, 2004).

Estudos apontam que ajustar-se ou não a esses preceitos não foi opção dada aos países periféricos. Particularmente na América Latina, essa determinação foi imposta pelos organismos internacionais, responsáveis pela orientação das políticas sociais através dos fundos de financiamento.

[...] o discurso da ampla reforma do Estado surge como um dos fundamentos das políticas públicas na década de 1980. Nas organizações privadas e públicas termos como empregabilidade, desregulamentação, privatização, mercado, downsizing, terceirização, flexibilização dos contratos de trabalho e administração pública gerencial tornam-se recorrentes em todos os níveis hierárquicos e gozam de inaudito concurso da mídia (HELOANI, 2003, p. 100).

Nesse período, a estabilidade monetária e a diminuição do consumo foram os objetivos maiores da política econômica para conter o índice inflacionário no país, resultando no aumento dos índices de pobreza e da desigualdade social.

O mote da inclusão social foi fortalecido pelas conferências mundiais das quais o Brasil foi signatário, firmando compromissos em respostas muito mais às imposições mundiais do que propriamente à garantia dos direitos sociais. Entretanto, abriu-se espaço para que os movimentos internos pudessem fortalecer suas lutas enfraquecidas.

Paulatinamente então, a presença de movimentos de lutas pelos direitos sociais, característicos do revigoramento da sociedade civil exerceram pressão para que as questões sociais retornassem à agenda do governo no país, por meio da formulação e da implementação de políticas de inclusão social.

Compreendemos a educação como uma política pública, de caráter social, como uma das ações que confere padrão de proteção social do Estado à sociedade e voltada à redistribuição de benefícios sociais, visando a diminuição das desigualdades estruturais geradas pelo desenvolvimento econômico.

Sobre essa compreensão, também é de nosso entendimento que

A política social, como ação pública, corresponde a um sistema de transferência unilateral de recursos e valores, sob variadas modalidades, não obedecendo, portanto, à lógica do mercado, que pressupõe trocas recíprocas. A unilateralidade baseia-se no fato de o processo social determinar inúmeras situações de dependência que devem ser corrigidas, legitimamente, através da ação estatal (ABRANCHES, 1987, p. 13).

Nessa perspectiva, concordamos com Saviani (2013) quando expõe que a educação é entendida como um direito social que deve ser assegurado no cotidiano de vida das pessoas e que deve se efetivar por meio da ação estatal que não só investe, mas

também atua na garantia de direitos sociais. Todavia, simplesmente a garantia da oferta não é suficiente.

O ato educativo vai além da oferta de formação escolar. Efetivada pela Constituição Federal desde 1988 os fins da educação se configuram pelo pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Com efeito, a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza. Isso porque a sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria, assumindo a forma de uma sociedade de tipo contratual, substituiu o direito natural ou consuetudinário pelo direito positivo. Isto quer dizer que a sociedade urbano-industrial se baseia em normas escritas. Portanto, a participação ativa nessa sociedade, vale dizer, o exercício dos direitos de todo tipo, pressupõe o acesso aos códigos escritos (SAVIANI, 2013, p. 745).

Em relação ao ensino obrigatório, mas também podemos estender tal compreensão às demais etapas, inclusive ao ensino superior, o direito à educação pública transcende à ideia de simplesmente ser “atendido” por um sistema de ensino em um prédio escolar. Nos últimos anos muito se tem discutido acerca do acesso do educando e de sua permanência com sucesso dentro dessa instituição, como forma de cumprir o preceito constitucional e promover o seu desenvolvimento pleno.

Acreditamos também que acesso, permanência e sucesso somente poderão ser efetivados mediante a formulação e a implementação de políticas públicas educacionais que partam das instâncias governamentais e que cheguem efetivamente aos espaços escolares, fundamentadas em alguns princípios como universalização de direitos, igualdade de oportunidades, efetiva qualidade, dentre outros.

[...] o reconhecimento da igualdade matricial dos sujeitos e dos coletivos humanos à educação, reclama a qualidade de ensino ministrado mediante uma riqueza de conteúdos e métodos com a finalidade de obter maior êxito consonante às distintas populações trabalhada pela escola, o que por sua vez reclama as necessidades de equidade e de justiça para traduzir, no universo da escolarização, algum nível de justiça distributiva com o propósito de construir "sociedades razoáveis", ou seja, pensar na diversidade sem abdicar do código da universalidade e reclamar a diferença como contraponto da igualdade ainda não cumprida (RAWLS apud MAZZA, 2013, p. 995).

Barroso (2005) aponta que a partir da primeira década do século XXI parece haver um visível retrocesso das “teorias mais radicais do Neoliberalismo” e o surgimento de distintas opções “no sentido de superar esta dicotomia pela reativação de formas de intervenção sócio-comunitária na gestão da coisa pública” (BARROSO, 2005, p. 741).

No Brasil, ainda que nos últimos documentos que organizam, estruturam e planejam a educação nacional como o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – e o atual Plano Nacional de Educação – PNE – sejam fixadas somente à próxima década a consecução das metas propostas, compreendemos que a educação como direito público poderá ter seu valor recuperado por meio da efetiva implementação da legislação vigente.

Verifica-se, portanto, no período que o poder público pode iniciar um processo de retomada de seu papel e reassumir seu dever correlato de ampliar e garantir o direito de todos à educação, por meio de “políticas de ação afirmativa” (VIEIRA; VIEIRA, 2013).

Por concordarmos com Robertson; Dale, 2011 quando expõem que “a educação requer explicações mais do que as fornece” (2011, p. 354), apresentamos o objeto de nosso estudo, a discussão acerca da implementação de uma política pública por meio da esfera local, com vistas a possibilitar condições de acesso ao Ensino Superior público e gratuito, promovendo a ascensão, a emancipação e a formação para o mundo do trabalho.

## **OBJETIVOS DO TRABALHO**

Apresentar o Programa Municipal de Bolsas para Estudantes em Curso Pré-Vestibular, implementado por um município do estado de São Paulo, como uma política pública de ação afirmativa e materializada na possibilidade de acesso ao Ensino Superior Público a estudantes egressos da rede pública de ensino, a partir da contextualização política nacional.

Refletir acerca das possibilidades de estudo e de investigação acerca da política, materializada pelo Programa Municipal de Bolsas para Estudantes em Curso Pré-Vestibular (formulação, implementação e avaliação), bem como das condições de permanência e conclusão do Ensino Superior.

Iniciar discussões que enfoquem em que medida os alunos que são beneficiados pelo Programa têm possibilidades de atingir suas expectativas de acesso, permanência e conclusão do Ensino Superior em instituições públicas, a partir das condições dadas.

Contribuir ao debate educacional a partir da dimensão política da garantia do direito à educação.

## **HIPÓTESES**

Os processos que estruturam as políticas públicas se desenvolvem de modo permanente, não linear de produção de contextos cujos interesses, tensões e conflitos podem estar em transformação. Essa representação possibilita a inserção de novos atores, interesses e necessidades nas agendas de governo.

Algumas das questões que conduzirão o estudo são:

1. Da totalidade dos alunos beneficiados pelo Programa Municipal de Bolsas para Estudantes em Curso Pré-Vestibular, desde sua implementação, quantos se inscreveram para vestibulares em instituições públicas de ensino do país?
2. Sendo tal aprovação objetivo à formulação e implementação da política local, qual a razão de o número de aprovados ser tão inferior ao número de beneficiados?
3. Nas situações em que há aprovações nessas instituições, os sujeitos permanecem e concluem o Ensino Superior fora de seu município de origem?
4. Nas situações em que há conclusão do curso superior que fatores foram determinantes ao êxito?
5. Nas situações de não permanência qual a natureza das condições que atuaram como impeditivos à conclusão do curso superior?
7. Nas situações em que não há permanência na instituição pública de ensino, *qual é o destino dos estudantes? Retornam ao seu município de origem? Prosseguem estudos em outras instituições privadas da região? Beneficiam-se de outros programas para acesso e permanência no Ensino Superior?*

**1ª. Hipótese:** Da pequena parcela dos estudantes que são beneficiados pelo Programa Municipal de Bolsas para Estudantes em Curso Pré-Vestibular, desde sua implementação

em 2007, e aprovada para graduação em instituições públicas de ensino superior no país, poucos são os sujeitos que permanecem e concluem a graduação nessas instituições.

**2ª Hipótese:** Dos sujeitos aprovados, fatores como proximidade entre os municípios de Amparo e aqueles onde há instituições públicas; apoio financeiro de familiares e estabelecimento de relações de pertencimento ao local podem ter sido determinantes à permanência e conclusão do curso.

**3ª. Hipótese:** Ter concluído a Educação Básica em escola pública é uma das regras para participação no Programa. Para tal aluno, geralmente com baixa renda familiar, os serviços e programas de apoio oferecidos pelas instituições de ensino podem ser insuficientes para garantir a permanência e a conclusão do curso.

**4ª Hipótese:** Os estudantes aprovados em instituições públicas de ensino e que lá não permanecem à conclusão do curso, retornam ao seu município de origem e migram para o ensino privado, beneficiando-se de outros programas.

## DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Como destacado anteriormente a universalização do acesso à educação não foi prioridade das políticas educacionais especialmente na década de 1990. Quase vinte anos após a eleição do Ensino Fundamental como etapa de ensino obrigatória, quase nada se evoluiu em relação ao acesso e à permanência às outras etapas da Educação Básica.

Krawczyk (2008) corrobora por meio de seus estudos que tal ação provocou “a diminuição dos recursos para a educação infantil (creche e pré-escola), assim como o lugar secundário destinado ao ensino médio” (Krawczyk, 2008, p. 55).

Em relação a essa etapa de ensino, dados do censo escolar, realizado nos últimos anos, analisados e divulgados pelo INEP apontam que nos últimos anos o número de matrículas tem se mostrado estável, apontando mais redução que aumento no número absoluto de adolescentes e jovens matriculados:

### Ensino Regular – Número de Matrículas no Ensino Médio – Brasil – 2007-2013

Ano	Ensino Médio
2007	8.369.369
2008	8.366.100
2009	8.337.160
2010	8.357.675
2011	8.400.689
2012	8.376.852
2013	8.312.815

\* Fonte: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

Acreditamos que tal cenário se modifique nos próximos anos em decorrência de duas recentes ações na área. Primeiramente a definição, em 2012, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento que poderá contribuir à melhoria da qualidade da educação pública dessa etapa da Educação Básica, por meio da organização curricular, da definição das formas de oferta e da consecução do Projeto Político Pedagógico.

Em segundo lugar, a aprovação da lei nacional 12796 de abril de 2013 que estabelece em seu inciso I, do 4º artigo “a educação básica e gratuita dos 04 aos 17 anos”,

que também incide de maneira positiva nesse aspecto, pois deverá implicar na universalização do acesso, na permanência e na conclusão do Ensino Médio.

Neste sentido, apresenta-se como urgente na construção da agenda de governo a formulação de políticas que tornem o Ensino Médio mais atrativo ao aluno de modo que estimulem o jovem concluinte do Ensino Fundamental a prosseguir em seus estudos.

Em relação ao Ensino Superior no Brasil, a elite brasileira foi, de acordo com a história, a classe social e econômica a se beneficiar dessa formação. A presença de um perfil diferenciado de aluno nesse nível de ensino é recente no país e também está atrelada à ascensão das políticas públicas de caráter social.

Estudos também apontam que historicamente, as garantias de direitos do cidadão, fortemente deflagrados nos processos políticos desde a década de 1980, com a abertura democrática do Estado, buscavam atender em sua maioria, os grupos sociais mais organizados, relegando às comunidades mais carentes o assistencialismo e o clientelismo.

No entanto, nos últimos anos, a discussão em vigor de caráter econômico dos governantes, deu lugar a uma crescente preocupação com a sociedade civil e com as comunidades com maiores dificuldades de acesso às políticas públicas.

O debate acerca dos princípios e das práticas de inclusão social garantiram prioridade às questões sociais e impulsionaram a formulação de políticas de atendimento à população mais carente a fim de assegurar que áreas como educação, saúde e habitação, por exemplo, deixassem de ser entendidas como atendimento às necessidades básicas e efetivamente integrassem-se como garantia de direitos humanos.

Programas federais como o Bolsa-Família e o Minha Casa Minha Vida por exemplo, podem ilustrar essa afirmação, pois nos dias de hoje buscam reduzir de níveis de mortalidade infantil, ampliar possibilidades para acesso à alimentação e garantir habitação como moradia digna e não apenas como necessidade de abrigo e proteção, de modo a garantir a igualdade de direitos e de oportunidades, garantida pela Constituição Federal.

Em relação à educação, porém sem a devida análise aprofundada aos pressupostos que fundamentam tais ações, destacamos o Sistema de Seleção Unificada – SISU (2009) – o Programa Universidade para Todos – PROUNI (2004) – e o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES (1998), como ações do governo federal e o Programa Escola da Família (2003) do governo do estado de São Paulo como políticas educacionais também dirigidas a uma população específica, visando a ampliação das possibilidades de acesso e do número de alunos no Ensino Superior.

Fundamentados em recentes pesquisas, é possível afirmar que

ao longo dos anos 2000 ocorreu no Brasil uma significativa expansão da educação superior. Nesse período, as matrículas aumentaram mais do que a população total do país. Enquanto as primeiras aumentaram em pouco mais de 100%, passando de 3.036.113 em 2001 para 6.379.299 em 2010, [...] a população brasileira aumentou 12% (ALMEIDA; ERNICA, 2015, p. 64).

Em paralelo à expansão das matrículas, ações afirmativas dirigidas para grupos tradicionalmente excluídos do ensino superior difundiram-se rapidamente por todas as regiões do país. Elas representaram um esforço, sem precedentes, para diminuir os efeitos de privilégios sociais nos processos de acesso ao ensino superior no país (ibidem, 2015, p. 64).

Podemos inferir, portanto, que tais “ações afirmativas” apontadas pelos autores contribuíram significativamente para o ingresso de adolescentes e jovens à etapa do Ensino Superior. No entanto, é necessário também destacar que tais políticas não incidem na permanência e no sucesso do aluno no Ensino Superior, fato que nos motiva a investigar quais são as políticas de promoção à permanência e à conclusão desse nível de ensino e de que forma alguns estudantes dela se beneficiam.

Assim, evidenciamos que embora o ingresso a um curso de graduação esteja atualmente facilitado por políticas afirmativas, o acesso em muitas situações pode ainda ficar comprometido em decorrência das exigências nos exames vestibulares, que em muitas situações ainda pode exigir conhecimentos extraídos da memória do candidato e não de reflexões e análises elaboradas a partir de conhecimentos construídos ao longo de sua escolaridade.

“Os modos” de desenhar e os modos de implementar uma política pública trazem em seu bojo a possibilidade de reflexão acerca de como se configura a administração de um governo. A forma pela qual as ações chegam ao seu público-alvo refletem a maneira pela qual elas foram formuladas e implementadas (AGUILAR, 2008), por isso, destacamos e apresentamos aqui uma experiência, de ação pública afirmativa, iniciada em 2007 e ainda em curso no município de Amparo – estado de São Paulo.

Dados levantados no início dos estudos apontam que a equipe de governo então responsável pela gestão do município naquele momento iniciou estudos a fim de formular e implementar uma política que viesse ao encontro de tais ações já em curso e também contribuísse à promoção do acesso à educação formal, no Ensino Superior, a população concludente do Ensino Médio.

Para isso elegeu-se a Universidade Estadual de Campinas – como instituição a prover a fonte dos dados preliminares. Por meio de estudos realizados a esse fim verificou-se que

A análise do perfil social dos estudantes matriculados na UNICAMP, aprovados no Vestibular 2006 realizada pela Comissão Permanente para o Vestibular (COMVEST), mostra que 15 mil alunos de escolas públicas se inscreveram para as provas e destes 940 foram aprovados, uma proporção de 15,9 inscritos para cada admitido. Este é o **mesmo resultado** obtido pelas escolas particulares, com 26.961 alunos inscritos e 1.725 aprovados, ou seja, um admitido para cada 15,6 inscritos. Embora os resultados acima ocorressem na mesma proporção durante a década de 1990, nos anos anteriores a 2005 houve um desequilíbrio nestes números, fazendo com que o percentual de alunos egressos de escolas públicas matriculados nos cursos de graduação fosse reduzido ligeiramente. Para compensar esta tendência, a UNICAMP implantou o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS), que aumenta a pontuação dos alunos que fizeram seus estudos básicos exclusivamente na Rede Pública (AMPARO, 2007, p. 02)

Por meio da leitura, discussão e análise desse material, constatou-se que os alunos beneficiados por tal programa, implementado pela Universidade, apresentaram melhor desempenho acadêmico que os demais. Além disso, a continuidade de busca e análise de dados possibilitou compreensão à administração do município em questão que “Quando

se observa o número de alunos que frequentaram cursinhos, descobre-se que a proporção de aprovados para quem faz cursinho é o dobro de quem não faz”<sup>2</sup> (ibidem, 2007, p. 02).

Concluiu-se portanto que, naquele momento, a preparação para a prova poderia ser o fator determinante para o acesso ao Ensino Superior público e não necessariamente se o futuro graduando era egresso de escola pública ou privada.

Tal constatação não deve ser considerada como potencialidade à educação. A formação do aluno para continuidade dos estudos e posterior formação para o trabalho deveria ser promovida pelo e dentro do sistema de ensino público e formal, especialmente no Ensino Médio.

Whitaker (2010) aponta que a presença de cursinhos pré-vestibulares, atualmente, oficializa o “fracasso do sistema em preparar seus jovens para o vestibular - tanto para os que cursaram a escola pública quanto para aqueles que vieram da particular”. (p. 290).

Evidencia-se nesses casos que o Estado claramente ainda não cumpre seu papel, seja na oferta que ainda não se consolidou como obrigatória seja na pouca qualidade presente na infraestrutura das escolas e nas práticas presentes em sala de aula.

Apoiados em Azevedo (2004), também defendemos a ideia de que o não direito à escolarização fundamental de qualidade para a maioria da população faz com que permaneçam e se agravem os níveis de desigualdade.

O contexto se caracteriza portanto em um paradoxo. No entanto, não se deve desconsiderar que o curso pré-vestibular também cria condições de acesso ao Ensino Superior quando “políticas públicas que implantam cursinhos para jovens de grupos sociais desfavorecidos, batalhando pela expansão dessas políticas e propondo que sejam ações afirmativas, para um contingente cada vez mais amplo da população (WHITAKER, 2010, p. 290).

Apoiados nesses princípios, iniciou-se a formulação e os estudos para o processo de implementação do Programa Municipal de Bolsas para Estudantes em Curso Pré-Vestibular com vistas a oferecer aos estudantes do município, egressos de escola pública, a possibilidade de frequentar as Universidades Públicas do país, admitidos por suas qualidades acadêmicas, além de possibilitar ao aluno não só o acesso ao Ensino Superior, mas também vislumbrar uma possibilidade concreta de formação para o trabalho.

De acordo com Höfling (2001) a implementação de uma política pública traz consigo “questões de fundo” que necessitam ser consideradas pois

[...] informam basicamente as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer.

E uma dessas relações consideradas fundamentais é a que se estabelece entre Estado e políticas sociais, ou melhor, entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em um determinado período histórico. (HÖFLING, 2001, p. 30).

Desta forma, compreendemos que a implementação de tal ação procurou caminhar na contramão da lógica neoliberal até então instalada em que propunha por exemplo, a extensão do FIES como oferta de empréstimos públicos e privados em que futuramente os beneficiários assumem a responsabilidade pelo pagamento quando colherem os frutos pela valorização de seu capital humano. (AZEVEDO, 2004).

Para nós, por conseguinte, evidencia-se na forma de governo local a compreensão da ação pública como benefício à população em questão quando busca oferecer igualdade

de oportunidades à continuidade do percurso escolar e à formação para o trabalho, permitindo conforme Barroso (2008) apresenta “a emancipação pelo saber”.

O Programa Municipal de Bolsas para Estudantes em Curso Pré-Vestibular implementado e desde então em curso no município foi criado pela Lei Municipal 3240\2007 que autorizou a municipalidade a pagar bolsas de estudo a estudantes egressos de escolas públicas, a instituições que já ofereçam tal serviço selecionadas por meio de processo licitatório.

A definição do número de alunos a ser beneficiado anualmente pelo Programa também ocorreu mediante análise dos dados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM\2006 – do município. Em 2007, 1.291 estudantes estavam aptos a realizar o ENEM, mas somente 553 compareceram às provas. Segundo os dados, entre os alunos que compareceram às provas do ENEM, 401 eram de escolas públicas, número então considerado limite para benefício ao programa.

Diante desse cenário, retomaram-se novamente dados divulgados pela UNICAMP em que apontavam “uma taxa de sucesso na instituição de 1:16” (ibidem, 2007, p. 04). Assim, constatou-se que para que um grupo de 05 pessoas fosse aprovada em universidade pública de alto nível, seria necessário oferecer 80 vagas.

Partiu-se do pressuposto de que esse número poderia diminuir em virtude de o aluno prestar vestibular em mais de uma instituição, razão pela qual uma redução de 30% seria possível, resultando que para 05 pessoas serem aprovadas seriam necessárias 56 vagas no Programa. Desde então e até os dias de hoje o Programa oferece anualmente 60 vagas.

A etapa seguinte constituiu-se na definição da forma de seleção dos alunos. Ao foco no atendimento a alunos egressos de escola pública somaram-se como critérios a nota obtida no ENEM e a renda familiar para casos de desempate.

Inicialmente, o Programa foi implementado vinculado e acompanhado pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Assistência Social. No decorrer dos anos e a partir de acompanhamentos e avaliações realizadas a administração municipal transferiu as responsabilidades pelo acompanhamento à Secretaria Municipal de Educação<sup>3</sup>.

Implementado em 2007 e atualmente ainda em vigência, o Programa tem critérios claros para seleção e permanência dos alunos ao longo de cada ano. Por meio da leitura e da análise de dados obtidos junto à municipalidade chama-nos atenção especialmente dois pontos que abrem possibilidade a futuras pesquisas:

No primeiro deles, há um acompanhamento sobre os resultados quantitativos do Programa, mas não necessariamente sobre os dados qualitativos que se articulariam à sua eficácia. As informações a seguir indicam a quantidade de alunos aprovada em vestibulares ao longo dos anos, todavia, não há apontamentos acerca da conclusão dos cursos por esses mesmos alunos.

#### **Número de aprovações em Instituições de Ensino Superior por dependência administrativa**

<b>Ano de ingresso no Programa</b>	<b>Públicas</b>	<b>Privadas</b>
2007	04	10
2008	06	12
2009	04	20
2010	03	24

2011	10	22
2012	12	08
2013	09	23
2014	14	13

\* Fonte: Prefeitura Municipal de Amparo – SP

A partir da consulta a documentos da Prefeitura, verificamos que 480 estudantes que, em tese, foram beneficiados pelo Programa, no período, 194 estudantes foram aprovados em instituições públicas e privadas de Ensino Superior, desde a implementação do Programa, pouco mais de 40% de aprovações. Percentualmente o número de aprovados em instituições públicas é menor do que a aprovação em instituições privadas.

Em segundo lugar, a análise dos documentos em que estão descritas as expectativas dos estudantes quando do ingresso ao Programa, a instituição e o curso eleitos para aprovação nos leva à conclusão que esses sujeitos têm altas expectativas, principalmente em relação à aprovação que se concentra em instituições públicas estaduais e federais, como UNICAMP, USP, UNESP, UFMG, UFRJ, dentre outras.

Em consonância, quando se analisam os documentos acerca da necessidade de mudança de residência, município ou estado a maioria dos estudantes afirma ser possível tal ação, no entanto, quando são questionados acerca da possibilidade de receber ajuda, especialmente financeira, dos familiares para tanto, a minoria afirma ser possível tal apoio.

Neste sentido inferimos que o acesso ao Ensino Superior está facilitado pelo Programa municipal bem como por ações de outras instâncias, como por exemplo, pelo SISU. As instituições públicas de ensino citadas pelos estudantes no momento em que aclaram suas expectativas exige deslocamento e mobilidade desses indivíduos. No entanto, a possibilidade de permanecer e concluir com sucesso esse nível de ensino está, nesses casos, condicionada às políticas de acolhimento oferecidas pelas instituições de ensino, como moradia e alimentação.

Assim, a possibilidade dada aos estudantes, egressos de escolas públicas do município em questão, à continuidade de estudos no Ensino Superior pode assumir um caráter dual e contraditório. Na mesma medida em que se configura como uma política pública, de caráter social a fim de ampliar o contingente de alunos graduados e formados para o trabalho também pode se defrontar com a impossibilidade de assegurar a permanência e a conclusão do ensino por esses mesmos sujeitos.

Em continuidade à análise dos documentos verificamos que a municipalidade ainda não tem dados sistematizados, tampouco levantados, acerca da eficácia do Programa quanto à permanência e à conclusão do Ensino Superior por esses alunos. Para nós, a sistematização de tal informação é imprescindível aos governantes municipais em decorrência das afirmações anteriormente citadas.

A partir do conhecimento e da leitura inicial das informações apresentadas será dado prosseguimento ao processo de levantamento e análise dos dados a fim de responder aos questionamentos anteriormente descritos e dar publicidade acerca dos resultados obtidos.

## **METODOLOGIA**

A metodologia a ser utilizada neste estudo privilegiará as abordagens qualitativa e se dará a partir de um estudo do tipo etnográfico. As pesquisas do tipo etnográfico usam uma grande variedade de técnicas, procedimentos e instrumento de coleta de dados. Segundo André (1995) as técnicas de pesquisa são consideradas um conjunto de preceitos

ou processos de que serve uma ciência, ou seja, são habilidades de usar esses preceitos e essas normas, na obtenção de seus propósitos.

Os sujeitos dessa pesquisa serão os estudantes beneficiados pelo Programa Municipal de Bolsas para Estudantes em Curso Pré-Vestibular, desde sua implementação – 2007 a 2015 – aprovados em instituições públicas de ensino superior, bem como os atores políticos responsáveis pela formulação e implementação da política local.

Como já destacado anteriormente os instrumentos para coleta de dados serão entrevistas e questionários estruturados bem como análise e interpretação documental.

Após levantamento e organização dos dados, inscreve-se a análise desses, objetivando levantar as temáticas mais frequentes, organizando-as em categorias, embasadas na base teórica de estudo e referência da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES

Primeiramente, compreendemos que o poder público necessita não só conhecer os resultados de uma ação implementada mas também o impacto dessa ação à vida dos sujeitos, nesse caso dos estudantes contemplados pelo Programa Municipal de Bolsas para Estudantes em Curso Pré-Vestibular. O recorte feito à pesquisa insere-se em temática ainda não explorada nessa localidade.

O agente público, aquele que coloca a ação em prática, necessita ter informações acerca de uma ação implementada, isso “permite a geração de informações pertinentes e adequadas ao processo decisório das instâncias responsáveis pela definição e implementação de políticas educacionais” (PESTANA, 1998, p. 59).

Em segundo lugar o aparente cenário em que a permanência e a conclusão do Ensino Superior podem estar condicionadas à existência de políticas públicas de acolhimento e apoio ao estudante possibilita espaço para a discussão acerca da efetividade dos serviços disponíveis e se, bem como em que medida, tais ações equalizam as condições de permanência ou simplesmente reforçam desigualdades, compreendendo os indivíduos como sujeito de direitos ou objetos da ação e da tutela do Estado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, Sérgio H. Política social, pobreza e desigualdade: a prática da teoria. In: ABRANCHES, Sérgio H.; SANTOS, Wanderley G.; COIMBRA, Marcos A. *Política social e combate à pobreza*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987, p. 11 – 16.

AGUILAR, Luis E. A agenda pública paulista da educação: três décadas de acertos e erros nas políticas educacionais para um sistema educacional de grande porte. *Revista Apase*, n.09, p. 36 – 43, mai\2008.

ALMEIDA, Ana M. F.; ERNICA, Maurício. Inclusão e segmentação no Ensino Superior Público no Estado de São Paulo. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 36, nº. 130, p. 63-83, jan.-mar., 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00063.pdf>. Acesso em 30 jul\2015.

AZEVEDO, Janete M. L. de. *A educação como política pública*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a regulação das Políticas Públicas. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em 14 nov/2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 15 jul/2015.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em 13 jul/2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em 08 ago\2014.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo. **Revista USP**, São Paulo, n 24, p. 86 – 101, 1993.

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

HELOANI, José Roberto. O Ovo da Serpente: consolidação do pós-fordismo e ascensão do neoliberalismo. In: HELOANI, José R. M. **Gestão e Organização no Capitalismo Global: História da Manipulação Psicológica no Mundo do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2003, p. 99-104.

HÖFLING, Eloísa de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, nº 55, p. 30 – 41, 2001.

KRAWCZYK, Nora R.; VIEIRA, V. L. Brasil – a utopia da democratização e da modernização. In: KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina nos anos de 1990 – uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 47 – 74.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZA, Débora. O direito nacional à educação: diferentes nuances. Direito à educação no Brasil e Sistema Nacional de Educação. IV Seminário de Educação Brasileira [livro eletrônico]: PNE em foco: Políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação/ Almeida, LC; Pino, IR; Pinto, JMR; Gouveia, AB (orgs.). Campinas-SP: CEDES, 2013. v.1.

Disponível em , <[http://www.cedes.unicamp.br/boneco\\_ebook\\_pdf.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/boneco_ebook_pdf.pdf)>. Acesso em jun\2015.

PEREIRA, Alessandra M. A. C. **A organização da oferta à Educação Infantil no município de Amparo na década de 1990**. 2009. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – UNICAMP. Campinas, 2009.

PESTANA, Maria I. G. S. Avaliação educacional - o sistema nacional de avaliação da educação básica. In: RICO, Elizabeth M. (org) **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo, Cortez/Instituto de Estudos Especiais, 1998.

PROJETO MUNICIPAL DE BOLSAS PARA ESTUDANTES EM CURSO PRÉ-VESTIBULAR. Amparo, 2007, digitado.

PROGRAMA MUNICIPAL DE BOLSAS PARA ESTUDANTES EM CURSO PRÉ-VESTIBULAR – EXPECTATIVAS. Amparo, 2015, digitado.

PROGRAMA MUNICIPAL DE BOLSAS PARA ESTUDANTES EM CURSO PRÉ-VESTIBULAR – HISTÓRICO DE APROVAÇÕES. Amparo, 2015, digitado.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Pesquisar a educação em uma era globalizante. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.36, n.2, p. 347-363, mai/ago. 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em 20 jul\2015.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 34, n 124, 2013, p. 743-760. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87328534006>. Acesso em 17 jul/2015.

TIRAMONTI, Guillermina. La fragmentación educativa y los cambios em los factores de estratificación. In: TIRAMONTI, Guillermina. **La trama de la desigualdad educativa – mutaciones recientes en la escuela média**. 1ª ed. Buenos Aires: Manantial, 2004. p. 15 – 45.

VIEIRA, ANDRÉA L. da C.; VIEIRA, José J. Políticas educacionais de ação afirmativa no Brasil. Por quais caminhos? JEFFREY, D. C; AGUILAR, L. E. (org). **Balanco da política educacional brasileira (1999-2009): ações e programas**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 137 – 158.

WHITAKER, Dulce C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, vol. 11, n. 2, jul.-dez. 2010, p 289-297.

Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a13.pdf>>. Acesso em 30 jul\2015.

#### **Sites consultados:**

[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

[www.fnde.org.br](http://www.fnde.org.br)

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CAMINHO DOS ASPECTOS NORMATIVOS NO BRASIL

**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar os aspectos normativos que orientam a política de formação de professores da educação básica, na formação inicial, e que foram construídos a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e os resultados oriundas das sinopses estatísticas do INEP referentes ao quadro de professores no Brasil. Entre os aspectos normativos estão no Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que instituiu a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica; a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2012.796-2013?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.796-2013?OpenDocument) alterou dispositivos das diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação. Analisar os aspectos normativos permitiu compreender alguns processos de legitimação dos programas e suas ações na formação inicial dos professores nas diversas licenciaturas e das dificuldades enfrentadas para formar e manter o professor nas redes públicas de ensino no Brasil. A exposição parte da configuração do contexto em que se coloca o debate das diretrizes, em seguida, os processos vinculados às normas legais para construção da docência como patamar básico para a formação. Ao final, são apontados os aspectos normativos do momento histórico brasileiro que indicava uma nova postura do Estado, expressado mais fortemente no regime de colaboração entre os entes federados para a formação dos professores.

**Palavras chaves:** Política. Formação de professores. Normas legais

## INTRODUÇÃO

As políticas públicas de formação de professores iniciadas após os anos 1990 no Brasil decorrem de um confronto entre um novo problema e uma velha solução, em particular a obrigatoriedade da oferta do ensino fundamental e a inserção da ideia do princípio do acompanhamento democrático das ações do estado. Em face das mudanças, num cenário de legitimidade e governança instituí-se a política regulatória que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, formalizada na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, neste marco foram contemplados dispositivos que nortearam a formalização, a posteriori, da política nacional para a formação de professores.

Problematizar a qualidade da formação dos professores esbarra em problemas vinculados, uma é a procura e permanência dos estudantes nos cursos de licenciaturas,

os dados disponibilizados desde 2007 pelo INEP, descrevem a relação entre matrículas e concluintes dos cursos regulares de licenciatura e atesta a possibilidade de agravamento da insuficiência de quadro de professores na educação básica. Outro problema é a compreensão dos caminhos, por vezes contraditórios, em relação à formação de professores da educação básica.

Por um lado, evidenciam-se problemas de manter os alunos das licenciaturas nos cursos regulares das instituições públicas, e mesmos os egressos de mantê-los nas redes de ensino, já que há fortes indícios de que os mesmos encontram espaços profissionais, sem muita complexidade de qualificação, e com maiores vantagens remuneratórias e melhor qualidade no ambiente de trabalho.

Assim, sem compreender melhor a dinâmica dos egressos, e no surgimento pragmático da necessidade de criar um programa emergencial de formação de professores em serviço, o MEC/CAPES oficializa, a partir de seus agentes, no ano de 2009, a projeção de certificar no conjunto das licenciaturas 400.000 professores sem formação em licenciatura e que atuavam nas diversas redes públicas de ensino, por todo o país, esse é o marco inicial da implementação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) acompanhado de um processo de legitimação via os marcos legais.

Entre os marcos legais está a nova função atribuída a Capes, na Lei n.º 11.502, de julho de 2007, em seu Art. 2º, e envolve como sua função subsidiar o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica. Assim, como terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os entes federados, mediante convênios com instituições de ensino superior, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério.

O contexto em que se insere a política de formação de professores envolve compreender os acordos internacionais que influenciam as decisões nacionais. A escolha, nesta pesquisa, inicia-se por um marco de referência importante para compreensão das reformas efetivadas na América Latina, no campo específico da Educação, a partir dos anos 1990, remete-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que foi realizada em Jomtien na Tailândia no mesmo ano de 1990, pois foi no âmbito dessa Conferência que os governos da região e os organismos internacionais assumiram protocolos de compromissos que propunham mudanças nessa área.

Segundo Gomide (2010), a Conferência Mundial de Educação para Todos foi considerada um marco histórico para a política educacional, já que indicou para a América Latina um conjunto de diretrizes educacionais, coerentes com o novo momento histórico. Com as recomendações e compromissos firmados na Conferência há um movimento que consegue mobilizar e dar relevância e que passam a justificar a necessidade de reformas educacionais nos vários países, inclusive no Brasil.

Nesse cenário a informação e o conhecimento ganharam relevo porque passam a ser entendidos como condição para uma inserção mais competitiva dessas economias latino-americanas no mercado mundial, e uma conjunção de forças movidas pela reestruturação do setor produtivo, quanto pelas necessidades de mudanças

institucionais, que geram reformas e alteram os marcos legais que orientam as ações do Estado que passam a nortear as relações sociais no âmbito de uma nova ordem mundial.

Na conjunção de forças estão as instituições multilaterais, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), Banco Interamericano de Desenvolvimento, entre outros, no que diz respeito à indução dessas reformas. E, em linhas gerais, as suas proposições são coincidentes, ou seja, todos justificam a necessidade dos países efetuarem reformas educacionais com vistas a criar um quadro de trabalhadores mais qualificados e assim tornarem-se capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, a educação é vista como condição para o alcance da competitividade e a elevação dos níveis de desenvolvimento econômico.

As proposições e as respectivas medidas adotadas são de longo prazo e envolvem questões estruturais e afetam mais particularmente as esferas locais e as políticas sociais, no contexto da busca por uma racionalização dos recursos fiscais, de uma descentralização para as esferas subnacionais das responsabilidades de provisão de infraestrutura e dos serviços.

Essas reformas alteraram o próprio sentido da atuação estatal, abandona-se uma perspectiva que previa como resultado a incorporação no processo de desenvolvimento de um número maior de segmentos sociais e encaminha-se para uma visão que busca apenas garantir uma inserção mais competitiva das economias nacionais no mercado mundial.

Essa referência passa então a orientar o processo de definição e implementação das políticas públicas, em particular, a política de formação de professores é movida, também, por essa ação estatal.

Com a atual LDB da Educação não somente novas bases teóricas são adotadas, mas uma lógica organizacional de implementação dessa nova política se evidencia e passa a contar com regulamentações específicas sobre os rumos dos cursos e programas de formação de professores para a educação básica.

Nesse processo, tem-se a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, posteriormente, as Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelados e Licenciatura foram constituídos ao longo de 2009, e publicados em 2010.

Os programas de formação de professores para a educação básica, nos últimos cinco anos, parecem reforçar o contexto indicado por Aguilar (2013), que trata da introdução das lógicas de regulação direcionadas aos processos de avaliação e financiamento das instituições públicas de ensino superior, e descreve:

Outras conexões causais no interior das IES podem ser analisadas a partir das orientações das políticas das agências nacionais de avaliação e financiamento, que acabaram produzindo impactos nos desenhos institucionais de política e gestão da produção intelectual. Esses desenhos inicialmente informais e posteriormente explícitos significaram na prática um planejamento da produção intelectual em

termos de frequência e quantidade, também, atreladas a ranqueamentos individuais e institucionais, como se as instituições e seus componentes fossem integrantes de uma linha de produção (AGUILAR, 2013, p.159).

Esses desenhos vão caminhando paralelamente a um processo de legitimação das mudanças, e se identifica nos documentos produzidos elementos de criação de consensos. O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, como fragmento, de um contexto maior permite visualizar traços dessa lógica, destacando que

A heterogeneidade também é marcante quando se trata da questão da Formação de Professores. O tratamento dado às licenciaturas pelas diversas comissões é de uma diversidade preocupante. Ciente disto, a própria SESu está coordenando uma discussão sobre o tema, sendo que os primeiros documentos já foram encaminhados ao CNE. Atualmente, parece que a tendência é produzir “Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica”, às quais deverão se adaptar todas as licenciaturas. Trata-se de uma questão polêmica, já que não há como se separar da discussão as regulamentações dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior. Em particular, é polêmica a carga horária mínima de 3200 horas para as licenciaturas, com um mínimo de 800 horas de Prática de Ensino, valores já estabelecidos na Resolução CP/CNE nº. 1 de 30/09/99 (Institutos Superiores de Educação). (Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, 2000, p. 5).

As áreas prioritárias nos programas de formação de professores atendem às políticas traçadas pelo Banco Mundial, na forma e no conteúdo. E o investimento feito na política de formação prioriza duas dimensões: o desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, que envolve o acesso a níveis superiores, e os programas de aperfeiçoamento em serviço. A esse respeito já esclarecia Maria Tereza L. de Melo que

Nesse aspecto, convém lembrar uma das contradições que estamos vivendo na conjuntura educacional: no momento em que o ato educativo se torna mais complexo e as exigências de escolarização mais presentes, ocorre um certo empobrecimento cultural e reduzem-se as metas e os objetivos da formação docente, evidenciando grande descompasso entre as políticas de formação e os objetivos proclamados de melhorar a qualidade da educação pública. (MELO, 1999, p. 50).

E nesse viés a política de formação de professores se vincula quando estabelece programas emergências para professores em exercício sem formação superior, com documentos que expressam que a oferta deve ser, prioritariamente, na modalidade

presencial, mas que na ação se efetivam na modalidade semipresencial. O processo acaba sendo enviesado para a certificação, e minimizada a importância dessa formação.

São mecanismos de minimização das distorções criadas pelo próprio modelo de desenvolvimento econômico, e assim, a orientação dessas políticas se modifica na medida em que são retiradas do âmbito do Estado e repassadas para a sociedade civil.

Uma situação exemplificadora no contexto mais amplo, e que acaba induzindo à política de formação de professores é o “Todos pela Educação”, um movimento da sociedade brasileira, iniciado em 2006, apolítico e plural, que congrega representantes de diferentes setores da sociedade, identificam-se como mantenedoras as empresas Gerdau, Fundação Bradesco, Instituto Camargo Correa, Instituto Unibanco, e como parceiras a Globo, BID, Itaú Cultura, entre outras empresas. Na sua forma de organização, estabelece um Conselho de Governança que tinha como presidente Jorge Gerdau Johannpeter e uma lista de sócio-fundadores. Em 2010, o movimento adotou cinco bandeiras, as quais entendem como urgentes e com resultados mais impactantes para a melhoria da qualidade da educação. Nessa lista, incluía-se a formação e carreira do professor. Em 2013, uma das bandeiras é valorizar o professor, a aprendizagem e o conhecimento.

Observa-se que essa orientação muda também quando tais políticas deixam de adotar a perspectiva de universalização, isto é, quando passam a atuar de forma focalizada sobre segmentos específicos, particularmente sobre aqueles mais carentes. Outra evidência dessa mudança diz respeito ao caráter descentralizado das ações.

No caso do programa Parfor, na modalidade presencial, a focalização se orienta para o professor da educação básica pública, sem formação adequada, ou seja, um professor sem licenciatura, ou lecionando em área diferente de sua formação, devendo estar atuando nas redes de ensino municipal ou estadual que firmaram o acordo de adesão.

Percebe-se que as alterações têm se expressado ora nas formas de organização dos professores (gestão e alocação da força de trabalho, no conteúdo do trabalho e, nas competências demandadas), ora nas formas de efetivação das políticas públicas. Nesse cenário, uma significativa parcela de professores em formação passa a ocupar um tempo que não é computado com elemento constituidor da sua jornada de trabalho, tendo em vista que boa parte dos entes federados não diminuiu a carga horária de sala de aula desse professor em formação.

### **Política de Formação de Professores da Educação Básica instituída em 2009**

A Constituição de 1988 aborda o aspecto de regime de colaboração na educação, nos artigos 211 e 214. Descrevendo que os entes federados organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino, cabendo à União a função redistributiva e supletiva, sua atuação se dará mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, posteriormente, de forma redundante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no art. 8º e o Plano Nacional de

Educação, instituído em 2001, buscava viabilizar as ações que articulariam o sistema nacional de educação, em regime de colaboração.

E em vigor, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024, que em sua, estratégia 7.5, aponta dentre outras intencionalidades, “formalizar e executar os planos de ações articuladas voltadas à formação de professores”.

O regime de colaboração, no Brasil, situa-se na lógica do federalismo e estabelece princípios de autonomia e de compartilhamento da legitimidade e do processo decisório entre os entes federados. É na multiplicidade de governos locais legítimos e de sua participação nas decisões do governo central é que leva a definição do principal objetivo de uma federação que deve ser compatibilizar o princípio de autonomia com a interdependência entre as partes.

Para Hentz (2009), este princípio não comporta relações hierárquicas entre esferas do poder político. Parte da ideia da relação entre iguais, assim, entre União, estados e municípios, não há relação de subordinação, mas a relação desejável e esperada é a de colaboração.

O Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, é um desses mecanismos, e dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira.

Esse decreto em seu Art. 2º, inciso XII, definiu a participação da União diretamente ou incentivando e apoiando a implementação pelos demais entes federados na instituição de programas em regime de colaboração para a formação inicial e continuada de profissionais da educação.

A assistência técnica e financeira da União se dará por adesões das redes públicas de educação básica dos demais entes federados, cabendo ao Ministério da Educação o papel de articulador nacional da formação de professores, conforme discrimina o Art. 8º, § 3º, II, dentro da delimitação dos programas previstos no plano plurianual da União.

Posteriormente, a Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007, conferiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, bem como estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

É mediante a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), que a União dará seu apoio, situação detalhada no Decreto n.º 6.094, 24 de abril de 2007. No Decreto, Art. 9º, § 1º, descreve-se o apoio do Ministério da Educação, que se configura em enviar equipe técnica para prestar assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local. Esse mecanismo se efetiva com as informações retiradas dos microdados e sinopses estatística vinculadas ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Na elaboração do PAR uma das dimensões tomadas como referência é a formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, as práticas pedagógicas e avaliação, e a infraestrutura física e recursos pedagógicos.

A intencionalidade com PAR é de minimizar o maior impedimento para o desenvolvimento do regime de colaboração que é a descontinuidade das ações, a destruição da memória do que foi adotado, o que é um impedimento para o alcance de metas de longo prazo para cada escola ou rede de ensino.

Seguindo o percurso de regime de colaboração para a formação de professores, tem-se o Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e aponta como um dos princípios desta política, no Art. 2º, inciso III, a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino.

Nesse contexto, buscando ajustar os aspectos operacionais foi publicada a Resolução n.º 1, de 23 de janeiro 2012, vinculada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação.

Como um dos panos de fundos dessa resolução pode-se indicar o Parecer CNE/CEB n.º 9/2011, nele identifica-se os motivos dessa regulamentação quando o texto explicita que:

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por sua vez, na Portaria CNE/CP n.º 10/2009, que deu publicidade ao documento “Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011 – 2020”, ressalta que um dos principais obstáculos para o não atingimento das metas do Plano Nacional de Educação foi a ausência de normatização do sistema nacional de educação e do regime de colaboração. Neste documento de subsídios, o CNE enfatiza que na organização da educação nacional, o novo PNE precisa avançar no sentido de dar maior organicidade às suas ações. Para tanto, segue o documento, há que estabelecer o sistema nacional de educação, como forma de garantir a unidade na diversidade, assim como o regime de colaboração, no tocante à educação, que delimitará com propriedade e clareza os limites e responsabilidades de cada ente federado (Parecer CNE/CEB n.º 9/2011, p. 2).

A intencionalidade explicitada e a tentativa de fortalecimento e implementação do regime de colaboração entre os entes federados, com maior relevância aos municípios, caracterizado como colaboração horizontal, mediante arranjos de desenvolvimento da educação, e para a perspectiva dos sujeitos envolvidos, significa trabalhar em rede.

Cabe destacar que comumente, o regime de colaboração previsto na Constituição e na legislação, e visualizado e posto em prática, em

geral, na sua forma vertical, ou seja, de colaboração da União com Estados, Distrito Federal e Municípios, e dos Estados com seus Municípios. Este parecer pretende nortear a forma de cooperação horizontal, essencialmente entre entes federados do mesmo nível, no caso os Municípios, protagonistas e atores centrais do processo que visa a assegurar o direito às duas primeiras etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) de qualidade e a desenvolvê-la no espaço geográfico a eles comum, mas de forma articulada com os Estados e União. (Parecer CNE/CEB nº 9/2011, p. 4).

Para Abrucio; Franzese e Sano (2010), em termos de negociação intergovernamental houve uma melhoria com a instalação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), contudo não ocorreu uma institucionalização de fóruns federativos capazes de atuar em prol do regime de colaboração, diferença importante na Educação, quando comparativamente em relação à Saúde, e mesmo à Assistência Social. Sem essas instâncias de interlocução, os avanços dependem mais da força de cada ente e haverá pouca capacidade de controlar o fluxo e as consequências do processo decisório.

Situação que se evidenciava no Parfor, quando do início da implementação, os acordos e termos de cooperação firmados não estabeleciam claramente as atribuições de cada ente federado na execução das ações para a formação de professores em serviço.

A criação do Parfor explica-se em parte pela pressão de instituições vinculadas ao debate sobre a educação, reforçando os discursos a partir do levantamento de informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, no documento titulado como “Censo do professor 1997: perfil dos docentes de Educação Básica”.

Os dados na tabela 1 revelavam que 2007, por volta dos 68% de professores com formação em nível superior, cerca de 10% não possuía a licenciatura. Esse percentual, somado ao número de docentes sem formação em nível superior, totaliza mais de 40% de professores que ainda carecem de formação específica para atuação na educação básica no Brasil. Em algumas regiões, com a região norte, o percentual era explicitado como 75% de professores com apenas o ensino fundamental ou médio.

**Tabela 1: Escolaridade dos Professores da Educação Básica – Brasil**

Ano	Professores de Educação Básica do Brasil			
	Escolaridade			
	Total	Ensino	Médio	Superior

		Fundamenta l			Com Licenciatur a	Sem Licenciatur a
			Normal/Magistéri o	Ensino Médio		
200 7	1.882.96 1	15.982	474.950	103.34 1	1.160.811	127.877
200 9	1.977.97 8	12.480	484.346	139.97 4	1.278.799	62.379
201 0	2.005.73 4	12.565	450.707	160.55 3	1.318.183	63.726
201 1	2.045.35 0	11.363	387.583	131.08 2	1.249.509	265.813
201 2	2.101.40 8	8.339	335.418	115.45 6	1.418.418	223.777
201 3	2.148.02 3	6.438	297.880	236.52 4	1.405.696	201.485

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – INEP (BRASIL, 2007 a 2013)

A implementação do Parfor tem seu início em 2009, a tabela acima indica uma situação de expansão de professores atuando na educação básica sem a formação em licenciatura. Nos professores que apresentam a formação de ensino médio, em 2007, representavam 5,49% do total de professores, em 2013, representavam 11% dos professores.

Pensando de forma simplificada, no ritmo em que temos a formação, sem considerar outros parâmetros como as aposentadorias, taxa de contratação de professores com e sem formação superior, entre outros, pode-se visualizar um decréscimo entorno de 4% a cada seis anos. Assim, numa projeção de aproximação do percentual nulo de professores, sem formação adequada, no ritmo indicado nos dados do Inep, em 2053 hipoteticamente, é que haveria a possibilidade de todos os professores apresentarem formação superior em licenciatura, isso que dizer 40 anos depois do marco inicial do ano 2013.

O Parfor na modalidade presencial foi o plano que agregou via Plataforma Freire os cursos de licenciaturas, ofertados aos professores em exercício, nas redes de ensino municipal e estadual, nos vários municípios dos estados da Federação, conforme a Tabela 2, com informações dos Relatórios de Gestão da Capes, período de 2009 a 2012, averigua-se a evolução anual das Instituições de Ensino Superior (IES), turmas e matrículas no plano.

**Tabela 2: Evolução do Parfor – Modalidade Presencial**

Ano	IES	Turmas	Vagas ofertadas	Matrículas
2009	76	140	21.552	9.762

2010	124	984	32.777	24.007
2011	142	1.421	14.313	12.007
2012	92	1.920	20.119	16.422
<b>Total</b>			<b>88.761</b>	<b>62.198</b>

Fonte: Relatórios de Gestão da Capes (BRASIL, 2009 a 2012).

Os dados indicam uma oferta muito superior ao número de matriculados, considerando que é um plano emergencial, e, portanto, deveria ter um prazo de duração, mesmo que se estenda por 20 anos, nesse ritmo de matrículas, não alcançará a demanda prevista que era de 400 mil professores em formação em licenciaturas.

Em apresentações da Diretoria de Educação Básica do MEC, foi mostrado um contexto sobre a relação entre matrículas nos cursos e concluintes nas licenciaturas, neste contexto, explicitava que em 2005, existiam 1.248.404 matrículas e 257.053 concluintes, em 2006, existiam 1.234.789 matrículas e 235.393 concluintes, em 2007 existiam 1.190.882 matrículas e 231.231 concluintes, em 2008 eram 1.147.889 matrículas e 227.131 concluintes, e por fim, em 2009 quando é publicada a regulamentação do Parfor, tinha-se 978.061 matrículas e 188.807 concluintes nas licenciaturas do país.

Há dentro do quadro normativo, precisamente o Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, no Art. 4º, a tentativa de legitimar e acompanhar as ações vinculadas ao regime de colaboração entre os entes federativos, o decreto anuncia a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente que são órgãos colegiados com principal função elaborar e acompanhar a execução dos planos estratégicos.

É possível perceber na regulamentação de que o sucesso desse plano tem forte ligação e dependeu diretamente de estados e municípios no cumprimento do seu papel na liberação dos professores participantes do Plano para frequentar as aulas presenciais e para se dedicar ao estudo no caso dos cursos a distância.

É um grande desafio dos Fóruns é estabelecer o diagnóstico para a formação, sua criação foi condição para a participação das unidades federadas no Parfor e que envolve uma negociação de contrapartidas entre a União, os estados e os municípios, segundo dados disponibilizados no Relatório de Gestão 2009-2011, da Diretoria de Educação Básica Presencial (p.179) que foram firmados Acordos de Cooperação Técnica com 25 estados e o Distrito Federal e foram firmados Termos de Adesão das IES de diferentes esferas administrativas. Nem todos, porém, concretizaram a oferta de cursos nos primeiros anos.

As informações obtidas indicavam um desconhecimento ou falha na apuração dos dados dos sistemas, sobre a real situação da demanda por formação, essa demanda foi identificada a partir do Educacenso do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, e observa-se que os próprios sistemas estaduais e municipais não possuíam diagnósticos precisos sobre as suas necessidades e a situação da formação dos seus docentes. Tudo

isso contribuiu para um desconhecimento da real necessidade e demanda por formação dos docentes em exercício.

Conforme o Relatório de Gestão 2009-2012 da Capes, até 2012, o financiamento do Parfor presencial envolveu a concessão de recursos de custeio; de bolsas e de capital, sendo que montante de recursos de custeio previu para as turmas implantadas na sede ou distantes dela até 300 km, o repasse no valor de R\$ 15.000,00 por turma, por semestre e para as turmas implantadas em localidades com distância da sede superior a 300 km, o valor era de R\$ 20.000,00 por turma, por semestre. Se pensarmos no mínimo exigido para a abertura de turma que são 25 professores cursistas, tem-se o valor de R\$ 100,00 ou R\$ 133,33 por cursistas no semestre.

Conforme divulgação do MEC, o custo médio por aluno no ensino superior, em 2010, foi de R\$ 14.763,00 por ano, nesse caso, R\$ 7.381,5 por semestre. Como há uma orientação da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) de que é necessário reduzir a diferença no valor investido por aluno na educação básica comparativamente à educação superior, os valores indicam uma proporção 1 para 4 em termos de custo.

O desembolso anual do Parfor, presencial, está apresentado na tabela 3, e nesta é indicada sua evolução no período de 2009 a 2013.

**Tabela 3: Financiamento de turmas especiais presenciais especiais do Parfor**

Ano	Totais por ano (R\$)
2009	12.394.341,09
2010	70.914.408,33
2011	110.987.220,82
2012	162.895.436,02
2013	171.919.765,09
Total	529.111.171,35

Fonte: Relatórios de Gestão da Capes (BRASIL, 2009 a 2013)

Em relação ao financiamento do Parfor e que envolveu a pressão dos sujeitos locais para a alteração na ajuda financeira aos professores em formação que antes era atribuída como contrapartida das redes municipais e estaduais, e que conforme explicita o Relatório de Gestão 2009-2013 da Capes, em 2013, as instituições ensino superior foram autorizadas a conceder, com os recursos de custeio repassados ao programa, auxílio financeiro a estudantes, no caso, os professores cursistas do Parfor.

A concessão não podia ultrapassar o valor de quatrocentos reais mensais por aluno, o auxílio deve ser concedido, prioritariamente, aos professores efetivos das redes municipais de educação. Se, após a concessão a esses professores, havendo recursos

remanescentes, poderia destiná-los aos professores das redes estaduais de educação.

Uma situação constrangedora foi à constatação de um número significativo de professores municipais, em formação, não estavam vinculados as redes de ensino, por vários motivos, o principal como seu vínculo era contrato temporário, mudança de gestão ocorria nos municípios troca de professores sem habilitação. E esses sem vínculo não poderia receber a bolsa.

Em relação à distribuição de bolsas no Parfor, encontramos o registro no ano de 2010 de 28.867 bolsas, no ano de 2011 eram 23.877 bolsas, no ano de 2012 foram 14.475 bolsas e no ano de 2013 foram 16.669 bolsas, contudo no ano de 2013 os relatórios não registram adequadamente se estão quantificando o número de bolsistas ou de bolsas, pois sabemos que os bolsistas que atuam na docência recebem no mínimo três bolsas por disciplina, então não faz sentido o número de bolsas apresentarem o mesmo registro quantitativo de bolsistas.

Com o objetivo de apoiar as ações do Sistema Universidade Aberta do Brasil/UAB, e que posteriormente serviram para o Parfor, tanto na modalidade a distância como presencial foram contratados, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), consultores da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) que trabalharam na Capes no desenvolvimento de produtos de tecnologia da informação, relacionados à criação e evolução de três sistemas:

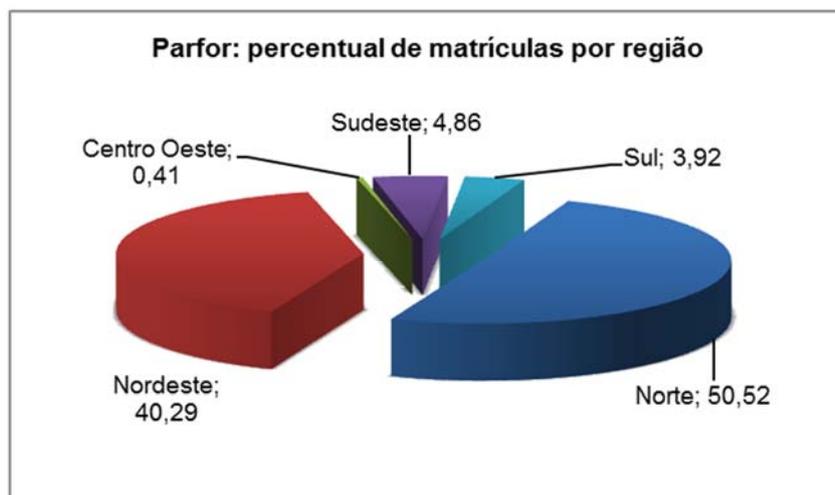
1. Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil (SisUAB), que é o sistema responsável pelo controle da infraestrutura dos polos e os cursos de educação a distância ofertados nestes, além dos discentes de cada curso;
2. Sistema de Gestão de Bolsas da Capes (SGB) que é o sistema responsável pelo pagamento dos bolsistas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e UAB;
3. Sistema Integrado Capes (SICAPES) que é Sistema responsável pelo controle de convênios e auxílios da Capes, com controle financeiro dos programas executados por esta autarquia e que realiza integrações com o SIAFI e com diversos bancos.

É necessário destacar que o professor em formação realiza uma pré-inscrição no ambiente virtual denominado Plataforma Freire, em cursos de IES em seu estado, as pré-inscrições são validadas pela Secretaria de Educação em que o professor estiver vinculado. As candidaturas validadas são disponibilizadas para as IES realizarem o processo seletivo ou matrícula, por meio do qual se dá o ingresso nas licenciaturas ofertadas.

Alguns problemas foram identificados em vários estados, via denúncia na imprensa e esclarecimentos nas Atas dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, e envolvia justamente a validação pelas Secretarias de Educação, algumas Secretarias validavam pessoas que não estavam atuando como professores em suas respectivas redes de ensino, assim no ano de 2012, ocorreu uma reestruturação, com a transferência da gestão da Plataforma Freire para a Capes, em 2011, tendo a DEB assumindo totalmente a gestão da Plataforma Freire direcionando a oferta de cursos de formação inicial na modalidade presencial.

No ano de 2011, todas as regiões do país estavam sendo atendidas pelo Parfor. A região Norte é a que apresenta maior número de matriculados, seguida da Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, conforme é possível visualizar no gráfico 1:

**Gráfico 1: Parfor matrículas por região no ano de 2011**



Fonte: Relatório de gestão da DEB/CAPES, 2011.

Os dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica disponibilizadas pelo INEP, a partir de 2009, referente à escolaridade dos professores, a região norte é a que apresenta maior contingente de professores sem licenciatura.

Segundo informações da própria Capes, até o ano de 2011, eram 86 instituições de ensino superior, sediadas em 22 estados, ofertando turmas especiais, deste total de 86 instituições participantes, 31 são federais (36,05%), 28 privadas sem fins lucrativos (32,56%), 26 estaduais (30,23%) e 1 municipal (1,16%), esse dados induzem a pensar na dificuldades vinculadas como os interesses, que são os objetivos práticos, que podem estar implícitos ou explícitos, de cada um dos atores ou de grupos de atores.

Os atores como os gestores na Capes, os coordenadores nas instituições de ensino superior, os secretários de educação nas redes estaduais e municipais, professores formadores, professores em formação, representantes das instituições vinculadas aos fóruns, nesse emaranhado de atores existe sempre a grande probabilidade de superposição de interesses, bem como de surgimento de contradições entre eles. Isso representa quase sempre a ocorrência de alianças e oposições que podem ou não acontecer no espaço das regras, acontecendo ou não no espaço da legalidade ou legitimidade, situação ainda não muito bem compreendida nos novos espaços criados a partir da instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

As regras então apontadas, como leis, normas, convenções formais ou consuetudinárias, padrões morais e éticos, costumes, linguagens, práticas cristalizadas, que criam pautas de comportamento para cada um e para o conjunto dos atores, nesse

desenrolar nos fóruns identificaram-se alguns mecanismos que favoreceram ou não o desenvolvimento proposto para a implementação do Parfor.

Os documentos produzidos ou apresentados dentro dos fóruns retratavam as abordagens e decisões, destacou-se a região norte, por apresentar maior número de matrículas e maior complexidade logística de atendimento, em particular os estados do Pará, Amazonas e Rondônia sobre a formação inicial de professores em exercício, na modalidade presencial.

Sobre autonomia didático-científica das universidades públicas, em particular, nas federais, um aspecto preocupante é que muitos dos cursos do Parfor iniciaram sem aprovação nos conselhos universitários, sem aprovação dos projetos pedagógicos de cursos nas instâncias internas das instituições. E posteriormente, dado os conflitos gerados foram aprovados no andamento da execução.

Outro aspecto ainda pouco investigado e a atuação dos fóruns no que se refere os encaminhamentos para a construção dos consensos em relação: aos planos estratégicos (elaboração, acompanhamento e revisão); as ações na formação inicial (prioridades, metas, apoio, recursos, receitas); as diretrizes pedagógicas na formação inicial (definição, critérios).

Ao reformular aspectos da política iniciada em 2009, cria-se o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica instituído, via Portaria nº 1087, de 10 de agosto de 2011 prevê dentre suas atribuições:

I - propor diretrizes pedagógicas e definir cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica a serem ofertados às redes de educação básica; II - aprovar os planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; III - analisar a demanda e organizar a oferta dos cursos nos estados onde o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente não elaborar o plano estratégico; IV - definir, com base em custo/aluno por curso, montante de recursos orçamentários a ser alocado para implementação das ações de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica; V - disponibilizar sistema de informação a ser utilizado pelas redes de ensino e Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente para o planejamento e monitoramento das ações de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica; VI - indicar os representantes do MEC nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; VII - monitorar e avaliar os programas de formação inicial e continuada financiados pelo MEC, Capes e FNDE.

O inciso III revela a dificuldade dos Fóruns em cumprir suas atribuições, e juntamente com outras dificuldades de descentralização a política começa a se estruturar. Assim, os fóruns juntamente com os representantes da Capes buscam planejar o que não foi planejado antes e a implementação vai criando suas próprias normas conforme os problemas não apresentam solução nos marcos legais anteriores.

É assim que o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica estabelece a Resolução n.º 1, de 17 de agosto de 2011, e resolve que as Instituições de Educação Superior (IES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que receberem apoio financeiro do MEC, da Capes e do FNDE, destinado a ações de formação inicial devem instituir no âmbito de sua Pró-Reitoria de Ensino de Graduação ou equivalente, um Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Conforme a implementação do Parfor vai indicando problemas nas ações, vão se deslocando as atribuições dos fóruns para dentro da IES, mas não na figura de um Coordenador Geral que intermediava o processo passa a ser via delegação de um Comitê Gestor que responde a uma Pró-Reitora.

Há fortes indícios de que as condições precárias de quadro de funcionários dentro as Universidades Federais do interior do país, mas especificamente da região norte, levaram a criação de novas “funções”, premiadas com bolsas e vinculadas ao possível tempo extra, do funcionário ou professor, ou seja, fora das atividades regulares de sua jornada dentro das instituições, e esvaziando-se as funções dentro das pró-reitorias de graduação que deveriam ter uma estrutura de pessoal e de gestão capaz de registrar e disponibilizar as informações necessárias.

Analisando o aspecto financeiro na Capes para incorporar as ações na educação básica, além de ampliar a política nacional de formação de mestres e doutores e o desenvolvimento científico/tecnológico, a mesma garantiu junto ao MEC um crescimento em seu orçamento: de R\$ 545 milhões, em 2003, para R\$ 2,7 bilhões, executados em 2010, e cerca de R\$ 3,1 bilhões na Lei Orçamentária aprovada para 2011.

Em relação à execução orçamentária para a Diretoria de Educação Básica (DEB), pode-se acompanhar na tabela 4, o volume de recursos aplicados, segundo o Relatório de Gestão 2009-2013.

**Tabela 4: Financiamento da Diretoria de Educação Básica entre 2009 a 2013**

Ano	Recursos (R\$)
2009	44.811.805,00
2010	178.967.895,00
2011	283.190.184,00
2012	439.807.162,10
2013	634.294.767,38
Total	1.581.071.813,48

Fonte: Relatórios de Gestão da Capes, 2009-2013.

Desse volume aplicado, o financiamento para o Parfor, em 2009 representou 27,66% (R\$12.394.341,09), em 2010 são 39,62% (R\$70.914.408,33), em 2011 são 39,19% (R\$110.987.220,82), em 2012 são 37,03% (R\$162.895.436,02) e 2013 são 27,10% (171.919.765,09). De forma global entre 2009 a 2013, o financiamento do Parfor em relação ao financiamento global da DEB representou 33,46% (529.111.171,35).

Como referência a região norte, com maior número de matrículas, e com enormes obstáculos logísticos, envolvendo principalmente o deslocamento dos professores que participam do Parfor e continuam suas jornadas de trabalho, a fala da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bernardete Gatti, uma das consultoras, apontado no Relatório de Gestão 2009-2012, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), permeia o acordado quando descreve que

Constata-se esforço e engajamento, tanto institucional como na implementação dos currículos, na direção de atingir profissionais e estudantes que teriam dificuldades de diversas ordens em realizar sua formação em nível superior não fossem essas modalidades de oferta.” (Relatório de Gestão, 2012, p.31)

A DEB reconhece que os cursos não são presenciais, mas sim semipresenciais. Essa afirmação foi obtida na entrevista com a Coordenadora Geral de Programas de Apoio à Formação e Capacitação do Docente da Capes/MEC, em 2012, e juntando-se a esse problema, tem-se o tempo do professor para a dedicação aos estudos, no geral implica mais uma jornada, que envolve suas férias e os tempos livres. Mas, se perguntarmos a um professor do Amazonas, do Pará e até mesmo de Rondônia se é importante essa formação, as respostas são afirmativas, pois em locais onde a possibilidade de realização de uma graduação não existia, o Parfor é o prenúncio de uma certificação que pode lhes garantir direitos.

No fragmento do relatório, envolvendo as mudanças a partir de 2012, tem-se a afirmação de que “as ações de aprimoramento da Plataforma Freire contribuem para concretizar o regime de colaboração e para o desenvolvimento, gestão e *accountability* do Parfor” (Relatório de Gestão 2009-2012, DEB/CAPES, p. 29).

A esfera ética do conceito de *accountability* apresenta significados variados e frequentemente é usado em circunstâncias que denotam responsabilidade civil, imputabilidade, obrigações e prestação de contas, mas há poucos trabalhos analisando os elementos constitutivos do *accountability* na educação pública brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o questionamento sobre quais são os pressupostos normativos da política da formação de professores da educação básica no Brasil, há indícios de que a política, assim como os programas, em particular o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, instituído em 2009, foram desenhados com um duplo propósito.

Um propósito visava dar respostas a segmentos da sociedade brasileira que reivindicavam mudanças no campo da política educacional e, particularmente, da educação básica; e o outro, tinha por objetivo o de elevar o patamar competitivo do país aumentando as possibilidades de qualificação de sua força de trabalho, com vistas a uma maior capacidade de implementação e desenvolvimento do novo paradigma produtivo e tecnológico.

Gradualmente vai se instalando na política de formação de professores materializa no discurso do desenvolvimento, via o regime de colaboração entre entes federados, uma busca pela gestão mais eficiente, vinculada à ideia de um *accountability* político em que se responsabiliza o governo, as instituições. Em outros espaços o *accountability* administrativo que definiria regras internas e normas, assim como algumas comissões independentes, como mecanismos para segurar a hierarquização dos funcionários públicos dentro da administração de um governo, esse processo parece estar em andamento e se mescla com discurso de gestão democrática, e permeia a implementação da política, via a gestão e os mecanismos de avaliação dos programas de formação de professores.

A gestão do Parfor nos estados vinculou-se aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que se organizaram a partir da adesão das instituições ou entidades locais que solicitassem formalmente sua adesão, ocorreram poucas adesões além das previstas na portaria que regulamentava o funcionamento.

Nos documentos do Parfor ficaram explícitos que o Plano Estratégico, elaborado pelo Fórum de cada estado, deveria contemplar diagnóstico e identificação das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior. Era a partir dos Fóruns que ocorreriam atribuições e seriam elencadas as responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros, o grande impasse para as decisões dentro do fórum é que a presidência seria presidida pelo Secretário de Educação do Estado, que raramente se fazia presente, e o seu substituto nem sempre tinha poder de decisão.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L.; FRANZESE, C; SANO, H. **Coordenação e Cooperação no Federalismo Brasileiro: Avanços e Desafios, em Estados, Instituições e Democracia: República**. Ed. Distrito Federal: IPEA, p. 55, Brasília (DF), 2010.

AGUILAR, Luis Enrique. **A política pública educacional sob ótica da análise satisfatória: ensaios**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2013.

BRASIL, Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Censo Educacional 2009, 2010, 2011 e 2012**. www.ibge.gov.br, acesso em 19 de março de 2014.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação**.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o **Plano Nacional de Educação 2014-2024**.

BRASIL. **Relatórios de Gestão da Capes**. Exercício de 2009 a 2013. Brasília.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira . **Políticas da UNESCO para Formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira**. Cadernos de Pesquisa. Pensamento Educacional. PPGEF Da Tuiuti do Paraná, v. 6, p. 01-14, 2010.

HENTZ, P. **O Princípio Federativo e o regime de Colaboração**. XXXII Reunião do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, Fortaleza, 2009.

MELO. Maria Teresa Leitão de. **Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

# AS TESSITURAS QUE PERPASSAM A EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO SOCIAL, MEDIANTE O PAPEL DO ESTADO E O REFLEXO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Ana Lara Casagrande  
Universidade Estadual Paulista – campus Rio Claro

Joyce Mary Adam  
Universidade Estadual Paulista – campus Rio Claro

Silvia Maria dos Santos Stering  
Universidade Estadual Paulista – campus Rio Claro

## RESUMO

Este artigo nasce das reflexões suscitadas pelas pesquisas intituladas “Gestão pública da educação paulista: a carreira docente e o novo ensino médio” (2012-2016, em andamento) e “O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja no IFMT: política, fatos e possibilidades” (2015), desenvolvidas sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Mary Adam, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, no doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação. Utiliza-se a metodologia de análise bibliográfica. O texto tem por objetivo apresentar de forma crítica uma perspectiva da educação enquanto direito social. Explora-se um viés teórico sobre o termo atrelado aos conceitos de cidadania e status social, acrescentando-se uma visão dos aspectos políticos envolvidos com a gestão das políticas públicas no Brasil. Mais especificamente, ele se orienta a sistematizar a contribuição de autores que buscam entender a cidadania como fruto dos elementos civil, político e social, buscando pensar, ainda, a elaboração de políticas que se desenvolve no âmbito das orientações neoliberais contemporaneamente. A busca do individual enfraquece a noção de que benefícios para o coletivo fortalecem a sociedade como um todo. Dessa forma, pretende possibilitar reflexões aos professores e pesquisadores do campo educacional preocupados em construir alternativas aos cursos de ação de políticas que se realizam a contento no papel, mas em essência permanecem como letra morta, pois na prática fazem permanecer a ideia de direito como privilégio. O compromisso é pensar, então, um projeto de educação cidadã que se realize por meio da garantia do direito de todos à educação, o que envolve acesso e permanência, na prática.

**Palavras-chave:** Educação. Direito. Política Educacional.

## INTRODUÇÃO

Os objetivos deste artigo envolvem refletir sobre a questão dos direitos da cidadania em uma estrutura de desigualdade social, frente ao contexto da época de desenvolvimento globalizado e como os direitos à educação são (ou não) legitimados.

Estudando a cidadania historicamente, podemos considerar: o elemento civil, o político e o social. O elemento civil da cidadania é composto predominantemente pelas liberdades individuais e justiça. Já o elemento político é focado na participação política, seja como político ou como eleitor. O elemento social, por sua vez, é mais abrangente e envolve o bem-estar, a segurança, a educação e a participação, sendo associado a escolas e serviços sociais também (MARSHALL, 1967).

Nesta direção, em concordância com José Murilo de Carvalho (2002), em *Cidadania: o longo caminho*, que define cidadania como a plena utilização dos direitos Político, Civil e Social, o cidadão pleno seria aquele titular dos três direitos.

Antigamente, estes elementos eram confundidos entre si e difusos, pois as instâncias sociais às quais eles se ligavam não haviam sido bem definidas. Por exemplo, a sociedade feudal era organizada com base em status, enquanto que a sociedade medieval apresentava um esboço de cidadania local, em ambas sendo direitos consuetudinários, ou seja, definidos pelo modo de viver, e não escritos em uma lei.

A evolução começa com a criação de tribunais nacionais e especializados, quando houve a delimitação dos países (fusão geográfica) e a divisão de seções dentro do Governo nacional (separação funcional). Isto alterou a organização previamente definida pela *Cúria Regis*, que correspondia aos conselheiros e administradores que serviam os reis da época. A partir daí, as instituições das quais os elementos da cidadania dependiam se desligaram e tomaram rumos próprios. Além disso, houve um distanciamento entre as instituições e o cidadão comum, pelo tamanho da assembleia política e pelos tecnicismos do Direito (MARSHALL, 1967).

Marshall (1967) aponta que, neste momento, foi necessário que a população ganhasse alguns direitos, como o direito ao voto e ao acesso político e o direito à profissão de advogar e de custear um advogado. Porém, apesar disso, foi necessária também uma análise de até que ponto todos os direitos poderiam se concretizar na prática. Ele situa os direitos do cidadão cronologicamente, considerando que os direitos civis (que incluem também medidas mais antigas que o século em questão), tomaram forma no século XVIII, ao passo que os direitos políticos, no século XIX.

No século XX percebemos um alinhamento com os ideais neoliberais, sobretudo a partir da década de 1990. A fim de compreendermos a gênese do neoliberalismo podemos identificar na obra de Friedrich Hayek, *O caminho da servidão*, escrita em 1944, como centrada doutrinariamente na ideia da desregulamentação dos mercados, abertura comercial e, especialmente, financeira, e na redução do tamanho e papel do Estado

(FERNANDES, 1995). E, nesse caso, admite-se, ou, mais que isso, apoia-se em intervenções estatais para promover reformas que se deem nesse sentido. Como característica também marcante dessa vertente do neoliberalismo está o descrédito de qualquer outra forma de política que não seja orientada pela mão invisível, além da forte centralização no Executivo, de forma a rejeitar o Legislativo, em função de sua porosidade em relação às determinações políticas.

Na atualidade, não só a educação, mas todos os setores da vida em sociedade encontram-se regidos pela lógica neoliberal, cuja ideologia procura responder à crise do estado nacional ocasionada pela interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias. Em uma perspectiva de contraposição da realidade vigente, cabe à educação o papel de esclarecer e auxiliar na libertação da consciência humana, para que o sujeito tenha capacidade de assumir sua condição ontológica e social, de modo a contribuir para a transformação da realidade.

## **2. Uma perspectiva analítica dos direitos**

O direito civil básico, na economia, se resume em poder definir com o que trabalhar conforme seu gosto, sendo necessário apenas algum treinamento preliminar. Apesar de uma vez ter sido considerado que certos trabalhos eram exclusivos de certas classes sociais, com o princípio de liberdade do sujeito esta consideração se torna ultrapassada. Os tribunais de justiça foram fundamentais para o registro dessa nova lei. Passou-se a considerar que seguindo sua liberdade de comércio, um indivíduo estaria contribuindo para o bem-estar da nação (MARSHALL, 1967).

Marshall (1967) relata que este foi um marco na sociedade civil e econômica, fazendo livres todos os homens, entretanto, ressaltando que o direito das mulheres ainda estava muito amarrado ao matrimônio. A escritora inglesa Jane Austen, que viveu na Inglaterra entre 1775 e 1817, critica e satiriza a posição social da mulher nobre em suas obras, justamente por conta dessa dependência do matrimônio para ser considerada como um sujeito. Naquela época, se não casasse, com a morte de seu pai, a mulher perdia o direito a sua herança e até mesmo a sua habitação.

Os direitos políticos, por sua vez, começaram a ser discutidos no século XIX, mas aplicando direitos velhos às parcelas novas da população, e não se criando novos direitos. Apesar da cidadania ainda não incluir os direitos políticos plenos, no século XVIII ocorreram alguns avanços. O direito de voto, por exemplo, era um monopólio fechado, onde um indivíduo só ganhava o direito de voto se o grupo pré-existente definisse que

assim seria. Isto se alterou com a Lei de 1832, que define que quem apresentar determinado status econômico, também teria direito ao voto. Com esta definição, por consequência do sistema capitalista que evoluía, no século XIX, foi atrelado à cidadania civil também o direito político. A partir de então, com a Lei de 1918, o direito ao voto passou do substrato econômico para ao *status* pessoal.

Os direitos sociais emergiram progressivamente no século XX, entrelaçados aos direitos políticos. Sua origem foi a participação na comunidade local. Conforme o direito à liberdade de trabalho foi instaurado, a regulamentação dos salários caiu por terra, pois passou a infringir o direito de assinar um contrato livre de trabalho e de escolha do indivíduo.

Um exemplo do divórcio entre cidadania e direitos sociais ocorreu quando apenas as mulheres e as crianças foram concedidas uma melhoria das condições de trabalho. Os homens, que eram considerados cidadãos, não poderiam se submeter às medidas de proteção para, assim, manter sua liberdade de assinar livremente contratos de trabalho. As mulheres e crianças, por sua vez, seriam "protegidas", pois elas não eram consideradas cidadãs.

Retomando a questão do Estado e das escolas, a história da Educação teve influência direta no estabelecimento dos direitos sociais e gerou um certo conflito de definições. Uma vez que o cidadão é livre para fazer suas escolhas, uma criança deveria ser livre para escolher se deve ou não ir à escola. Entretanto, se o Estado determina que é obrigatório que todas as crianças vão à escola, as crianças não serão livres, e, assim, não são consideradas cidadãos.

Apesar disso, deve ser considerado que é um direito de um cidadão adulto o de ter sido educado na infância. Assim, e considerando a importância de um eleitorado educado, da necessidade de técnicos e trabalhadores qualificados, e dos benefícios à comunidade oriundas da educação de seus membros, foi desenvolvida a educação primária pública na Inglaterra no século XIX. Ficava como obrigação do Estado compelir as crianças a dar o primeiro passo na educação.

Cabe abordar o impacto da cidadania sobre a desigualdade social. Conforme o seu argumento, a cidadania seria o status conferido aos membros de uma comunidade, que garante direitos e confere obrigações. A classe social, por sua vez, também é baseada em ideais e crenças, mas é um sistema de desigualdade, sendo o oposto da cidadania.

A classe social e a cidadania estiveram em guerra no século XX. Em uma primeira definição, a classe poderia ser uma instituição, que finda por dividir os humanos em

subespécies hereditárias, definindo seus direitos legais. Dentro desta definição, a igualdade e a liberdade da cidadania minam o conceito de classe. Em outra definição, a classe também pode se apresentar em uma divisão amenizada, refletindo os diferentes níveis de bem-estar econômico. Em ambas as definições, as classes emergem como um sistema de desigualdade, condizente com o capitalismo, mas sendo opostas à cidadania, afinal, a desigualdade e a diferenciação pré-estabelecida vão de encontro com a igualdade e a liberdade pessoal (MARSHALL, 1967).

Os problemas dos direitos civis nos séculos XVIII e XIX se constituíam no preconceito de classe e parcialidade, e na distribuição desigual de renda. O preconceito só foi combatido através da educação social, prezando edificação da igualdade social, mas sem uma diluição da carreira jurídica entre as classes. O que é incontestável é que foi abolido o monopólio político das classes privilegiadas economicamente.

Para dissolver o efeito da desigualdade de distribuição de renda nos direitos políticos, Marshall (1967) relata que foram abolidas as exigências econômicas para políticos e, a partir de 1911, estes cargos passaram a ser remunerados. Já em relação aos direitos civis, essa dissolução foi muito mais complicada, visto que a ação processual é muito mais cara que o voto.

Os Tribunais dos Condados, em 1846, surgiram para remover as barreiras dos direitos civis, associados ao direito dos mais pobres de poder mover ações judiciais de maneira gratuita. Porém, como os pobres não tinham esse direito nos Tribunais dos Condados, houve pequeno impacto nas vidas dos pobres (MARSHALL, 1967).

No final do século XIX a preocupação com a igualdade social aumentava progressivamente, segundo Marshall, tendo a cidadania guiado o caminho às políticas públicas do século XX. A cidadania teve um papel de integração, trazendo o sentimento de lealdade à civilização como patrimônio comum. Surgiu um nacionalismo que se difundiu através do jornalismo de livre acesso, mas não alterou as classes e a desigualdade social. Apesar de ter o direito de voto, muitos não sabiam fazer uso do mesmo, e não sabiam que a aquisição de direitos políticos poderia ter sido, sim, uma ameaça ao sistema capitalista (MARSHALL, 1967).

As classes trabalhadoras aceitaram o fortalecimento dos direitos civis em detrimento dos sociais, fortalecendo o capitalismo competitivo e retardando a aparição de direitos como o salário mínimo e da previdência social. Em resposta a isso, surgiram sindicatos para reivindicar direitos sociais, como condições de trabalho mais justas, a quem a responsabilidade coletiva protegia contra o peso da responsabilidade individual,

que envolvia seus contratos trabalhistas. Esse sistema sindical criou o que o autor chama de cidadania sindical (ibid).

A representação parlamentar comparada ao sistema sindical, passou por um processo quase oposto, em que antes eram representantes da comunidade que participavam, passando a ser um sistema de indivíduos que se manifestavam em prol das comunidades.

Marshall (1969) afirma que foram criados diferentes serviços sociais no século XX, buscando uma redução mais acentuada das diferenças de classes, havendo um abalo na estrutura do sistema. O *Legal Aid and Advice Bill*, que era o direito do cidadão apresentar um serviço social para defender seus litígios num tribunal, marcou o início de uma nova atitude frente a desigualdade. Porém, o Estado não estava preparado para tornar a administração da justiça para todos. Os beneficiados pelo *Legal Aid and Advice Bill* eram de uma classe com um rendimento econômico baixo, com direito a um advogado que atuava voluntariamente, e que ganhava menos do que nos Tribunais dos Condados. Foram estabelecidos limites de pobreza para selecionar os beneficiados dos serviços de justiça do Estado e de educação universitária com bolsas.

O Estado pode fornecer um mínimo de serviços para o bem-estar social. Qualquer pessoa capaz de ultrapassar o mínimo garantido por suas qualidades próprias está livre para fazê-lo. Isso elevaria o nível inferior, mas não limitaria a superestrutura das classes sociais.

Marshall (1969) define que um grau de igualação dependeria de quatro fatores: se o benefício é oferecido a todos ou a uma classe limitada, se o pagamento é em dinheiro ou prestação de serviço, se o mínimo é alto ou baixo, e como se levanta dinheiro para pagar o benefício. Retomando a Lei dos Pobres e a Aposentadoria por Velhice, que foram tentativas de oferecer assistência para se atingir o bem-estar mínimo, estas leis também geraram estigmas sociais pejorativos. O seguro social também elevou os benefícios concedidos a uma classe, mas seus gastos continuaram os mesmos. Mesmo assim, houve uma aproximação da classe mais baixa da mais alta e apareceu o verdadeiro problema.

O problema se foca em uma igualdade de status e não de renda. O mesmo autor defende que haja um enriquecimento geral da substância concreta da vida do cidadão, não só fornecendo o elemento quantitativo de um benefício, mas também se preocupando com o elemento qualitativo que penetra esse benefício. Montañó e Duriguetto (2010) acrescentam que o Estado em alguns momentos históricos, como no período de estratégia intervencionista do Estado era vista por Keynes, passa a se ocupar de três tipos de

funções: 1) a criação das condições gerais de produção; 2) a repressão as ameaças ao modo de produção e acumulação; e 3) a integração das classes subalternas e a legitimação da ordem.

Cabe salientar que benefícios na forma de serviço não definem o direito do cidadão de modo preciso. Por exemplo, assegurar o acesso à escola e à saúde pode ser garantido, mas a qualidade do ensino e a adequação do tratamento envolvem mais gasto e, portanto, não podem ser garantidos sempre. O Estado não pode prever o custo do cumprimento de suas obrigações, pois as exigências são progressivamente maiores.

Na política educacional, o problema ocorre quando o estudante, que frequentou a escola pública se revolta. Ele se revolta, pois ocupa um cargo inferior ao que poderia ocupar em vista de sua educação recebida. Todos os estudantes começam com a igual oportunidade de frequentar a escola, mas conforme seu desempenho em inúmeras provas e atividades feitas ao longo de sua vida, suas oportunidades são limitadas e seu desempenho, rotulado. A educação é diretamente ligada à ocupação. É esperado que ao se beneficiar da educação, um estudante possa ocupar cargos em níveis apropriados. Marshall também aponta que são cada vez mais necessárias qualificações para empregos, e a validade das qualificações é cada vez menor.

Considerando isso, por intermédio da educação em suas relações com a estrutura ocupacional, vemos que a cidadania opera como instrumento de estratificação social. Em uma adaptação das palavras do autor, os direitos sociais implicam uma invasão do contrato pelo status, na subordinação do preço de mercado à justiça social, na substituição da barganha livre por uma declaração de direitos.

São citados dois exemplos para ilustrar essa incongruência: na época do sindicalismo, barganhava-se por uma remuneração adequada em uma sociedade que aceita a remuneração como um direito social é um absurdo; ter que batalhar seu voto numa sociedade que inclui o voto entre seus direitos políticos também é absurdo. Deve ser invocada a cidadania em defesa dos direitos, sem que a liberdade individual seja sacrificada e sem que se submeta às exigências do governo (MARSHALL, 1967).

É importante que o cidadão usufrua de sua liberdade pessoal e exerça seu direito de participação, coexistindo com direitos civis, operando na área do individual, e direitos sociais, operando na área do coletivo. Ele conclui dizendo que a cidadania impôs modificações no sistema de classes e eles estão em guerra do século XX.

Considerando a escala de distribuição de renda sem extremos, a cultura e a experiência comuns, o reconhecimento do status e suas diferenças através da educação e

da ocupação, a desigualdade pode existir sem causar insatisfação e revolta. A preservação das desigualdades se tornou mais difícil pelo enriquecimento do status da cidadania. O autor conclui que se não houvesse desigualdade nenhuma, a ambição social em uma sociedade plenamente contente com seu padrão de vida, sem uma estratificação presente, seria cumprir seus deveres e ir bem nas provas da escola (MARSHALL, 1967).

Os direitos se multiplicam e são precisos, enquanto os deveres envolvem levar a vida de um bom cidadão, trabalhar, pagar impostos e contribuições de seguro. Os deveres para com a comunidade, que é muito ampla, se tornam cada vez mais vagos. Antes, quando trabalhar era opcional, uma vida no ócio na pobreza era opção, e na riqueza, era aristocracia. Sendo obrigatório, foi necessário garantir que todos tivessem trabalho. Além disso, o trabalho adquiriu mais uma função, já que passou a ser vinculado a um status social (MARSHALL, 1967).

### **3. Direitos e educação no Brasil**

A Constituição Brasileira promulgada em 1988, notadamente conhecida como “Constituição Cidadã”, em função do caráter participativo que a sociedade brasileira teve no seu processo de elaboração, em seu artigo 205 determina que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL. Constituição de 1988, Artº 205, 1998).

O mesmo artigo define que é dever do Estado e da família prezar pelo pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Antes desta constituição, quando a Educação não era um direito constitucional, ficava a cargo das províncias legislarem a este respeito. O Estado não investia no aumento da quantidade de escolas. Contudo, é necessário que hajam vagas nas escolas para todas as crianças e todos os jovens de uma localidade qualquer.

As bases sobre as quais a educação é ministrada são descritas no Artigo 206 da constituição de 1988, prezando pela igualdade de condições, liberdade de pensamento, pluralismo de ideias, gratuidade e qualidade do ensino, valorização e existência de um piso de salário dos professores, tudo isso dentro de uma gestão democrática. Uma vez

considerada um direito, o Estado deve arcar com o financiamento da educação, assim como definido no artigo 213 da Constituição de 1988.

Especificamente no Brasil, além de abarcarem temáticas de grande importância nas discussões acadêmicas, educação e cidadania integram aquelas largamente utilizadas como *slogan* de campanhas políticas, assim como de programas de governos, de ONG's e partidos políticos de diferentes tendências.

O processo de redemocratização do país possibilitou que a educação em direitos humanos e cidadania fossem constituídos por temas de grande relevância no cenário brasileiro e na América Latina, nas décadas de 80 e 90, via experiências desenvolvidas na esfera da educação formal e informal.

É na esteira desse movimento de ressignificação das relações sociais e políticas, que a educação, no contexto de formação da cidadania, tem se organizado enquanto diretriz das bases documentais legais e guias das políticas públicas no Brasil, como é o caso da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases-LDB-1996, do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA-1990, dos Programas Estaduais e do Programa Nacional de Direitos Humanos-1996, adicionados das Propostas de Políticas Educacionais.

Entretanto, sendo obrigatório apenas o Ensino Fundamental para crianças de 6 a 14 anos, esta etapa recebe um investimento maior por parte do Estado, na tentativa de incentivar a entrada no Ensino Infantil e, posteriormente, a permanência no Ensino Médio. Como a etapa infantil e a média não são obrigatórias, elas recebem um investimento muito menor. Com isso, há um número de alunos matriculados nestas duas etapas muito inferior em comparação ao Ensino Fundamental. Associado a isso, sabe-se que a qualidade do ensino público, por muitas vezes, não cumpre a qualidade prevista na constituição.

O ensino da escola pública é um direito assegurado pelo Estado em quantidade, porém falta qualidade. Tal como Marshall apresenta algumas incongruências na época em que vivia, é absurdo ter que lutar por um ensino de qualidade nas escolas públicas, sendo que este é um direito constitucional de todos os cidadãos.

A melhoria da qualidade de ensino estaria atrelada a um maior financiamento da educação brasileira. Mas, considerando que mesmo a etapa que recebe maior parte dos investimentos ainda apresenta problemas, seria necessário um montante muito superior ao atual para que esta melhoria se tornasse perceptível.

Uma população bem educada reflete na atuação de vários setores da sociedade, e com certeza traria intervenções no sistema atual. A própria população não percebe o poder de uma mente bem informada, assim como Marshall salientou. Pode ser também uma estratégia política do Estado manter a população com conhecimentos limitados, para assim ser manobrada mais facilmente.

Por fim, uma reflexão alarmante sobre a igualdade social pode dizer respeito à educação e à classe social. É bem possível que, ao igualar a educação fornecida a toda a população, a estratificação social venha a ser alterada no futuro. Entretanto, mesmo recebendo uma educação igual, os círculos sociais poderiam se manter os mesmos, e quem sabe se a ocupação de cargos também não seria mantida. Dessa forma, são inegáveis os benefícios advindos de uma população que recebe por completo uma educação de qualidade. Porém, é provável que não seja possível romper a barreira da desigualdade social apenas com uma educação de qualidade, mas ela certamente mudaria muita coisa.

As experiências brasileiras relativas à temática que envolve a educação, direitos humanos e cidadania, experimentadas nos últimos vinte e cinco anos, podem ser identificadas em três perspectivas, de acordo com o local de oferta: nas Instituições Governamentais, na perspectiva de políticas educacionais; no contexto das Organizações Não Governamentais, via projetos localizados e direcionados, sobretudo no que se refere à educação informal; e nas instituições de ensino privado, via experiências pontuais.

No Brasil, as proposições de educação em direitos humanos e cidadania tiveram início com as ações educativas de cunho progressista, desenvolvidas por Freire, e também por movimentos ligados à igreja católica, via Comissões Justiça e Paz. Já as propostas de políticas educacionais surgem com os governos, via prática de administração democrática (CANDAU, 1995).

Mas, é na década de 1990 que se observa um acréscimo nas propostas de políticas governamentais para a escola pública e de projetos em entidades não governamentais, mas o objetivo central desses trabalhos, iniciados nos anos 80, era o de contribuir para o restabelecimento do regime democrático e também dos direitos civis e políticos, em função do longo período de ditadura militar instalada no Brasil.

As experiências educacionais desenvolvidas na perspectiva de valorização da educação, com finalidade no desenvolvimento da cidadania objetivaram a

universalização da educação fundamental, assim como a melhoria da qualidade da escola pública enquanto espaço privilegiado de construção do conhecimento, de forma a possibilitar a inserção do indivíduo na sociedade, além da valorização do educador, a contribuição dos atores educacionais e da comunidade para o fortalecimento da democracia via gestão democrática, e da transparência da coisa pública, aliada ao respeito à diversidade cultural e ao indivíduo enquanto sujeito de direitos (CANDAU, 1995).

A escola, em seus diferentes níveis e modalidades, assume na atualidade papel fundamental no desenvolvimento da cidadania via atores sociais pertencentes ao seu universo, uma vez que, como afirma Vera Candau (1995, p. 13): “[...] formar para cidadania e a democracia é um objetivo irrenunciável da escola, e essa preocupação passa necessariamente pela afirmação teoria-prática dos direitos humanos”.

O debate no que tange aos fundamentos da educação para a cidadania, parte, necessariamente, do princípio de que a educação é fundamental para a formação da cidadania democrática, compreendida como a materialização dos direitos políticos, civis e sociais que permitem ao indivíduo sua inserção na sociedade, ou seja, cabe à educação possibilitar a transposição da condição de marginalidade para a materialidade da cidadania. Trata-se de um dos seus atributos, faz parte da sua essência. Embora com clareza da existência de limites, é impossível pensar a conquista da cidadania sem a interferência da educação.

Na visão de Norberto Bobbio (1986), a educação para a cidadania consiste em uma promessa ainda não cumprida, embora haja um forte discurso sobre democracia, sobretudo nos últimos séculos, com a ideia de que a única forma do sujeito transformar-se em cidadão é garantindo seu direito à cidadania ativa, quando a educação para democracia acontece via exercício da prática democrática. Para tanto, surge à indagação: garantir o acesso e permanência do indivíduo na escola é insuficiente para a aquisição da cidadania? Se faz necessário ter clareza quanto à finalidade da educação, assim como de seus objetivos e o papel social da escola, de forma a poder responder às novas demandas que emergem da vida em sociedade; contudo, sem permitir que o homem seja transformado em massa de manobra, mas garantindo as questões inerentes aos direitos humanos e à cidadania.

Educar nessa direção significa considerar que os direitos humanos e a cidadania fazem parte da vida em todas as instâncias de convívio social dos indivíduos, seja na família, na escola, no trabalho, na comunidade, na igreja e no conjunto da sociedade. Trata-se de possibilitar que a formação de hábitos, atitudes e mudanças de mentalidades sejam perpassadas por valores de solidariedade, justiça e alteridade, em toda e qualquer circunstância educativa, dentro ou fora da escola.

Nessa direção, concordamos com a concepção formulada por Maria Victoria Benevides (1994, p. 8):

- 1 - a educação para a participação da vida pública, o que implica na tomada de consciência dos direitos e deveres do cidadão;
- 2 - a educação para a ética na política, que consiste na formação através de virtudes democráticas|. [E ainda], que a educação para a cidadania, assim como sua extensão para os direitos humanos, uma vez que decorre de uma da valorização e do desenvolvimento das virtudes republicanas e da opção radical pelos valores republicanos e democráticos, tem como premissa a superação da antiga visão liberal - e - neoliberal reformada - sobre educação e cidadania.

Ora, educar para a cidadania significa tomar por base dois tipos de valores, os republicanos e democráticos desenvolvidos através de conteúdos e práticas no sentido de que:

- [...] quanto aos valores republicanos, entende-se como o respeito às leis legitimadas e aprovadas pelo povo; respeito ao bem público, ao bem coletivo acima dos interesses privados; a responsabilidade no exercício do poder nas diferentes instâncias de atuação do indivíduo.
- [...] quanto aos valores democráticos, compreende-se o respeito à igualdade e o repúdio aos privilégios; a aceitação da vontade da maioria legitimamente formada, com total respeito às minorias e aos direitos humanos. (JORNAL DA REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, nº 3, julho de 1998).

Tais aspectos orientadores de um projeto de educação cidadã podem se realizar em dois planos: via sistema educacional, possibilitado pela vontade política dos agentes definidores e formuladores das políticas educacionais no país, e via adesão dos executores dessas políticas às diferentes instâncias do sistema. Na escola e nos espaços educativos informais é imperativa a adesão dos atores sociais ao projeto pedagógico, via coletividade, o que exigirá, necessariamente, a participação de todos os sujeitos

envolvidos com o trabalho, em diferentes etapas de planejamento: elaboração, execução e avaliação.

Tendo como objetivo a prática de uma educação para formação da cidadania democrática, há que se ter clareza, também, do papel da escola enquanto espaço possível para a realização da tarefa de educar nessa perspectiva. Tal percepção é reforçada por Silva (1995, p. 25), que considera o espaço escolar como o lugar privilegiado para a educação em direitos humanos, —porque é onde se dá a transmissão cultural e a formação para a convivência social. Ela se encarrega de transmitir cultura às novas gerações, por isso, valores e hábitos.

Essa é a escola que Alain Touraine (1998) qualifica de democratizante, cujo compromisso consiste em capacitar os indivíduos para serem sujeitos, instruindo o homem no sentido de respeitar a liberdade do outro, assim como os direitos individuais, a defesa dos interesses sociais e os valores culturais. A escola democratizante integra a ideia de escola do diálogo, que prioriza, na formação do estudante, a capacidade de expressão e de compreensão, de forma a potencializar o uso, pelos discentes, da língua enquanto instrumento de emancipação e autonomia.

É importante, ainda, que a escola trabalhe o respeito à cultura do outro, às diferenças, em termos de necessidades, opções e características dos sujeitos. As particularidades da escola democratizante são realçadas por Brayner (1995, p. 141-142), ao destacar a necessidade de o discente adquirir competências em diferentes campos:

No campo lingüístico-argumentativo, capaz de gerar códigos elaborados, necessários a formulações generalizantes e abstracionistas exigidas no circuito da comunicabilidade intersubjetiva, produtora de verdades consensualmente válidas, espaço decisivo de geração de palavras e de ação; a competência propositiva, capaz de gerar táticas e estratégias alternativas e que forçosamente re-envia a confrontação argumentativa ao espaço público e ao diálogo; a competência decisória, que exige a visibilidade do outro, em voz e ação; a competência auto-inquiridora que nos permite interrogar os fundamentos de nossa própria inserção no mundo, de nossas relações com ele e com os outros.

A fim de que possa adquirir tais competências, é necessário, como assevera Candau (1995, p. 14) e demais estudiosos do assunto, que —a escola seja um espaço onde se formam as crianças e os jovens para serem construtores ativos da sociedade na

qual vivem e exercem sua cidadania]]. Chamam ainda a atenção no sentido de que a proposta educativa tenha como linha central a vida cotidiana, de forma a experienciar:

[...] uma pedagogia da indignação e não da resignação. Não queremos formar seres insensíveis e sim seres capazes de se indignar, de se escandalizar diante de toda forma de violência, de humilhação. A atividade educativa deve ser espaço onde expressamos e partilhamos esta indignação através de sentimentos de rebeldia pelo que está acontecendo (CANDAUI, 1995, p. 110).

Tal assertiva avigora não só a necessidade, como também a importância de a escola assumir o compromisso de desenvolver uma educação capaz de contribuir para a aquisição dos conhecimentos sobre direitos, formas de reivindicá-los e também como ampliá-los. Assim, o papel da escola e dos educadores de um modo geral é essencial, pois eles se configuram como agentes mediadores entre o conhecimento sistematizado historicamente e o discente, enquanto produtor do saber escolar.

Paiva (1997, p. 5), reconhecendo a importância da escola enquanto locus de transformação humana, chama atenção para o fato de que a formação da cidadania no interior da instituição escolar envolve, necessariamente, um contexto que possibilite esse projeto de escola, e que está condicionado ao modelo de sociedade que se quer construir, ou seja,

[...] assegurar os direitos humanos dentro das escolas depende, portanto, do nível em que a sociedade logra assegurá-los fora da escola. O espaço escolar foi dessacralizado, tornou-se um espaço como qualquer outro, reflexo em que a escola se insere e do seu entorno imediato. Defender os direitos humanos na escola tem hoje, portanto, as mesmas conotações e oferece dificuldades que a sua defesa encontra na sociedade em geral. Defendê-los universalmente passando pelas escolas supõe também a disposição de reconstruir a escola pública como instrumento verdadeiramente democrático de construção de uma sociedade marcada por uma maior equidade.

As reflexões apresentadas por Paiva (1997) evidenciam que a instituição escolar deve ser visualizada enquanto instância inclusa na engrenagem da sociedade, visto ser capaz de colaborar para a educação em direitos humanos e cidadania, mas também conviver com os limites e determinações da própria sociedade. Contudo, é na contradição das sociedades capitalistas, que ao mesmo tempo limita os direitos e os

assegura legalmente, que se irão construir as possibilidades de prosseguir no fortalecimento da cidadania democrática.

Em consonância com semelhante linha de raciocínio, Coutinho (1994) esclarece que se fazem importantes algumas condições essenciais para a concretização de uma proposta educacional democrática, ao esclarecer que a educação tem que se tornar um direito universal, para que todas as pessoas possam se apropriar da cultura e do conhecimento produzidos pela sociedade, ou seja, a escola consiste no principal locus para a apropriação desse conhecimento. Outra questão essencial no processo de materialização de uma proposta educativa democrática consiste, segundo o mesmo autor, em garantir o exercício do pluralismo de pensamento e de ideias por todos, ou seja, possibilitar a liberdade de expressão e o respeito à diversidade. Por fim, destaca que se faz necessário, também, garantir a gestão democrática dos serviços educacionais em todos os níveis e instâncias de ensino, o que exigirá da escola um constante diálogo com a sociedade civil.

Na prática, a fim de que a escola possa de fato concretizar uma proposta pedagógica nessa perspectiva, ela necessita primeiramente democratizar não só as relações, as estruturas, mas também os materiais, de forma a transformar-se em uma —escola democratizante||, conforme a denominação de Touraine (1996).

Na visão de Candau (1995, p. 111), uma escola que tenha como preocupação o desenvolvimento da criticidade, da autonomia e, conseqüentemente, da cidadania, deve levar em consideração alguns aspectos importantes, a saber:

1. A vida cotidiana como referência da ação educativa.
2. A escola enquanto local de exercício permanente da cidadania ativa.
3. A prática educativa como dialógica, que busca a superação das práticas autoritárias como condição para a existência da escola democrática.
4. O compromisso com uma sociedade que tenha como base a afirmação da dignidade da pessoa humana. Esse compromisso requer a afirmação de valores como a solidariedade, a justiça e a ética.

O fundamento educacional deve ter a realidade da vida diária como referência da ação educativa, pressuposto que se configura como ponto de partida no sentido de permitir ao discente diferentes práticas de aprendizagem que envolve o conhecer e compreender a realidade social, expondo propostas, a fim de conseguir ressignificá-la e transformá-la, uma vez que é na tessitura diária das relações, emoções, perguntas,

conflitos, socialização e produção do conhecimento que nossa existência passa a ser criada e recriada continuamente. Os acontecimentos do cotidiano, as propostas e políticas governamentais se caracterizam como conteúdos que devem fazer parte do currículo escolar, portanto, se faz importante que o discente perceba as tramas e complexidades em que são produzidas as políticas públicas e suas determinações.

Candau (1995) chama a atenção para o fato de que a escola deva ser visualizada como um local de exercício constante da cidadania ativa, em que, os atores sociais, sujeitos do trabalho escolar devem ser visualizados como os autores e atores do projeto pedagógico em todas as suas etapas, envolvendo a ação de planejar, elaborar, executar e avaliar. Nesse sentido, a prática educativa consiste, necessariamente, em exercício dialógico, capaz de superar as práticas autoritárias, na perspectiva de condição para a existência da escola democrática. Na mesma direção, almeja-se que a escola tenha o compromisso com uma sociedade, que busque ter como base a afirmação da dignidade da pessoa humana. Tal compromisso exige a afirmação de valores, como solidariedade, justiça e ética.

A escola, ao propor trabalhar nessa direção, precisa abrir as portas para o contato com a comunidade, no sentido de compreender o contexto local, condição inicial para entender as relações e determinações mais gerais do conjunto da sociedade. Seu papel é o de trabalhar as competências básicas, já mencionadas pelos diversos autores, cumprindo, assim, sua função social, que vai da garantia da socialização dos conhecimentos básicos à formação do cidadão.

O cenário brasileiro evidencia que, embora exista um esforço para que o Estado detenha o controle político e social da nação, o neoliberalismo, cada vez mais, ganha espaço. Assim, as políticas públicas e sociais desenvolvidas reconhecem os direitos sociais da população, com conseqüentemente diminuição do analfabetismo, universalização do ensino e valorização dos sindicatos como reconhecimento dos direitos de diferentes categorias de trabalhadores. Contudo, observa-se nesse mesmo cenário, a ação da mão invisível do mercado, via retificação da lógica mercantilista, em que os indivíduos passam à condição de clientes e de consumidores, sobretudo em relação ao mercado da aprendizagem, que vem ganhando espaço na educação. Assim, a formação pessoal passa a ser uma responsabilidade individual e não mais estatal,

contradizendo uma perspectiva de educação plena para a cidadania, ou como prática da liberdade, como asseverava Freire (2005).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No cenário mundial é inegável a importância da educação enquanto mecanismo responsável pelo desenvolvimento de dada nação. Verifica-se que a educação tem ocupado grande parte da atenção da imprensa, dos organismos internacionais e dos discursos políticos. No Brasil, a grande preocupação que tem sido propagada, necessariamente, não condiz com a transformação da realidade educacional Brasileira. Mesmo que toda a preocupação demonstrada fosse refletida na proporção direta da atuação das forças políticas, mesmo assim, haveria um grande passivo em relação à educação em comparação com o mundo, contudo, o governo brasileiro tem se esforçado no sentido de implementar programas voltados para a inserção do jovem e adulto trabalhador no contexto educativo e de formação para o mundo e o mercado de trabalho.

Nas últimas décadas têm ocorrido no Brasil alterações significativas na legislação educacional que alteram o *status quo* do país no tocante ao contexto educativo. Tais alterações, legislativas e normativas, se referem não só à forma como ao conteúdo do que se pretende ensinar. Aliado a esse processo legislativo ocorre paralelamente o início do desenvolvimento econômico que aparentemente se fundamenta em bases sólidas.

Desde a Constituição Federal de 1988, propõe-se fortemente o exercício pleno da cidadania para a sociedade Brasileira. Cidadão, do ponto de vista jurídico é o indivíduo que possui seus direitos políticos válidos. Direitos civis, segundo o autor, são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Os direitos sociais seriam os garantidores da participação na riqueza coletiva, ou seja, o direito a educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria.

Por políticas públicas, podemos compreender a partir de Minogue (1993, p.5) que se refere ao “[...] o que governos fazem” envolve o todo da vida social, econômica e política, seja prática ou potencialmente. Políticas públicas são, auto evidentemente, não um campo estreito de investigação, embora analistas de políticas possam bem se concentrar apenas em áreas estreitas de todo o campo. Políticas públicas fazem coisas a economias e sociedades, de forma que, em última análise, qualquer teoria explicativa

satisfatória de políticas públicas deve também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. (Minogue, 1993, p. 5)

Sabedores de que o Estado tem um profundo impacto nas vidas das pessoas na sociedade contemporânea, podemos afirmar que do nascimento à morte, os destinos das pessoas são regulados e controlados por agências governamentais. Mais, a intervenção do Estado não é um fenômeno recente. Ainda no século dezanove reclamações se fizeram ouvir na Inglaterra sobre o crescimento da regulação do Estado e o que é distintivo sobre o Estado moderno são o caráter e a extensão de sua intervenção.

Utilizando-nos do conceito formulado por Hofling (2001), podemos compreender Estado como o conjunto de instituições que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

A educação por sua vez, consiste num direito social, portanto, dever do Estado. Diante do exposto, podemos afirmar que as Políticas públicas são entendidas como o “Estado em ação” (Gobert, Muller, 1987); ou seja, é o Estado implantando um projeto de governo, via programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade. É nessa perspectiva que o Estado desenvolve as políticas públicas de educação com foco na formação humana cujo convívio se dá em sociedade mediante desenvolvimento de sua criticidade.

## **REFERENCIAS**

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 10.486, Brasília-DF: Ministério da Justiça, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional-LDB**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 1996.

BENEVIDES, M. V. **Educação para a cidadania e em direitos humanos**. Anais. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Águas de Lindóia. Anais II: olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula. Águas de Lindóia, Feusp, 1998.

BOBBIO, N. **O Futuro da Democracia**: uma defesa das regras do jogo. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRAYNER, F. H. A. **Ensaio de Crítica Pedagógica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.

CANDAU, V. M et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2. ed. Petrópolis-RJ : Vozes, 1995.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2009, 12ª edição.

COUTINHO, C. N. **Cidadania, Democracia e Educação**. Revista Idéias, nº 24, São Paulo: FDE, p. 13-26. 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

GOBERT, MULLER. In: VAZ, L. G. D.; **Políticas públicas**. Revista nova Atenas de educação e tecnologia. Revista eletrônica do departamento. Acadêmico de ciência da saúde Educação física e esportes – Biologia – Segurança do trabalho. Vol. 10, nº. 01, jan./jun./2007.

HÖFLING, E. de M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

JORNAL DA REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, nº 3, julho, 1998.

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

MINOGUE, M. In: Christopher H. A. M. e Michael H. I. L. L. N. **The policy process in the modern capitalist state**. Prentice-Hall; 2 Rev. Ed. Edition. January, 1993. Tradução: Renato Amorim e Renato Dagnino. Adaptação e Revisão: Renato Dagnino.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, Classe e Movimento Social**. São Paulo: Cortez, 2010.

PAIVA, V. **Educação Formal Como Direito Humano?** Contradições e Dilemas da Revolução Educacional da Segunda Metade do Século XX, LOCAL: 1997. mimeo.

SILVA, H. **Educação em Direitos Humanos: Conceitos, Valores e Hábitos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação-USP, São Paulo, 1995.

TOURAINÉ, A. **Igualdade e Diversidade: o sujeito democrático**. Tradução de Modesto Florenzano. São Paulo: EDUSC, 1998.

**A Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA):  
uma análise dos trabalhos apresentados no V Seminário Nacional sobre  
Formação de Educadores de Jovens e Adultos**

MAFRA, Andressa Luiza de Souza.

Mestranda em Educação-UNICAMP.

Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional-GEPALE.

**RESUMO**

O objetivo deste trabalho é apresentar as pesquisas acadêmicas do V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos– V SNFEJA 2015. Este texto propõe fazer um resgate das comunicações orais, oriundos de resultados de pesquisa, em andamento ou concluída, desenvolvida no domínio da Formação de educadores (as) da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e apresentar os temas recorrentes das pesquisas destacadas neste evento nacional. A pesquisa foi realizada através de análise documental com abordagem quantitativa e qualitativa com base nos Anais do V SNFEJA de 2015.

**Palavras-Chave:** Seminário Nacional sobre Formação de Educadores; Estado da Arte; Análise Documental.

**BREVE HISTÓRICO DOS FÓRUNS-EJA**

Em âmbito internacional, a década de 1990, foi marcada por um crescente reconhecimento da importância da EJA para a formação do cidadão. Os discursos lançados pela UNESCO, contribuíram para a ampliação dos debates acerca dos direitos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PAIVA 2009, p. 60). É a partir desse momento que surgem os Fóruns - EJA, que se expandiram em todo o país e, em 2015, estão presentes em todos os Estados brasileiros, são ao todo 26 Fóruns Estaduais e um no Distrito Federal e 52 Fóruns Regionais.

Os encontros dos Fóruns confirmaram a desarticulação entre o texto legal e o que acontece na prática, na sala de aula. É importante ressaltar que esses encontros apresentaram, naquele momento, um profundo desejo, por parte dos participantes, de estruturar um espaço que possibilitasse a troca de experiências dentro da Modalidade EJA. Os Fóruns Nacional, Estaduais e Regionais mantêm secretárias executivas próprias, com representantes dos segmentos que preparam plenárias, podendo ser mensais, bimestrais ou anuais, de acordo com a realidade específica de cada Fórum.

Os participantes dos Fóruns são representantes das Organizações Governamentais, professores e estudantes universitários, organizações não governamentais (ONGs), professores que atuam na Modalidade, alunos da EJA e representantes da sociedade civil preocupados com uma educação integral, libertadora e coerente com a formação do cidadão.

Os Fóruns têm se configurado como um dos maiores espaços de debate para o fortalecimento da EJA no cenário nacional, contribuindo para a discussão e o aprofundamento do que seja a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

## **DOS ENCONTROS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-ENEJAS AOS SEMINÁRIOS NACIONAIS SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS**

O 1º Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos-ENEJA aconteceu no Rio de Janeiro, em 1999. O objetivo central dos ENEJAs é promover e divulgar a troca de experiências no campo EJA, potencializando as iniciativas, motivando os alunos, professores, gestores e cidadãos da sociedade civil inquietados com os desejos e anseios da Modalidade. Os Fóruns entendem que é preciso formar educadores que atuam na EJA e para trabalhar com esses jovens e adultos, assumindo-os como sujeitos de direitos.

A formação específica para o educador que atua na Modalidade EJA tem ocupado espaço de destaque nos últimos ENEJAs, que levaram os Fóruns Nacional e Estaduais a organizarem o Seminário Nacional de Formação de Educadores Jovens e Adultos (SNFEJA), com o objetivo de alavancar os debates acerca da necessidade de um espaço para a análise da formação do educador que atua na EJA.

Soares (2006) discorre sobre a criação dos Seminários Nacionais sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos:

Desta forma, no VII ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado no Distrito Federal em 2005, o segmento que reúne os professores das Instituições de Ensino Superior discutiu e decidiu por encaminhar ao Ministério da Educação, como umas das propostas ao final do Encontro, a realização de um seminário temático sobre a formação do educador de jovens e adultos. (SOARES, 2006, p. 09).

Assim, o I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (SNFEJA), foi realizado no ano de 2006, em Belo Horizonte MG, promovido e organizado pelo Fórum Estadual de Minas Gerais. No ano de 2007, aconteceu o II SNFEJA; em Goiânia-GO (Fórum Goiano); em 2010, foi a vez de Porto Alegre-RS (Fórum Rio Grande do Sul) sediar o III evento; o IV Seminário aconteceu em Palmas-TO (Fórum Tocantins). O V Seminário aconteceu entre os dias 13 e 15 de maio de 2015, em Campinas-SP (Fórum São Paulo).

Os SNFEJAs se constituem como um importante espaço de discussão e reflexão sobre os aspectos que caracterizam as especificidades da formação do educador de jovens e adultos; estimula a apresentação de pesquisas formativas e promove novas pesquisas; discute e formula novas propostas de políticas públicas para a EJA e, principalmente, para a formação inicial e continuada dos educadores que atuam com a Educação de Jovens e Adultos.

## **V SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS**

A quinta edição do SNFEJA, aconteceu entre os dias 13 e 15 de maio de 2015, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), organizado pelo Fórum Estadual de São Paulo, realizado com o apoio da UFSCAR, UNICAMP, USP, Unesp e Unifesp e apoiado pela UNESCO e pelo Ministério da Educação (MEC).

Participaram do V Seminário de Formação de Educadores de Jovens e Adultos cerca de 200 pessoas. Estiveram presentes 24 Estados da Federação: todos da Região Sul:

RS, SC e PR; todos da Sudeste: MG, SP, RJ e ES, todos do Centro-Oeste estiveram presentes DF, GO, MS e MT; sete do Nordeste: BA, AL, PE, PB, CE e MA, RN; da Região Norte estiveram presentes AM, AP, PA, RO, RR, TO. Três Estados estiveram ausentes: um da região Norte – AC e dois do Nordeste – PI e SE.

O V SNFEJA contou com a apresentação de 92 trabalhos, divididos em comunicações orais e relatos de experiência, que deveriam ser inscritos em um dos seguintes eixos:

Eixo 1 - Concepções de formação de educadores (as) da EJA.

Eixo 2 - Identidades e trajetórias na formação dos educadores (as) da EJA.

Eixo 3 - Políticas de formação de educadores (as) da EJA.

Eixo 4 - Espaços, tempos, formatos e financiamento de formação continuada de educadores (as) de EJA.

Eixo 5 - Saberes construídos na formação de formadores (as).

Eixo 6 - A formação inicial de educadores (as) da modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas.

(SNFEJA, 2015).

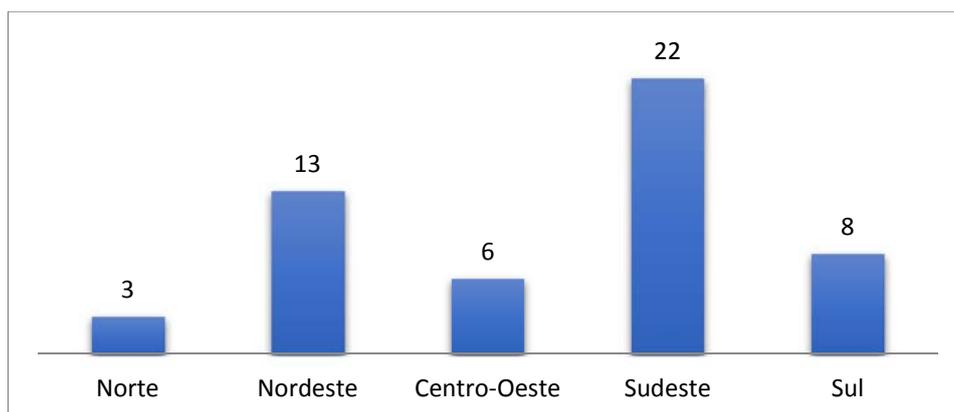
Este trabalho ocupou-se de analisar apenas as comunicações orais apresentadas no V SNFEJA. Como o objetivo desse trabalho é compreender as discussões científicas apresentadas no evento, o recorte nas modalidades de apresentação no SNFEJA se torna válido.

## **ANÁLISE DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO V SNFEJA**

A pesquisa analisou 54 trabalhos apresentados, por seus autores e avaliados pelo Comitê Científico do evento, como comunicações orais. Os outros 38 trabalhos são relatos de experiência.

Observando os dados do Gráfico 01, encontramos uma discrepância na participação das Regiões Brasileiras no V SNFEJA, no quesito apresentação de trabalho. Como é possível observar no gráfico 01:

**Gráfico 01: Participação das Regiões Brasileiras no V SNFEJA**

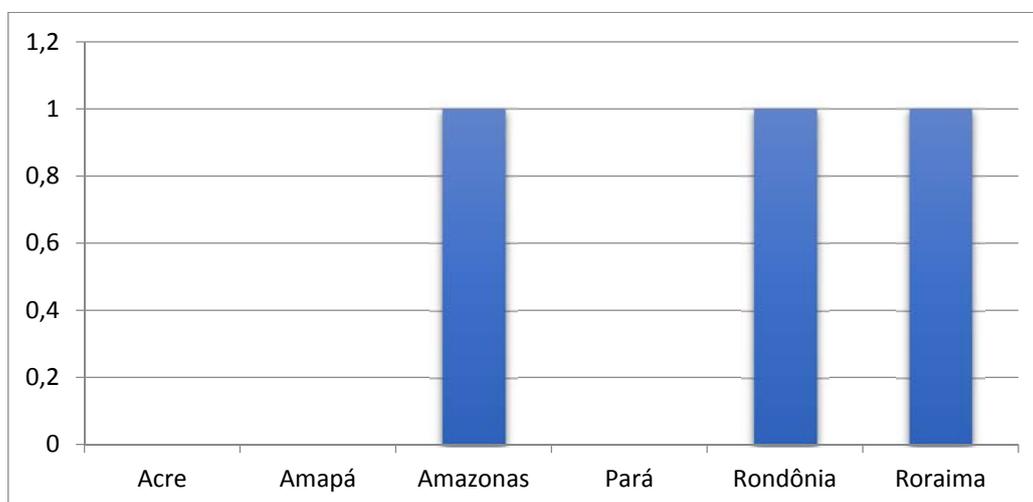


Fonte: Dados obtidos na pesquisa dos Anais do V SNFEJA, 2015.

As regiões que mais divulgaram suas pesquisas foram a Região Sudeste com 42,31%, seguida da Região Nordeste com 25% e da Região Sul com 15,38% dos trabalhos apresentados. A Região Centro- Oeste apresentou 11,54% e a Região Norte com apenas três trabalhos apresentados no evento, ficou com 5,77% do total.

A participação de cada Estado no V SNFEJA, no que tange as apresentações de trabalho, podem ser notadas a partir do gráfico 02:

**Gráfico 02: Participação da Região Norte no V SNFEJA**

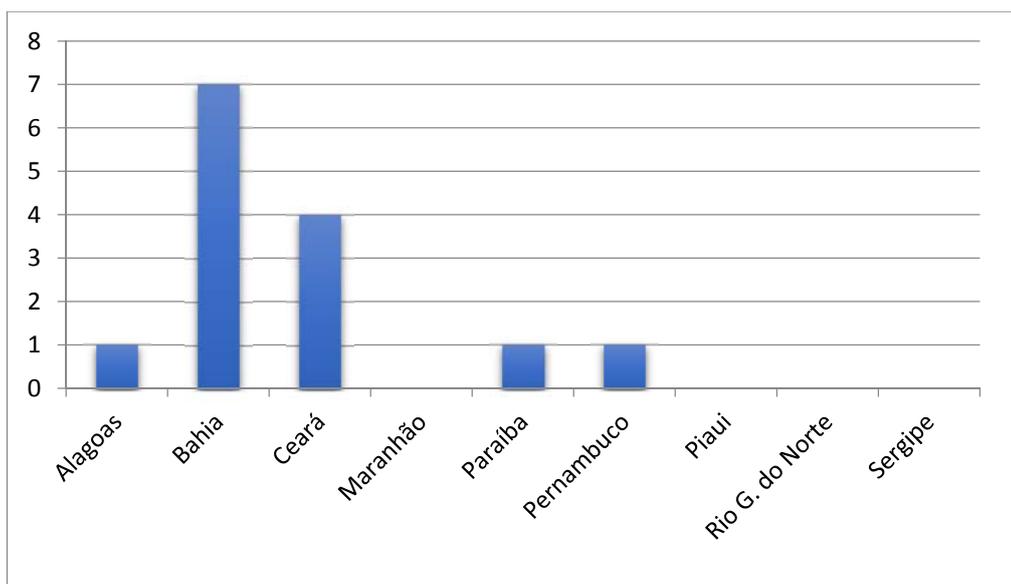


Fonte: Dados obtidos na pesquisa dos Anais do V SNFEJA, 2015.

Na Região Norte houve uma apresentação de trabalho proveniente dos Estados Amazonas, Rondônia e Roraima. Os demais Estados não apresentaram trabalhos nesta edição do evento.

A Região Nordeste está representada no gráfico 03:

**Gráfico 03: Participação da Região Nordeste no V SNFEJA**

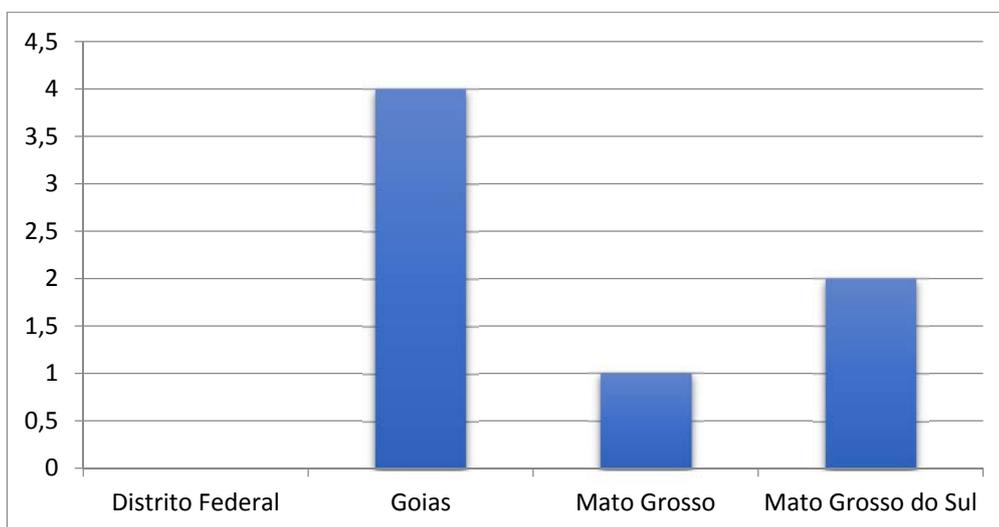


Fonte: Dados obtidos na pesquisa dos Anais do V SNFEJA, 2015.

A Região Nordeste teve a segunda maior participação no V SNFEJA e os Estados que mais se destacaram foram a Bahia, com o total de 06 e o Ceará com 04 apresentações de trabalho.

A Região Centro-Oeste está representada no gráfico 04:

**Gráfico 04: Participação da Região Centro-Oeste no V SNFEJA**

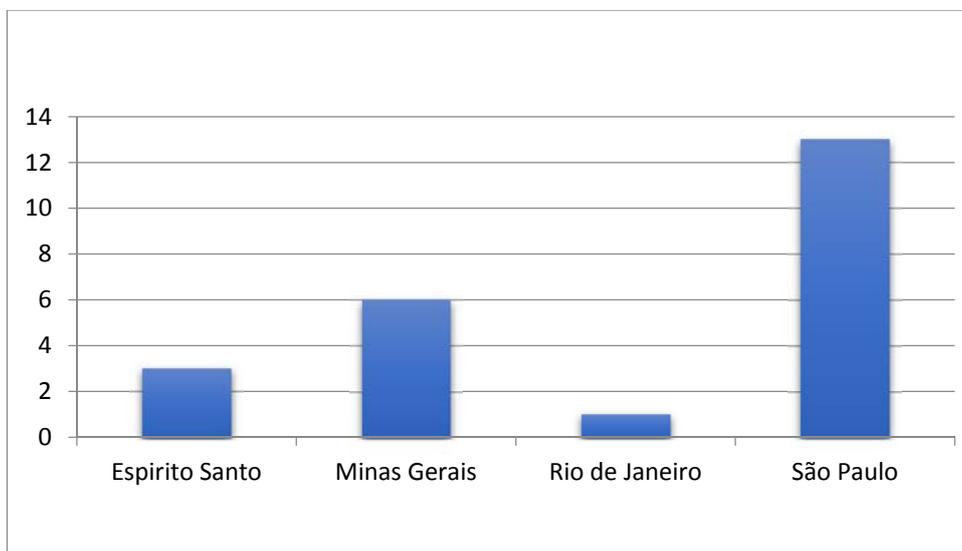


Fonte: Dados obtidos na pesquisa dos Anais do V SNFEJA, 2015.

Dentre os Estados da Região Centro-Oeste, o que mais se destacou foi Goiás com 04 trabalhos apresentados, seguido de Mato Grosso do Sul, com 02 e do Mato Grosso com 01 trabalho. Nesta edição do evento, o Distrito Federal só apresentou relatos de experiência.

A Região Sudeste teve a maior participação no V SNFEJA, como é possível observar no gráfico 05.

**Gráfico 05: Participação da Região Sudeste no V SNFEJA**

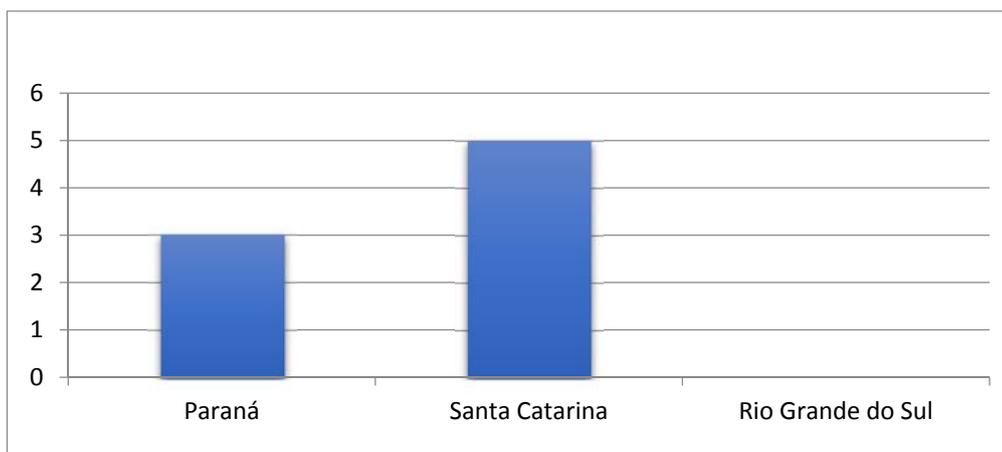


Fonte: Dados obtidos na pesquisa dos Anais do V SNFEJA, 2015.

De todas as Regiões Brasileiras, a Região Sudeste foi a que mais se destacou na apresentação dos trabalhos, haja vista o menor distanciamento entre os Estados e o local do evento. Deste modo, o Estado que mais expos seus trabalhos foi o Estado de São Paulo, seguido de Minas Gerais e do Espírito Santo. O Rio de Janeiro apresentou uma única comunicação.

A quantidade de trabalhos apresentados na Região Sul está representada no gráfico 06:

**Gráfico 06: Participação da Região Sul no V SNFEJA**



Fonte: Dados obtidos na pesquisa dos Anais do V SNFEJA, 2015.

Com 08 trabalhos apresentados no evento, a Região Sul teve a terceira maior participação no V SNFEJA. O Estado de Santa Catarina apresentou 05 trabalhos, seguido do Paraná com 03 e o Rio Grande do Sul não participou do evento apresentando trabalhos em nenhuma das modalidades de apresentação.

Assim, dos 24 Estados Brasileiros que participaram do Seminário, 16 foram representados com apresentações de trabalhos científicos, o que comprova a tese que a formação específica do educador que atua na Educação de Jovens e Adultos ainda é um campo que necessita ser debatido.

A pesquisa também analisou as comunicações orais a partir dos eixos inseridos para a apresentação e da participação dos Estados no evento. Como é possível observar os dados apresentados na tabela 01:

**Tabela 01: Participação dos Estados da Região Norte**

<b>Região Norte</b>	<b>Eixo 01</b>	<b>Eixo 02</b>	<b>Eixo 03</b>	<b>Eixo 04</b>	<b>Eixo 05</b>	<b>Eixo 06</b>
Amazonas	(-)	(-)	01	(-)	(-)	(-)
Acre	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
Rondônia	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	01
Roraima	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	01
Tocantins	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)

Fonte: Dados obtidos na pesquisa dos Anais do V SNFEJA, 2015.

A maioria dos trabalhos apresentados da Região Norte, foram inseridos no Eixo 6 (A formação inicial de educadores (as) da modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas). Deste modo, podemos inferir que as

preocupações dessa Região do país se destacam pela pertinência da formação inicial dos educadores de EJA.

Os dados analisados da Região Nordeste estão representados na Tabela 02:

**Tabela 02: Participação dos Estados da Região Nordeste**

<b>Região Nordeste</b>	<b>Eixo 01</b>	<b>Eixo 02</b>	<b>Eixo 03</b>	<b>Eixo 04</b>	<b>Eixo 05</b>	<b>Eixo 06</b>
Maranhão	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
Piauí	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
Ceará	02	01	(-)	(-)	(-)	01
Rio Grande do Norte	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
Paraíba	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	01
Pernambuco	(-)	(-)	(-)	01	(-)	(-)
Alagoas	(-)	01	(-)	(-)	(-)	(-)
Sergipe	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
Bahia	01	01	01	01	(-)	02

F

F

oFonte: Dados obtidos na pesquisa dos Anais do V SNFEJA, 2015.

A maioria dos trabalhos da Região Nordeste está vinculada ao Eixo 06 (formação inicial dos educadores (as) da EJA), seguido pelo Eixo 01(concepções teóricas, políticas e marcos legais que embasam a formação) e do Eixo 02 (focalização do educador da Modalidade), com 03 trabalhos cada um.

**Tabela 03: Participação dos Estados da Região Centro-Oeste**

<b>Região Centro Oeste</b>	<b>Eixo 01</b>	<b>Eixo 02</b>	<b>Eixo 03</b>	<b>Eixo 04</b>	<b>Eixo 05</b>	<b>Eixo 06</b>
Mato Grosso	(-)	(-)	01	01	(-)	(-)
Mato Grosso do Sul	01	(-)	01	(-)	(-)	(-)
Distrito Federal	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
Goiás	01	01	01	(-)	01	(-)

Fonte: Dados obtidos na pesquisa dos Anais do V SNFEJA, 2015.

O maior destaque na Região Centro-Oeste foi o Eixo 03, com três trabalhos apresentados. O Eixo 03 trata das políticas no campo da formação de educadores de EJA. O Eixo 01 que trata das concepções teóricas que embasam a formação dos educadores, teve 02 trabalhos apresentados. O Eixo 01, o Eixo 02 e o Eixo 04, tiveram 01 trabalho apresentado cada um.

A Região Sudeste teve a maior participação com apresentação de trabalhos e está representada na tabela 04.

**Tabela 04: Participação dos Estados da Região Sudeste**

<b>Região Sudeste</b>	<b>Eixo 01</b>	<b>Eixo 02</b>	<b>Eixo 03</b>	<b>Eixo 04</b>	<b>Eixo 05</b>	<b>Eixo 06</b>
Minas Gerais	01	01	01	(-)	01	02
Espirito Santo	0	01	01	(-)	(-)	01
Rio de Janeiro	01	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
São Paulo	04	02	01	01	(-)	04

F

F

oFonte: Dados obtidos na pesquisa dos Anais do V SNFEJA, 2015.

Os debates acerca da formação inicial também são destaque nos trabalhos apresentados na Região Sudeste com 7 apresentações. Seguido do Eixo 01, com 6 trabalhos, do eixo 02, com 4 trabalhos e do Eixo 03, com três trabalho. Os Eixos 04 e 05 tiveram um trabalho cada um.

**Tabela 05: Participação dos Estados da Região Sul**

<b>Região Sul</b>	<b>Eixo 01</b>	<b>Eixo 02</b>	<b>Eixo 03</b>	<b>Eixo 04</b>	<b>Eixo 05</b>	<b>Eixo 06</b>
Paraná	(-)	02	(-)	01	(-)	(-)
Santa Catarina	02	(-)	02	01	(-)	(-)
Rio G. do Sul	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)

F

Fonte: Dados obtidos na pesquisa dos Anais do V SNFEJA, 2015.

Os oito trabalhos apresentados provenientes da Região Sul, estão inseridos em quatro eixos (Eixo 01, Eixo 02, Eixo 03 e Eixo 04), com dois trabalhos em cada eixo. É importante ressaltar que nenhum trabalho, na Região Sul, versou sobre a formação dos formadores e sobre a formação inicial dos educadores.

## **CONHECENDO AS PESQUISAS ACADÊMICAS APRESENTADAS NO V SNFEJA**

**Eixo 01** - *Concepções de formação de educadores (as) da EJA: matrizes epistemológicas, especificidades da modalidade, princípios ético-políticos e práticas.*

Os trabalhos inseridos no Eixo 01 totalizam 13 comunicações orais. As pesquisas apresentadas discutem as concepções de educação dos educadores que atuam na Modalidade. Os trabalhos apresentados neste Eixo contribuem ativamente para a problematização da necessidade de um trabalho formativo com os profissionais da EJA.

### **Trabalhos Apresentados - EIXO 01**

Soares & Soares (2015) analisaram quatro propostas de EJA desenvolvidas em diferentes regiões do Brasil (Escola Zé Peão (PB), o Paranoá (DF), o Projeto de Ensino Fundamental 2º segmento (MG) e o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores – Paulo Freire (RS)).

O objetivo do artigo de Silva (2015) é abrir um diálogo sobre as políticas para Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas pelos estados nação e como estas se materializam e repercutem na Tríplice Fronteira Amazônica, onde o Brasil faz Fronteira com o Peru e a Colômbia.

A formação de professores sob a perspectiva gramsciana (Gramsci, 2000), foi abordada por Vilela (2015). O autor analisou a formação dos bolsistas do Programa Unesp de Educação de Jovens e Adultos (Peja) de São José do Rio Preto (SP) (2013-2014) e refletiu acerca das inter-relações entre a crítica à divisão do trabalho na escola e à inteligência coletiva, tendo como cenário os usos das novas tecnologias aplicadas à educação.

Teodoro & Cunha (2015) abordam as principais diretrizes da prática pedagógica dos docentes que atuam nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) da rede estadual de ensino de São Paulo. A principal questão que analisam é como os docentes reorganizaram suas práticas educativas atuando nos CEEJAs.

A análise apresentada por Ventura & Bonfim (2015) contribui para o debate sobre o lugar ocupado pela Educação de Jovens e Adultos - EJA na formação inicial de professores. O artigo problematiza a experiência da Faculdade de Educação da UFF e indicam a potencialidade do trabalho desenvolvido no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES.

Alvares (2015) recorta sua pesquisa de mestrado que analisa as transformações no olhar de estudantes adultos em sua passagem pela escola e pergunta qual é o papel da educação estética na escolarização de jovens, adultos e idosos? A pesquisa qualitativa foi realizada na EJA do Colégio Santa Cruz, localizado na cidade de São Paulo.

Os autores Araújo & Avelar (2015) apresentam uma reflexão sobre a formação continuada de educadores, a partir da concepção de Currículo Integrado, vivenciada em uma escola das dez instituições que implantaram, na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Formação Inicial e Continuada (PROEJA-FIC) com financiamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), denominado PROEJA-FIC/PRONATEC.

Gomes (2015) fomenta de forma reflexiva a perspectiva holística e ampliar a formação de sujeitos-educandos na modalidade EJA. Pensar em uma educação com perspectiva holística é atuar efetivamente numa perspectiva de educadores e educandos como seres integrais.

O objetivo da pesquisa de Costa (2015) é analisar os marcos conceituais que perpassam as produções acadêmicas de políticas públicas em educação de programas de mestrados e doutorados da Argentina e do Brasil na problemática da Educação de Jovens e Adultos, que possam promover a emancipação do sujeito humano.

Silva (2015) apresenta o alinhamento entre o projeto de pesquisa “O Uso de Materiais Manipuláveis nas Aulas de Matemática no Âmbito da EJA”, do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, elaborada pelo MEC.

A pesquisa de Borges (2015) analisa a formação continuada do profissional educador do Projeto AJA/MS - Avanço do Jovem na Aprendizagem/ Mato Grosso do Sul.

O projeto é desenvolvido nas escolas da Rede Estadual e tem o objetivo de atender os jovens estudantes entre 15 a 17anos com distorção de idade/série.

Costa & Furtado (2015) apresentam o conceito de Situação Limite de Paulo Freire na formação do professor e as possibilidades de problematização no processo de formação dos educadores da EJA. O trabalho é de natureza bibliográfica, partindo das obras de Paulo Freire sobre o conceito de Situação Limite e apoiado em Marx valendo-se do conceito do homem como sujeito histórico e social para refletir a formação do professor da EJA.

O artigo de Cabral & Laffin (2015) analisa a formação continuada de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA), no intuito de compreender, nesse processo de formação, o “lugar” ocupado pela concepção de sujeito estudante de EJA. Esse artigo teve por base os serviços direcionados aos professores de EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

## **EIXO 02 - *Identidades e trajetórias na formação dos educadores (as) da EJA***

Os trabalhos apresentados nesse eixo focalizam os sujeitos que participam da formação dos educadores. O objetivo desse eixo é uma apresentação de quem é o profissional que atua na Modalidade EJA. Nesse eixo, foram contabilizadas dez comunicações orais.

### **Trabalhos Apresentados - EIXO 02**

Tabachi (2015) apresenta um estudo acerca da identidade filosófica de professores da EJA. O trabalho consistiu na escuta fenomenológica do estudante Sandro da EJA sendo sujeito nomeado como da Educação Especial, que estava inserido na modalidade Educação de Jovens e Adultos do Sistema Municipal de Ensino de setembro de 2012 a dezembro de 2013.

Pacheco & Poletine (2015) apresentam uma pesquisa voltada à prática pedagógica na EJA e ao reconhecimento dos direitos adquiridos e que devem ser cumpridos de acordo com as leis estabelecidas, partindo das experiências de vida dos educandos, diferenciando-os das crianças.

O trabalho de Burdel, Morais & Xavier (2015) teve por objetivo verificar, as concepções que professores de diferentes áreas do conhecimento da EJA têm sobre interdisciplinaridade e suas atitudes no sentido de utilizá-las em suas práticas pedagógicas.

A pesquisa de Silva (2015) adensou as reflexões sobre as especificidades dos sujeitos educandos/as jovens, adultos e idosos, na modalidade de EJA, de escolas municipais de Belo Horizonte MG. Buscou compreender e explicar os modos como educandos/as e educadores/as constroem e significam as relações sociais a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros – LGBT's – na EJA.

Arnt (2015) apresenta o projeto de pesquisa vinculado à formação de professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Horizonte/CE – CEJAH. O artigo tem por objetivo analisar a metodologia de formação continuada do projeto, sua repercussão junto aos professores e como contribui para uma educação mais próxima a realidade dos alunos.

Rodrigues & Costa (2015) apresentam a formação continuada realizada com os profissionais de dez escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO, a partir de 2013, na perspectiva de atuar com jovens e adultos trabalhadores na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional (EP), no segundo segmento do ensino fundamental.

O artigo de Pereira (2015) trata do desafio de exercer a profissão de professor/a em espaços de privação de liberdade, diante da formação acadêmica recebida nas instituições de Ensino Superior. O autor analisou a sua atuação no Complexo Penitenciário da cidade de Curitiba, no Estado do Paraná.

Faria (2015) apontou os laços e embaraços que são postos no processo formativo dos professores de jovens, adultos e idosos envolvidos na educação pública do campo. Os resultados revelaram a importância de um novo olhar para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos do Campo.

As autoras Freitas, Cavalcanti & Cavalcanti (2015) apresentaram uma reflexão sobre o desenvolvimento do Observatório Alagoano de Leitura em EJA que se caracterizou como dispositivo de pesquisa-formação.

Bacocina & Ferreira (2015) apresentaram uma reflexão teórico-metodológica sobre o diálogo em Paulo Freire e sobre os modos como essa perspectiva dialógica, tão presente em seu método e em seus textos têm movido as experiências de ensino e pesquisa.

### **EIXO 03 - Políticas de formação de educadores (as) da EJA**

As pesquisas apresentadas neste eixo tratam das políticas públicas no campo da formação de educadores de EJA. Os autores tratam da necessidade da criação e implementação de políticas para a formação daqueles que ministram aulas para jovens, adultos e idosos. Foram apresentados 07 trabalhos neste eixo.

#### **Trabalhos Apresentados-Eixo 03**

Neto, Arxer, Paiva & Mazzeu (2015) apresentam o Programa de Alfabetização de Adultos “Irmã Edith” (NEJA), uma escola municipal de Araraquara- SP, específica para EJA, a partir da análise dos apontamentos realizados no acompanhamento e coleta de dados das aulas nas classes de EJA, no primeiro semestre de 2014, realizada por bolsistas da UNESP, acompanhado de um levantamento histórico deste programa, de uma pesquisa bibliográfica, bem com da legislação pertinente a EJA.

O artigo de Melo (2015) apresenta as primeiras aproximações referentes ao estudo do cenário e a história da EJA no país e em Minas Gerais, nas décadas de 1940 a 1960. O estudo apresenta resultados parciais da pesquisa “História, memória e vivências da EJA no Norte de Minas Gerais – (1940 – 1960)” na Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Cuevas (2015) inicia o artigo com indagações sobre a formação de educadores inclusivos a partir do paradigma de rede. O trabalho configura-se como uma investigação qualitativa móvel. O material produzido foi analisado a partir da análise do discurso proposto por Foucault.

Paz & Dantas (2015) realizaram uma pesquisa bibliográfica em que se utilizou diferentes arcabouço teórico que contribuíram para o trato com a temática Modalidade EJA e de Documentos Oficiais como a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN) 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação- (PNE).

Gonçalves, Berger, Kanaan, Oliveira, Laffin & Cabral (2015) apresentam os principais desafios da Formação Política no Fórum EJA SC. Os autores entendem os fóruns de Educação de Jovens e Adultos como espaços políticos que nascem do desejo dos que atuam com e na EJA com a finalidade de se organizarem coletivamente para lutar pelo direito à educação.

Laffin (2015) analisou quatro ações formativas com modalidades diferentes: Curso de extensão de Jovens, Adultos e Idosos na modalidade de Educação a Distância (EaD); Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade; atuação em redes de ensino da região da grande Florianópolis e junto às ações formativas do Fórum de EJA de Santa Catarina e o projeto Março Verde: a garantia ao Direito constitucional de Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Os autores Bogнар, Moura & Silva (2015) apresentam algumas considerações em relação à formação continuada dos educadores da EJA através da execução de um projeto denominado Projeto “Sala de Educador” (PSE). O PSE foi desenvolvido no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Cleonicе Miranda da Silva”, uma escola da rede estadual de Mato Grosso, no município de Colíder – MT.

**EIXO 04** - *Espaços, tempos, formatos e financiamento de formação continuada de educadores (as) de EJA.*

As pesquisas inseridas nesse eixo se preocupam com a gestão da formação continuada na EJA. Os trabalhos apresentados nesse eixo fomentam a discussão sobre o financiamento, a gestão da formação continuada e, principalmente, observa quem é o profissional que ministra a formação para os educadores da EJA. Foram contados 06 trabalhos inseridos nesse eixo.

#### **Trabalhos Apresentados -Eixo 04**

O papel do pedagogo na formação continuada para a EJA é o assunto do artigo de Janz, Torales & Haracemiv (2015). O texto toma por referência a investigação sobre o papel dos pedagogos na organização do trabalho pedagógico nos Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJAs) da cidade de Curitiba, no que se refere à formação continuada de professores.

Silva (2015) analisa as políticas de escolarização básica para jovens e adultos, a partir do processo histórico, enfatizando os movimentos sociais populares, que

provocaram transformação na forma de conceber a alfabetização e a educação de jovens e adultos, principalmente pelos movimentos que explodiram no Nordeste brasileiro, como o Movimento de Cultura Popular no Recife e a experiência de Angicos que sucederam a Campanha de Adolescentes e Adultos – CAA.

O artigo de Hickenbick, Ramos, Spessatto & Silva (2015) apresenta reflexões acerca da formação de profissionais para atuar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Institutos Federais, a partir da experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC.

Correio (2015) tem o foco de seu estudo nas ações desempenhadas por trinta e um supervisores pedagógicos da EJA que atuam na Rede Municipal de Ensino de Caruaru/PE. Apresenta alguns desafios na busca de soluções para problemas de caráter formativo de que se reveste seu papel quando trata das relações com docentes no interior da escola.

O artigo de Siqueira (2015) discorre sobre o curso de Aperfeiçoamento ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso, em parceria com a SEDUC/MT, cujo objetivo central do trabalho é demonstrar a experiência do polo de Acorizal/Jangada.

Pedroso (2015) tem como objetivo analisar o trabalho educativo desenvolvido com alunos infratores que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa de campo está sendo realizada no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) “Irmã Edith” no município de Araraquara-SP.

#### **EIXO 05 - *Saberes construídos na formação de formadores (as)***

A preocupação das pesquisas inseridas nesse eixo é analisar como acontece a formação do formador, ou seja, aquele que ministra a formação inicial/continuada para os educadores da EJA. Apenas dois trabalhos foram apresentados nesse eixo.

#### **Trabalhos Apresentados - Eixo 05**

O trabalho de Santos & Francisco (2015) tem como objetivo acompanhar a formação continuada dos profissionais que atuam na experiência do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de EJA - Formação Continuada Inicial/Ensino Fundamental (Proeja-FIC) financiada pelo Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), realizada em dez escolas na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME).

Santos & Oliveira (2015) discorrem sobre os modos de fazer a Formação dos professores alfabetizadores de EJA, em Minas Gerais e especificamente na região do Triângulo Mineiro.

**EIXO 06 - *A formação inicial de educadores (as) da modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas***

Os trabalhos apresentados nesse eixo se preocupam com a formação inicial dos profissionais que atuam na Modalidade, apresentam experiências de estágios e formação docente na EJA. Foram contados 13 trabalhos inseridos nesse eixo.

**Trabalhos Apresentados -Eixo 06**

Barbosa & Alves (2015) socializam uma experiência de monitoria junto aos (as) educandos (as) do curso de Pedagogia noturno da Universidade Federal do Ceará, na disciplina de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos.

O artigo de Machado (2015) investiga o uso das redes sociais digitais na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A formação de docentes preparados para lidar com essa realidade é abordada através da observação de uma disciplina de graduação voltada à formação de docentes para a EJA. O meio de comunicação utilizado pelos graduandos e pela professora foi o Facebook.

Oliveira & Vasconcellos (2015) revistam os estudos que trabalham com a temática da formação de inicial de educadores de EJA em cursos de Pedagogia e apresenta as ações formativas desenvolvidas em uma Universidade do Vale do Jequitinhonha.

Oliveira, Fraga, França & Vieira (2015) refletem acerca da formação inicial de educadores na disciplina Movimentos sociais e educação de jovens e adultos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no período de 2010 a 2012.

A formação do professor de Química para atuar na Modalidade EJA na Universidade Estadual da Paraíba é o assunto do artigo de Montenegro, Ataíde & Araújo (2015). O resultado da investigação comprovou que não há nenhuma disciplina nem ementas com foco em suas discussões voltadas para a educação de jovens e adultos e os documentos não revelam nenhuma intencionalidade de formação voltada para a Modalidade.

Mamona (2015) discute a formação inicial de professores que atuarão na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Como não há a obrigatoriedade de uma formação específica para atuação na modalidade, o que se pretende é pensar sobre a presença de discussões referentes à EJA nas licenciaturas mais especificamente na licenciatura em matemática.

As dificuldades encontradas pelos alunos do curso de Licenciatura em Matemática é o assunto da pesquisa de Pacheco & Silva (2015). Elas analisaram o contexto Estágio Supervisionado em uma escola, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do curso de Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus Vitória da Conquista – Bahia.

Lima & Azeve (2015) apresentam reflexões acerca da formação inicial de professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR/Campus Porto Velho. A pesquisa propôs avaliar em que medida a formação em Pedagogia na UNIR subsidiou seus egressos (1998-2010) para atuar com uma prática docente emancipatória na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Correio (2015) entende que a formação inicial do Pedagogo deve considerar a especificidade de todas as modalidades de ensino, em especial a da EJA, uma vez que esse profissional terá a importante tarefa de oferecer às pessoas analfabetas, ou de baixa escolaridade, todo o conhecimento que teve negado ao ser excluído da escola, enfrentando de perto as reais necessidades e especificidades da EJA.

O texto de Nunes (2015) trata do processo de formação docente inicial em cursos de Pedagogia ou em Licenciatura. Propõe uma reflexão a partir de categorias freireanas como Problematização, Diálogo, Tema Gerador e Leitura de Mundo e sobre a potencialidade das mesmas em aproximar os saberes da formação/Educação Popular e da formação acadêmica.

Gomes, Buoro & Camargo (2015) apresentam o projeto Instituto Allan Kardec (IAK), que vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID vem sendo desenvolvido o subprojeto Interdisciplinar-EJA na UNESP campus de Rio Claro.

O trabalho de Camargo (2015) tem por objetivo apresentar as contribuições de duas disciplinas específicas e obrigatórias sobre a EJA, ofertadas em um curso de

pedagogia. São explicitadas as atividades curriculares desenvolvidas na universidade e também em classes da EJA, que contribuem para a formação de futuros educadores para esta modalidade de ensino.

Lírio (2015) enfoca o lugar da Educação de Jovens e Adultos – EJA - na formação inicial dos licenciados em Pedagogia. O estudo é de caráter documental e foi realizado a partir da análise do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima.

### **AS TEMÁTICAS E AS PALAVRAS-CHAVE FREQUENTES NOS TRABALHOS APRESENTADOS NO V SNFEJA**

A pesquisa também se preocupou com as temáticas desenvolvidas nos trabalhos científicos apresentados no evento. Para a construção da análise dos dados foi realizado um levantamento quantitativo das palavras-chave dentro de cada eixo de apresentação. Nesta parte da pesquisa, não foi considerado de onde provieram os trabalhos apresentados, pois acreditamos que os desafios do profissional que atua na Modalidade EJA ocorrem em âmbito nacional.

Mas afinal o que são palavras-chave? São palavras ou termos que melhor identificam, caracterizam o trabalho a ser publicado e servem para indexar o artigo no sistema das bibliotecas (CNPQ ou CAPES<sup>6</sup>) Esse texto, então, analisou as principais ocorrências das palavras-chave nos artigos científicos apresentados no V SNFEJA e quais as contribuições do resultado desse levantamento para novas pesquisas acadêmicas acerca da formação específica para os educadores da EJA.

Foram analisadas as palavras-chave publicadas no resumo de cada artigo e medida de enumeração escolhida para a pesquisa foi a frequência, que é a medida mais utilizada em estudos qualitativos. Nesta medida, o aumento da frequência de aparecimento e também a ausência determinam a importância da unidade de análise.

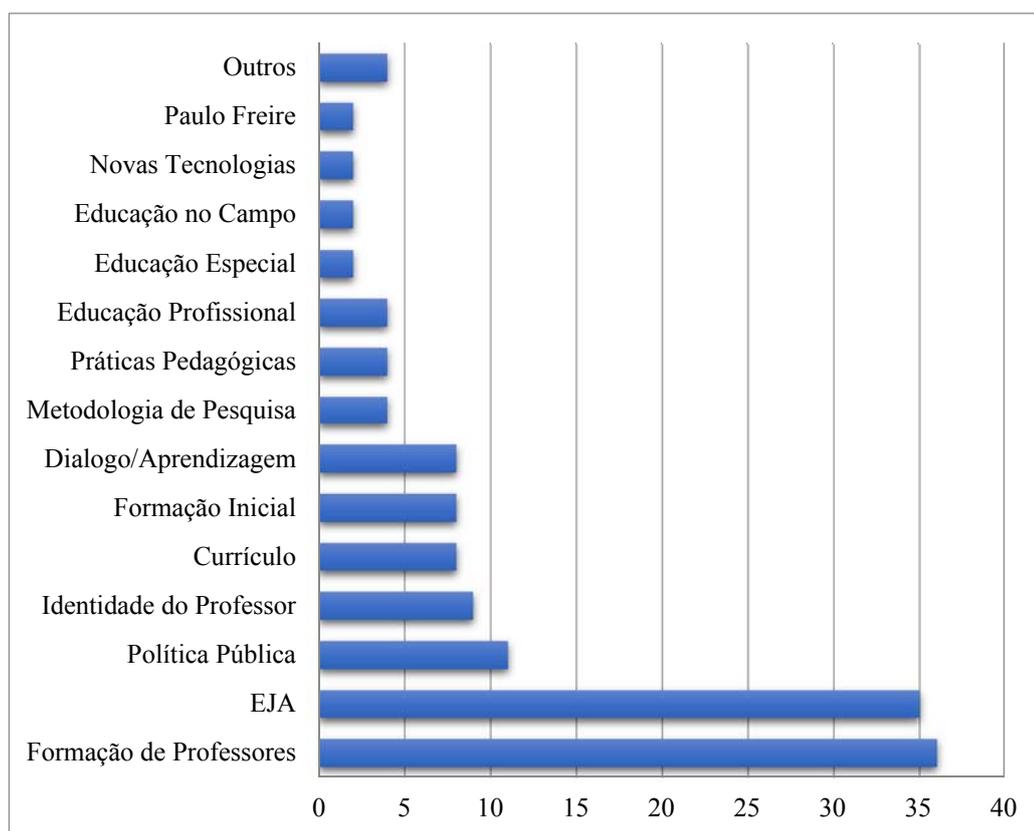
Depois da leitura de todos os resumos e das palavras-chave, foi possível um agrupamento de classificação dos dados. Foi feita uma divisão dos temas que mais se repetiam e uma organização desses dados a partir das aproximações no nível semântico (palavras sinônimas ou significantes próximos). A classificação dos temas frequentes nos

---

<sup>6</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

trabalhos apresentados no evento foi construída após uma exaustiva contagem dos vocábulos que apareceram com mais frequências nas palavras-chave indicadas pelos próprios autores dos artigos no resumo publicado nos anais. Deste modo, foi possível a organização dos dados e a sua representação no gráfico 07:

**Gráfico 07: Frequência das Temáticas e Palavras-Chave nas pesquisas acadêmicas apresentadas no V SNFEJA**



Fonte: Dados obtidos na pesquisa dos Anais do V SNFEJA, 2015.

A análise dos dados comprova que a maioria dos autores que apresentaram trabalhos propuseram as palavras-chave dos artigos seguindo a proposta do V SNEJA, formação de educadores/professores de EJA. Os dois temas (formação de professores - 26% e Educação de Jovens e Adultos 25%) foram os que tiveram a maior frequência entre as palavras-chave analisada. Os trabalhos que apresentaram uma preocupação com as políticas públicas oficiais para a EJA, nas palavras-chave, tiveram a 3ª colocação com 08%. Os trabalhos que olharam para identidade do professor que atua na Modalidade EJA obtiveram 07%.

As palavras-chave Currículo e Currículo Integrado foram agrupadas na Categoria Currículo e somam 06% da frequência nos trabalhos apresentados. A Categoria

Aprendizagem/Diálogo soma também 06%. A formação inicial dos professores para atuarem na EJA está presente em 06% das palavras-chave apresentadas no evento.

A Categoria Metodologia de pesquisa, que somam 03% das palavras-chave apresentadas, é o agrupamento dos trabalhos que apresentaram como tema o percurso metodológico que utilizaram na sua pesquisa. As práticas pedagógicas apareceram em 3% dos trabalhos apresentados. Os temas Educação Profissional, Proeja, Pronatec, Formação do trabalhador, foram agrupados na Categoria Educação Profissional e reúnem 03% das pesquisas. As Categorias Educação no Campo, Educação Especial e Novas Tecnologias na EJA somam 01% cada uma. A Categoria Paulo Freire aparece somente em 02 trabalhos e em 01% das palavras-chave de todos os trabalhos analisados nessa pesquisa. A Categoria Outros, com 03%, contempla temas como: Educação nas Prisões, Educação Ambiental, Educação na Diversidade e Aulas de Leitura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O motivador dessa pesquisa foi a preocupação em saber quais os temas recorrentes nas pesquisas acadêmicas acerca da formação de educadores na EJA. Deste modo, o V SNFEJA (Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos) se mostrou como um importante espaço de discussão sobre o assunto e um valioso campo para a pesquisa.

Foram analisadas 54 comunicações orais apresentadas no evento. O recorte nos trabalhos apresentados se justifica, pois as comunicações são resultados de pesquisas científicas em andamento ou concluídas acerca da formação de professores para EJA. Como o objetivo desse trabalho é compreender as discussões científicas apresentadas no evento, o recorte nas modalidades de apresentação no SNFEJA se torna válido.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que as preocupações com a formação específica para o educador que atua na Modalidade EJA é uma preocupação nacional e que os processos de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na EJA e, sobretudo, a formação dos formadores caracterizam-se pela negligência dos órgãos públicos em estruturar políticas públicas para a sua real e efetiva implementação.

Analisamos a participação dos Estados Brasileiros nas discussões e apresentações de trabalho no evento e procuramos nos atentar para as temáticas recorrentes nas pesquisas, por meio da análise das palavras-chave. Nosso maior objetivo é contribuir para

a fomentação de novas pesquisas no campo da formação inicial e continuada dos professores que atuam na Modalidade EJA.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9. 394/96.** 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 08 nov. 2015.

LEITE, S. F. **O direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA: um resgate histórico e legal.** 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

PAIVA, J. **Os sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos.** 1.ed. Petrópolis: DP et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS. 5, 2015, Campinas. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee>>. Acesso: 08 nov. 2015.

SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS. 5, 2015, Campinas. . **Anais ...** Campinas, maio 2015. 1 CDRom.

SOARES, L (orgs). **Formação de Educadores de jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149314porb.pdf>> Acesso: 08 nov. 2015

## **EDUCAÇÃO EM SAÚDE E A PROMOÇÃO DA CIDADANIA – PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO PARA A MORTE NO HOSPITAL**

Angela Morais  
UNICENTRO

### **RESUMO**

O presente trabalho versa sobre a relação entre educação e direitos humanos, no sentido de situar as práticas educativas em saúde como dispositivos para o pleno exercício da cidadania. Para tanto, pretende-se problematizar ações de educação em saúde, mais especificamente a educação para a morte no hospital, como importante via para um mais efetivo enfrentamento da finitude, ainda considerada tema-tabu. Acredita-se que a temática em questão contempla uma importante faceta da dimensão política do direito à educação, articulando-se ao direito do ser-cidadão de se instrumentalizar para melhor lidar com questões de saúde e doença, de vida e morte. Trata-se de uma pesquisa estritamente bibliográfica, que integra parte do referencial teórico – em desenvolvimento – da pesquisa de mestrado intitulada “Educação para a morte no hospital como estratégia de humanização em saúde”. Utiliza-se a fenomenologia como aporte teórico-metodológico, por acreditar que tal abordagem possibilita explorar fenômenos humanos em seus aspectos mais peculiares e essenciais. A fenomenologia aponta uma visão de homem e de mundo totalmente original, a partir da qual homem e mundo compõem um mesmo todo, sendo a percepção considerada pano de fundo para todos os fenômenos humanos e como ponte entre o ser e o mundo. A pesquisa, ainda em desenvolvimento, não permite inferências ou “resultados”. Antes, incita incessantes questionamentos e revisões de conceitos e metodologias, ao passo que corrobora para uma convergência entre educação e saúde, como eixos de um mesmo processo de ensino-aprendizagem e entre vida e morte como dois polos de uma mesma existência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Morte; educação; cidadania; educação em saúde, educação para a morte.

### **1. INTRODUÇÃO**

A interlocução entre educação e saúde abre caminhos para uma infinidade de reflexões. Dentre as possibilidades de se pensar esta relação, no presente escrito, propõe-se introduzir a educação para a morte como um desdobramento possível da educação em saúde, cuja disponibilidade e efetividade podem contribuir para o pleno exercício da cidadania.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de orientação fenomenológica, que compõe parte do referencial teórico da pesquisa de mestrado – em desenvolvimento – denominada “Educação para a morte no hospital como estratégia de humanização em saúde”, do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/PR. A motivação para o tema deriva da experiência cotidiana da pesquisadora como psicóloga hospitalar, em cujo ambiente se explicita e radicaliza a dificuldade humana para lidar com a finitude. Do confronto diário com tal limitação e inabilidade de pacientes, familiares e profissionais, a temática em questão apresenta-se relevante e pertinente, à medida que resgata a morte do anonimato em que a Modernidade a relegou e lhe reinscreve como fenômeno natural, inerente a todos os seres vivos e, por isso mesmo, passível de significações e ressignificações saudáveis.

Desse modo, a discussão inicia com a articulação entre educação e direitos humanos, situando tanto a educação quanto a saúde como direitos sociais básicos, que condicionam a noção de qualidade de vida. Em seguida, procura-se contextualizar Educação em Saúde como área de saber e de práticas orientadas para o enfrentamento e (pretensa) resolução de problemas de saúde. Assim, lança-se a Educação para a Morte no hospital como uma possível via de efetivação de projetos de Educação em Saúde, embora sua temática pareça evocar um contrassenso à medida que se procura protelar a morte o máximo possível em intervenções dessa natureza.

A despeito das aparentes diferenças e distâncias, é possível conjugar Educação em Saúde e Educação para a Morte nos mesmos objetivos de instigar reflexões e censo crítico, bem como favorecer a autonomia do ser-cidadão. Numa realidade complexa e plural, onde o humano facilmente se dissipa em relações, cada vez mais artificiais e superficiais, permitir o afloramento das limitações e fragilidades humanas serve para acionar mecanismos de enfrentamento saudáveis, racionais e eficazes.

## **FENOMENOLOGIA COMO OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA**

A Fenomenologia constitui-se como escola de pensamento totalmente original especialmente a partir de Edmund Husserl (1859-1938), entre o final do século XIX e início do século XX. Surge como movimento de crítica e resistência ao modelo de ciência positivista que imperava na época e ao qual as ciências humanas e sociais, não raro, se submetiam na busca pelo estatuto de cientificidade que tla corrente parecia fazer emanar. Husserl, através da Fenomenologia, faz um apelo à volta ao mundo vivido, ao mundo da

experiência, das coisas mesmas, do modo como se manifestam. Nessa perspectiva, a Fenomenologia se ocupa de descrever o fenômeno, buscando desvelar sua estrutura para, assim, chegar à sua essência. Para tanto, interroga incessantemente o fenômeno observado, propiciando interpretação e, em última instância, novas compreensões acerca do fenômeno sem desconsiderar, no entanto, suas múltiplas possibilidades de vir-a-ser. Rejeita, portanto, modelos explicativos, relações causais, respostas e verdades absolutas, uma vez que concebe a realidade como dinâmica e condicionada à perspectiva da qual é tomada. (COELHO JÚNIOR, 1991; DARTIGUES, 2013; MASINI, 1989;)

Tal exercício é factível a partir do método fenomenológico, ancorado em importantes conceitos e aliado à atitude fenomenológica, caracterizada pela abertura para viver a experiência na sua totalidade. Para desenvolver essa atitude, o fenomenólogo precisa procurar isolar concepções próprias, pensamentos predicativos, julgamentos, preconceitos. A compreensão de qualquer ato humano demanda um exame apurado da plenitude de sua significação, articulando características que lhe são próprias e as unidades ou estruturas que compõem a totalidade da experiência.

A fenomenologia não distingue o sujeito que conhece do objeto que se dá a conhecer. Desse modo, a consciência é sempre consciência de alguma coisa e o objeto é sempre objeto para uma consciência. Nesse sentido, sujeito e objeto são indissociáveis, de modo que uma instância só existe na presença da outra. Trata-se de uma relação, uma ligação substancial. Somente através da atenta análise das vivências intencionais da consciência é possível conhecer o processo pelo qual se construiu os sentidos do fenômeno para, finalmente chegar à sua essência, que significa perpassar a mera representação.

Ponto fundamental da fenomenologia, a intencionalidade é entendida como a direção para compreender o mundo. É pela intencionalidade da consciência que as ações humanas são providas de significado. A consciência intencional atribui sentidos aos objetos. (MERLEAU-PONTY, 1999; GUIMARÃES, 2009; MASINI, 1989)

No presente ensaio, a fenomenologia serve de subsídio para a construção de um olhar sensível acerca da questão da educação para a morte e sua interface com a educação em saúde e com a problemática dos direitos humanos e da cidadania. É por meio de uma percepção fenomenológica de vida que se propõe a pensar a morte e as formas de abordá-la no escopo de ações educativas específicas.

Enquanto instrumento de investigação empírica, o método fenomenológico fornece um arcabouço de técnicas que permitem ao pesquisador apreender os nuances do

fenômeno investigado, a partir das significações atribuídas pelos sujeitos da pesquisa. Isso, logicamente, não sem uma constante interrogação do objeto e da própria percepção e inferências. Por se tratar de uma pesquisa estritamente bibliográfica que, nessa instância, exclui a abordagem empírica, aqui se privilegia a postura de pesquisador fenomenológico que se debruça de modo exploratório sobre um determinado objeto, o concebe como fruto de construção humana, coletiva e individual, intencionando interpretá-lo. Nas palavras de Castro e Gomes (2011), “No exemplo da fenomenologia, de modo geral, a racionalidade se faz presente na mediação entre o que é dado como referência e o que é tomado como significado” (p.155).

## 1. EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

No curso da história das civilizações, como via de organização da vida em sociedade, o ser humano foi desenvolvendo consensos, pautados em valores e princípios construídos social e subjetivamente. Tais consensos traduzem-se nas noções de direitos e deveres aos quais todos os integrantes de uma dada sociedade estão e são sujeitos. No rol dos direitos que historicamente norteiam a vida social, situa-se a educação e todas as suas possibilidades de exequibilidade.

Na realidade ocidental, em especial na realidade brasileira, a educação é explicitada como um direito fundamental, legitimado por legislações específicas. O direito social à educação, constitucionalmente previsto, pressupõe que tal educação se direcione para a libertação, para a emancipação e para a priorização do pleno desenvolvimento do ser humano (RIVA, 2008). Os documentos oficiais, em sua maioria, aludem à educação como estritamente a escolar, de estruturação formal. No entanto, é possível situar a educação para além da educação escolar, de modo a considerar essa dimensão, mas sem restringir-se à mesma, bem como exportá-la para outros campos de práticas sociais nos quais seja possível desenvolver ações educativas no sentido da instrumentalização, análise e reflexão para o pleno exercício da cidadania.

Riva (2008) discorre sobre a etimologia do termo educação, o qual se relaciona aos verbos latinos *educare* e *educere*. O primeiro refere-se à transmissão de informações com vistas a favorecer a integração social e individual, dessa maneira, “(...) significando conduzir, orientar, instruir, transmitir conhecimento, construir o caráter e personalidade do indivíduo, alimentando-o intelectual, física e moralmente através do educador” (p.21). Por sua vez, o verbo associa-se ao cultivo do espírito, no sentido do desenvolvimento das

potencialidades do ser. Na própria apresentação etimológica, o termo “educação” já revela sua complexidade e amplitude.

Produto e produtora de um longo e inesgotável processo de aculturação, a educação abrange a potencialização de faculdades humanas – psíquicas, físicas, morais, intelectuais. “(...) educação significa constituir a condição humana, num processo de construção cultural e social”. (BITTAR, 2006, p. 12)

Nessa perspectiva, os envolvidos num processo educativo são tomados como sujeitos dotados de razão, com capacidade de reflexão e de crítica e, dessa maneira, podem integrar a vida social ativamente, num exercício de empoderamento e autonomia. Assim, como assinala Riva (2008): “O indivíduo precisa exercitar o direito fundamental à educação para exercer plenamente a cidadania” (p.43). Entendendo-se, aqui, cidadania como o vigor da liberdade e da dignidade humana, traduzida, sobretudo, na interação com outros seres humanos, com os quais se pode estabelecer trocas solidárias e enriquecedoras.

Ferreira (2007) defende que a relação educação-direitos humanos implica, necessariamente, na convergência de diversos saberes, que oferecem também diversas possibilidades de fazer. Assim, a interlocução entre diferentes áreas do saber resultam em variadas metodologias para ações educativas inovadoras, humanizadas e humanizadoras. Dessa forma, a educação em direitos humanos deve se orientar para a “(...) capacidade de sensibilizar e humanizar, muito mais pela própria metodologia do que pelo conteúdo abordado”. (RIVA, 2008, p.51)

Essa sensibilidade resgata valores humanos essenciais ao projeto de uma sociedade mais justa e mais fraterna e se dirige sempre para a mudança cultural. Para tanto, a educação em direitos humanos deve ser concebida como um processo, um *continuum*, na forma de uma educação continuada e permanente que visa provocar transformações endógenas que, depois, se complexificam e se traduzem em possibilidade de transformação da realidade. Tomada dessa forma, “educador” e “educando” aprendem, se reconhecem como parte da mesma matéria, subvertendo, assim, a dinâmica milenar de mera transmissão de conhecimentos pelo educador ao educando, até então tido como receptor passivo desse suposto saber. Trata-se de uma construção coletiva, pautada em princípios éticos, que amplia as possibilidades de vir-a-ser para todos os envolvidos no processo.

Ainda em consonância com Riva (2008), a transversalidade de temas e esse modo peculiar de fazer educativo levam à formação de indivíduos críticos e autocríticos, responsáveis, participativos e autônomos. Visto por essa ótica:

O ser humano possui como característica fundamental a vocação de produzir conhecimento e, através dele, organizar-se em sociedade, transformar a natureza e construir uma cultura, qualidade que o distingue dos demais seres vivos. A realização dessa vocação só se efetiva por meio da educação em sentido amplo, dentro de um processo que se estende por toda a existência humana. (RIVA, 2008, p.72)

É possível conjugar educação e direitos humanos nos mais diversos contextos educativos, desde que se preconize o *modus operandi* que lhe é inerente e sobre o qual se concentrou atenção no presente item. Dessa maneira, parece legítimo realizar uma aproximação entre educação em saúde e educação em direitos humanos, tendo em vista que a saúde, assim como a educação, representa um direito social fundamental.

## **2. EDUCAÇÃO EM SAÚDE**

Atualmente, as práticas de saúde têm sido referenciadas e problematizadas a partir de diversos vieses, tais como a produção científica, formação profissional e efetivação de políticas públicas voltadas para a área. No âmbito desta recente multiplicidade de olhares sobre o objeto de estudo saúde, surge o conceito de educação em saúde.

A educação enquanto processo de socialização do saber, integra uma grande diversidade de contextos em que se constroem e reconstróem as práticas educativas, nas e pelas quais se forjam subjetividades. A partir dessa compreensão de educação, não é possível dissociá-la de aspectos essenciais da produção e da expressão humana, tais como a saúde. Desse modo, surgem possibilidades de se fazer educação em saúde, cuja produção teórica é marcada por uma variedade de saberes, conceitos, definições e delimitações, o que se traduz em também variadas práticas.

Machado et al (2007) compreendem a educação em saúde como um campo multifacetado, balizado pela interseção de diversas ciências da educação e da saúde, mas no qual ainda predominam paradigmas reducionistas e meramente higienistas e das quais são críticos, assim como Meyer et al (2006), Renovato e Bagnato (2010), dentre outros estudiosos da área. Propõem a educação em saúde como uma importante estratégia de promoção de saúde. Para tanto: “A concepção crítica da educação (...) para a conscientização, para a mudança, para a libertação solicita uma relação de proximidade

entre profissionais e população”. (MACHADO et al, 2007, p.339). Nessa perspectiva, o sujeito e seu conhecimento empírico são valorizados e o processo educativo em saúde passa a ser uma construção coletiva, de confluência e não de imposição de saberes.

O encontro entre educação e saúde tem sido tradicionalmente marcado pela problematização de questões relacionadas ao processo saúde-doença com base em práticas educativas prescritivas, herança do ideário higienista e sanitarista (na saúde) e de um modelo tradicional de educação. De acordo com Gazzanelli *et al* (2005), tais práticas historicamente se caracterizaram por seu caráter coercitivo e normativo, focado na mudança de comportamentos individuais. Essa postura, entretanto, parece desconsiderar “(...) que no processo educativo lida-se com histórias de vida, um conjunto de crenças e valores e com a própria subjetividade do sujeito”. (GAZZANELLI *et al*, 2005 p.201)

Por mais que no âmbito das práticas ainda sejam sutis as transformações, a literatura contemporânea aponta mudanças significativas a nível teórico da Educação em Saúde. (GAZZANELLI *et al*, 2005; RANGEL & PETRY, 2007; MEYER, 2006; CECCIM, 2005). O novo discurso preconiza a superação do caráter instrumental e utilitarista que as intervenções de Educação em Saúde têm tradicionalmente incorporado.

O atual cenário em que emergem as novidades teóricas caracteriza-se por uma nova ação pedagógico-metodológica, a partir da qual a relação ensino-aprendizagem traduz-se numa troca horizontal, igualitária e solidária, transcendendo a quaisquer formas de hierarquização e/ou poder. Nessa concepção, o educador em saúde reconhece-se como sujeito e objeto do processo educativo e, dessa maneira, reconhece o educando como ser livre e autônomo, detentor de hábitos e estilos de vida, de uma história singular e dotado de potencialidades, bem como considera eventuais limitações e as determinações sociais a que está sujeito o educando. Assim, o conhecimento empírico que o educando traz de suas experiências cotidianas é respeitado, valorizado e considerado no processo educativo, à medida que é facultado aos envolvidos constantes e frequentes ressignificações.

Há uma postura de aprendiz de ambos os lados e há na realidade possibilidades de trocas no processo educativo, (...) uma rede de solidariedade entre educadores e educandos, na qual buscam-se o compartilhamento e o desenvolvimento de potencialidades na tentativa de ultrapassar limites e dificuldades, outorgando autonomia aos sujeitos envolvidos. (GAZZANELLI, *et al*, 2005, p.203-204)

Vista desse modo, a Educação em Saúde configura uma construção coletiva e compartilhada de conhecimentos acerca dos aspectos relacionados à saúde. Segundo

Rangel e Petry (2007), o foco passa a ser a busca pela melhoria da qualidade de vida e pela garantia da cidadania, através do desenvolvimento da consciência.

Como assinala Meyer (2006), são muitos e diversos os fatores que influenciam e determinam as práticas em saúde, sendo bastante difícil dimensioná-las no âmbito do processo educativo. Portanto, é também bastante pretensa a ideia de que seja possível “ensinar” modos de vida “saudáveis”, sem considerar a infinidade de variáveis que circundam cada ser em si, especialmente as percepções desses aspectos a partir da ótica de cada ser em si. Todo conhecimento advindo da experiência dos “educandos” tem muito a dizer sobre as formas de significar e de perceber saúde e doença, daí a importância de considerá-lo em toda sua abrangência e particularidade.

Assim, a educação em saúde, como parte de um processo de educação mais ampla, passa a ser entendida tanto como uma instância importante de construção e veiculação de conhecimentos e práticas relacionados aos modos como cada cultura concebe o viver de forma saudável e o processo saúde/doença quanto como uma instância de produção de sujeitos e identidades sociais. (MEYER, 2006, p.1338)

Educar no contexto da saúde representa um exercício constante de emancipação e empoderamento. Instrumentalizado, por meio de processos educativos efetivos, o cidadão-sujeito encontra a possibilidade de reconhecer-se como agente de sua própria saúde, autogerindo o estado e funcionamento de seu corpo, assim como lutando por melhores e menos desiguais condições de existência, instância em que se encontra o direito à saúde. Rangel e Petry (2007) creditam à saúde uma centralidade salutar na dimensão política da prática educativa. Assim como a educação, o direito à saúde também é condição para o exercício pleno da cidadania.

#### **4. EDUCAÇÃO PARA A MORTE – DESDOBRAMENTO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE?**

Até o presente momento discorreu-se sobre as especificidades da Educação em Saúde, enquanto área do saber e campo de fazeres. Partindo de uma realidade concreta de vivência hospitalar, que desafia, instiga e intriga, cabe aqui indagar sobre a possibilidade de filiação da chamada Educação para a Morte no arcabouço teórico-metodológico da Educação em Saúde. À primeira vista, a temática parece marginal, à medida que confronta a finalidade da Educação em Saúde, direcionada para a resolução ou minimização de

problemas de saúde e para a protelação da morte. Dessa maneira, a morte expressa o sucumbir da saúde: algumas vezes, o desfecho derradeiro de uma luta travada pela recuperação da saúde; outras tantas, o resultado da não adoção de práticas saudáveis.

#### **4.1 A MORTE**

A questão da morte suscita um sem-número de possibilidades de reflexão acerca da vida e de sua finitude. Pensar a vida, por sua vez, requer situá-la numa ordem cultural, cujas significações permitem abarcar a morte como processo que lhe é inexorável e integrante. Nesse sentido, vida e morte coexistem, integrando um mesmo todo, porém, em polos opostos de existência e inexistência, de ser e não ser-no-mundo.

O modo de compreender a morte é permeado por práticas culturais que incutem em cada ser humano formas, mais ou menos, tangíveis de análise e compreensão. Esse modo varia de acordo com o contexto histórico e social, revelando seu caráter eminentemente cultural.

Além de configurar um processo biológico, a morte possui múltiplas dimensões, estando impregnada de valores e sentidos, que variam de acordo com o contexto social, cultural e histórico. Os estudos sobre a morte como evento psicossocial desvelam como esta tem sido concebida no decorrer da história da humanidade, até chegar à atualidade como um interdito, evitável a qualquer custo, por representar sinônimo de fracasso num mundo direcionado para o sucesso (COMBINATO E QUEIROZ, 2006 e KOVÁCS, 2005 e 2012). Desse modo, a morte não encontra espaço para ser vivenciada e nem abordada de forma saudável, estando os indivíduos fadados a negá-la e, ao se fazer este movimento de negação, silencia-se a voz dos que estão em processo de morrer e dos que veem perecer entes queridos.

Pioneira nos estudos sobre esta temática, Klüber-Ross (2012) alerta sobre a importância de se considerar respeitosamente as características, especificidades e necessidades de pacientes gravemente doentes, bem como de acolher, de modo humanizado, seu sofrimento. Segundo ela, pacientes em cuidados paliativos, para os quais nenhum tratamento mais será profícuo, têm vivenciado o processo de morrer de forma despersonalizada. Tal afirmação é endossada pelo fato de que atualmente a morte ocorre, em sua maioria, no interior frio de instituições hospitalares e não mais no aconchego recôndito do lar, como fora outrora. Considerando que grande parte dos profissionais de saúde não se encontra preparada para lidar com a questão da morte, o hospital reforça a percepção da autora de que a morte neste contexto é solitária e desumana.

Os modos de encarar a morte variam de acordo com o contexto histórico e cultural, mas sempre evocam o medo de lidar com algo totalmente desconhecido enquanto experiência pessoal e evidenciam a resistência e dificuldade em considerar a finitude como parte integrante e inalienável da vida. (GUIMARÃES, 2009)

## **4.2 O HOSPITAL**

Embora na contemporaneidade a morte seja negada e silenciada, inevitavelmente ela se faz presente em todos os contextos humanos. Em alguns, mais do que em outros, como no caso das instituições de saúde, em especial, o hospital. Assim, este constitui um ambiente privilegiado para a investigação das reações humanas diante da morte, tanto no que tange aos profissionais, cuja rotina de trabalho é marcada pela morte, quanto aos familiares que perdem entes queridos, até então, hospitalizados.

Enquanto instituição social, o hospital possui demarcações históricas importantes. Foucault (2005) assinala que o nascimento do hospital moderno ocorre a partir de meados do século XVIII, quando este passa a representar um espaço disciplinador e de controle, cuja força motriz encontra-se na imposição de mudanças comportamentais com finalidade terapêutica. Desde então, a instituição hospitalar exerce a função de intervir sobre o doente, visando a cura de sua enfermidade. Nesse processo, muitas vezes, a dimensão humana acaba sendo desconsiderada, de modo que o assujeitamento do ser, relegado à categoria de paciente, é frequentemente constatado nas práticas hospitalares. Assim, no cenário atual, o hospital representa, por excelência, a instituição de promoção e recuperação da saúde. Lugar de tratamento de doenças para o restabelecimento da saúde, bem como de formação e acúmulo do saber médico. Dessa maneira, não é difícil concluir o quanto a morte desafia os objetivos de uma instituição direcionada para a cura. Assim, a morte constitui-se num infortúnio bastante inconveniente, que quando não é vencida, precisa ser negada ou, pelo menos, silenciada.

No cotidiano hospitalar, a morte representa parte da rotina de trabalho. Apesar de configurar um fenômeno frequente, nem é abordada de maneira adequada. O modelo contemporâneo de morte e de morrer encontra sua expressão máxima na instituição hospitalar, na qual se impetram todos os esforços em prol da manutenção da vida. Quando isso não é possível, este ambiente silencioso e frio resguarda o fenômeno da morte sob um clima de impessoalidade, silêncio e racionalização.

“Atualmente em nossa sociedade, a presença dos familiares, amigos e vizinhos junto ao moribundo deu lugar ao ambiente frio e isolado do hospital; os rituais de morte (extrema-unção, velório na casa da família, procissão fúnebre e manifestações de luto) foram substituídos pelas organizações funerárias, em que o ambiente é neutro e higiênico; pelos cortejos fúnebres rápidos e discretos, pelo autocontrole do indivíduo enlutado, que não pode expressar verdadeiramente suas emoções, a fim de não perturbar outras pessoas com algo tão mórbido.” (COMBINATO E QUEIROZ, 2006, p. 211).

Salvaguardadas as suas especificidades, o hospital contemporâneo também representa um *locus* profícuo de aprendizagem, de disseminação e de compartilhamento de saberes. Como espaço onde se delineiam e desenvolvem diferentes práticas educativas, por que não introduzir no hospital a morte como tema de discussão e de problematização?

### **4.3 EDUCAÇÃO PARA A MORTE NO HOSPITAL**

Nas palavras de Incontri e Santos (2011):

O termo educação para a morte e, portanto, para a vida, refere-se a uma variedade de atividades educacionais e experiências relacionadas à morte e abrange temas fundamentais, como os significados e atitudes em relação à morte, aprendizado sobre emoções e sentimentos, questões existenciais e espirituais, os processos de morte e luto, e cuidados para as pessoas afetadas pela morte. A educação para a morte é baseada na crença de que as atitudes e práticas de negar, desafiar e evitar a morte, vistas na cultura brasileira, podem ser transformadas e assume que os indivíduos e instituições serão mais capazes de lidar com as práticas relacionados com a morte como resultado de esforços educacionais. (p.79)

Pode-se considerar a educação para a morte essencial para a efetivação de práticas profissionais mais humanizadas, especialmente em se tratando da realidade hospitalar, na qual a morte se faz “companheira cotidiana”, nas palavras de Kovács (2005, p.486). Educar para a morte é propiciar espaços de discussão sobre a morte o morrer, nos diferentes contextos sociais, com destaque aos de saúde. Isto significa romper com a tendência contemporânea de negação e avançar para uma nova concepção de morte, compreendida como processo natural próprio à condição humana.

Na realidade hospitalar, a morte afeta os diferentes atores, de diferentes maneiras e, por isso mesmo, as ações em educação para a morte devem ser planejadas de acordo com o público a que se destina: pacientes em estágio terminal, familiares enlutados ou em vias de perda do ente querido e profissionais de saúde. Independentemente da frente em que se está trabalhando, cabe ao educador propiciar espaços para a problematização da morte, individualmente ou em grupo. Tais espaços servem para a externalização e

compartilhamento de temores, angústias e ansiedades, bem como possibilita aos envolvidos encarar a morte com mais naturalidade, o que permite uma maior elaboração psíquica dessa incógnita.

Como salientam Lima e Buys (2008), a atitude tão comum de negação da morte, vigente nas sociedades modernas, torna-se muito evidente no hospital. Neste, são desenvolvidas diferentes estratégias de evitar a discussão sobre a morte. Como envoltos num pacto de silêncio, não raro, profissionais de saúde despreparados e familiares fragilizados mostram-se insensíveis às necessidades de pacientes em processo de morrer e ao seu sofrimento, manifesto ou latente, bem como podem retirar destes o direito de escolha por uma morte digna. Este mecanismo de defesa é utilizado ilusoriamente para protelar o inevitável encontro com a própria finitude, porém, não impede o sofrimento.

## 5 EDUCAÇÃO PARA A MORTE E A PROMOÇÃO DA CIDADANIA

A relação entre educação e direitos humanos, anteriormente explicitada, parece encontrar ressonância também no campo da educação em saúde e, mais especificamente, na educação para a morte. A partir de uma concepção mais ampla de saúde, na qual se preconiza a qualidade de vida em todas as suas dimensões, ter a possibilidade de expressar sentimentos e emoções diante da morte, oferece ao ser humano a atribuição de novos sentidos para a experiência assim como um melhor enfrentamento da finitude.

No ambiente hospitalar: ao ser que vivencia o processo de morrer, uma abordagem em educação para a morte possibilita a elaboração psíquica, a externalização de temores e angústias e a acolhida humanizada de suas aflições; aos familiares e profissionais, ações de educação para a morte fornecem subsídios para uma relação mais saudável com a própria finitude, bem como os instrumentaliza para melhor acolher os sentimentos de quem vivencia o processo de morrer.

Portanto, parece pertinente reconhecer a educação para a morte como um dos tantos caminhos para o exercício da cidadania, uma vez que conclama a ampliação das consciências e resulta em seres mais humanizados, sensíveis, responsáveis e solidários. O contato – direto ou indireto – com a morte possibilita o desenvolvimento dessas e de outras virtudes, evidenciando o potencial que a morte tem para despertar para a vida e para o eminentemente humano, para o que nos caracteriza como integrantes da mesma espécie e da mesma ordem cultural.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de investir em novas formas de pensar as intervenções em saúde. É possível situar a educação para a morte como uma importante

e significativa via para a melhoria da qualidade de vida, seja dos pacientes em processo de morrer, dos familiares sobreviventes ou dos profissionais que lidam cotidianamente com a morte. Para tanto, parte-se do reconhecimento da saúde – num sentido amplo – como direito público e da educação como dimensão política para sua devida efetivação na vida social. (MEYER, 2006; RANGEL & PETRY, 2007)

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Problematizar o tema em questão suscita inquietações, não só existenciais, mas também técnicas, teóricas e metodológicas. Importar esse tema-tabu do exílio em que foi posto pela Modernidade e trazê-lo aos campos da educação e da saúde não é tarefa fácil, ao passo que representa um desafio constante para todos os que se disporem a esse empreendimento.

Por mais que possa parecer paradoxal, a filiação da Educação para a Morte à Educação em Saúde se mostra viável e pertinente, à medida que se considere que: a) tanto uma quanto a outra se situam no campo educativo; b) a morte está frequentemente presente em diversos serviços de saúde, apesar dos esforços para evitá-la; c) a concepção ampla de saúde, para além do bem-estar físico abrange a dimensão da qualidade de vida que, por sua vez, é condicionada pelo exercício da cidadania. Assim, urge a preocupação com a manutenção da saúde mental de todos os que mantêm contato próximo e/ou frequente com a morte, a saber, pessoas em processo de morrer, familiares que perderam ou que se encontram em vias de perder um ente e profissionais de saúde, com destaque para os trabalhadores das instituições hospitalares. Instrumentalizados por projetos efetivos de educação para a morte, esses últimos atores podem oferecer condições mais dignas e humanizadas de morrer aos primeiros.

Como ressaltam Incotri e Santos (2011), no que concerne à proposta de Educação para a Morte:

“Não há fórmula de como lidar com situações de morte. O importante é que as pessoas estejam preparadas emocionalmente para isso, visto que a morte pode ocorrer em qualquer momento de nossas vidas. (...) É preciso priorizar a formação integral que (...) deve ser *interdisciplinar, multissensorial, afetiva e plural*. Por interdisciplinar, entendemos que deve integrar as mais diversas áreas do conhecimento num todo orgânico e significativo; por multissensorial, entendemos que devemos trabalhar ideias e conceitos através de estímulos táteis, sensíveis, que mexam com todos os sentidos; por afetiva, entendemos que toda a educação deve necessariamente e em primeiro lugar, passar pela emoção e, por fim, plural, porque devemos tratar de todos os temas, sob as mais diferentes perspectivas e não nos fecharmos e doutrinar-mos numa visão única.” (p.79)

Apesar de não haver fórmulas prontas, a literatura recente sobre o tema aponta caminhos para a construção de metodologias que possam refinar e aperfeiçoar as preposições da Educação para a Morte e de como esta pode resgatar tal fenômeno no seu caráter natural e inexorável. Para tanto, esforços têm sido empregados tanto a nível teórico quanto das práticas, de modo que mais e novas pesquisas na área endossam sua importância ao passo que amplificam sua efetivação concreta na vida dos seres humanos.

## 7 REFERÊNCIAS

BENEVIDES, R.; PASSOS, E. A humanização como dimensão pública das políticas de saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10(3), p.561-571, Rio de Janeiro, 2005.

BITTAR, E.C.B. *Estudos sobre ensino jurídico: metodologia, diálogo e cidadania*. 2ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização da Saúde. *Documento Base*. 4ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

CASTRO, T.G.; GOMES, W.B. Aplicações do método fenomenológico à pesquisa em psicologia: tradições e tendências. *Estudos de Psicologia Campinas*. 28(2) P.153-161, 2011.

CECCIM, R.B. Educação Permanente em Saúde: descentralização e disseminação de capacidade pedagógica na saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*. 10(4), p.975-989, 2005.

COELHO JÚNIOR, N. *Merleau-Ponty: filosofia como corpo e existência*. São Paulo: Escuta, 1991.

COMBINATO, D.S.; QUEIROZ, M.S. Morte: uma visão psicossocial. *Estudos de Psicologia*. 11(2), p.206-216. Campinas, 2006.

DARTIGUES, A. *O que é fenomenologia?* São Paulo: Centauro, 2013.

FERREIRA, L.F.G. Memória e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA *et al.* *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológico*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

FOUCAULT, M.. *Microfísica do poder*. 21ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

GAZZINELLI, M.F. et al. Educação em saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências da doença. *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 21(1), p.200-206, 2005.

GUIMARÃES, A.M.C. *Vivenciando o preparo do corpo após a morte: o cuidar da enfermagem*. (Dissertação de Mestrado). Guarulhos, 95p, 2009.

INCONTRI, D.; SANTOS, F.S. As leis, a educação e a morte – uma proposta pedagógica de tanatologia no Brasil. *International Studies on Law and Education*. v.9, Cidade do Porto-PT, p.73-82, 2011.

KOVÁCS, M.J. Educação para a morte. *Psicologia Ciência e Profissão*, 25(3), p.484-497, Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. *Educação para a morte – temas e reflexões*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

\_\_\_\_\_. *Educação para a morte – desafio na formação de profissionais de saúde e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

KLÜBER-ROSS, E. *Sobre a morte e o morrer*. 9ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LIMA, V.R.; BUYS, R. Educação para a morte na formação de profissionais de saúde. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. v. 60, n.3, 2008.

MACHADO, M.F.A.S. et al. Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS – uma revisão conceitual. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(2), p.335-342, 2007.

MASINI, E.F.S. Enfoque Fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MEYER, D.E.E. et al.. “Você aprende. A gente ensina?” – Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 22(6), p.1335-1342, 2006.

RANGEL, M. PETRY, P. A saúde na dimensão política da educação: subsídios da concepção de poder e direito de Hannah Arendt. *Linhas Críticas*. Brasília, v.13, p.289-298, 2007.

RENOVATO, R.D.; BAGNATO, M.H.S.. Práticas educativas em saúde e a constituição de sujeitos ativos. *Texto Contexto Enferm.*, Florianópolis, 19 (3), p.554-562, 2010.

RIVA, R.M.S. *Direito à Educação: condição para a realização da plena cidadania*. [Dissertação de Mestrado em Direito] UNIFIEO - Centro Universitário FIEO. Osasco-SP, 2008.

## **O CONTROLE SOCIAL E O MINISTÉRIO PÚBLICO FRENTE AO DIREITO À EDUCAÇÃO DE 0 A 3 ANOS.**

Beatriz Aparecida da Costa  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –  
Instituto de Biociências – Rio Claro  
Agência financiadora: Capes

### RESUMO

O direito à educação de crianças de 0 a 3 anos no Brasil é recente e ainda muito fragilizado por decorrência de seu histórico e políticas atuais. Buscaremos discutir, neste artigo, a atuação e o papel da sociedade civil e do Ministério Público em busca da conquista e da consolidação do direito à creche. Este artigo é parte de uma pesquisa de doutorado e utiliza como base a abordagem qualitativa e o estudo da bibliografia da área. Tem-se que a atuação da sociedade civil foi crucial na década de 1970 e 1980 para a conquista do direito da criança a educação de 0 a 3 anos e atualmente ainda possuem função importante, em parceria, em alguns casos, com o Ministério público para que esse direito se efetive na prática.

Palavras-Chave: Direito a educação; creche; controle social; Ministério Público.

### INTRODUÇÃO

Até o século XVII, Ariès (1981) ressalta que a infância não era considerada de grande relevância para a sociedade da época, pois a criança era vista como um mini adulto, que não era, e sim “viria a ser”.

No século XIX, começa a se difundir a preocupação com a infância em países como França, Itália e Inglaterra, e com isso surgem instituições com intuito de acolher crianças de 4 a 7 anos, os chamados jardim-de-infância que caracterizavam-se como um lugar que atendia pedagogicamente e com cuidados médicos os ricos e as famílias das elites (KUHLMANN, 1998). Posteriormente, essa concepção de educação pré-escolar se difundiu por outros países, como o Brasil.

Entretanto, a origem das creches se deu de forma diferente da pré-escola. Segundo Kuhlmann (1998), com a industrialização e a inclusão da mulher no mercado de trabalho, houve transformações da realidade social e a mulher da classe baixa que destinava seu tempo anteriormente a prole, envolve-se nas relações de produção. Com isso, as crianças não têm um lugar seguro para serem cuidadas e um menino na rua representava um perigo futuro a sociedade.

“Com a imagem do pobre como ameaça social a ser controlada” (KUHLMANN, 1998, p. 28) a assistência aflora seu papel social, e passa a realizar um atendimento baseado no cuidado dos filhos das mães trabalhadoras. Atendimento este que em sua maioria eram de baixa qualidade.

Assim, educação em creche, do final do século XVII até o início do século XVIII, foi visto como um “mal necessário”, e a creche era considerada uma escola de higiene, de moral e de virtudes sociais. Em congressos realizados para este fim, era recomendado que as indústrias criassem creches para os filhos das mães que ali trabalhavam.

Em 1961, com a LDB (4024/61), há a determinação que empresas que empregassem mães com filhos menores de 7 anos deveriam organizar e manter, diretamente ou em colaboração com poder público, atendimento a crianças em idades inferiores ao 1º grau (CURY, 1998) - mas este não era um direito do trabalhador ou do seus filhos, e sim “uma dádiva dos Filantropos” (KUHLMANN, 1998, p. 86), que propunham uma educação da infância a partir de entidades assistenciais.

Kuhlmann (1998) ressalta, que até então o Estado não era o ente que ofertava o atendimento em creches e jardins de infância, este era derivado de diferentes setores de uma sociedade intitulada moderna e que dizia realizar um esforço para o bem comum, com o objetivo de uma sociedade civilizada. Kramer (1995) analisa que até 1920 o Estado encontra-se praticamente inoperante em relação a assistência à infância.

No século XX, as legislações começam a trazer a infância como passível de assistência pelo Estado. Assim, as Constituições Federais de 1937 e 1946 ressaltam que o Estado deverá fornecer cuidados especiais às crianças a quem faltar recursos suficientes a vida e a CF de 1967 apresenta a necessidade de uma lei própria que providenciaria essa assistência (CURY, 1998, p. 12).

Em 1961 a Lei 4024/61 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ressalta que “a educação pré-escolar se destina, agora sim, pela primeira vez, aos menores de sete anos que serão atendidos em escolas maternas e jardins de infância” (CURY, 1998, p. 12). A mesma legislação ainda previa que empresas que empregavam mães de crianças menores de sete anos,

deveriam em regime direto ou em colaboração com o poder público, organizar e manter o ensino de 1º grau. Um grande avanço dessa lei foi seu reconhecimento de que os professores da educação infantil deveriam ser formados em ensino normal.

A Lei nº 5.692/71 mantém o que a LDB de 61 já determinava e reforça que as empresas deveriam organizar e manter instituições de atendimento para os filhos menores de sete anos de mães trabalhadoras (CURY, 1998, p.12).

Corrêa e Adrião (2010, p.09) retratam que:

Até a década de 1970 a oferta de Educação Infantil se deu de maneira bastante tímida, e a partir desse período ela começa a expandir-se de modo mais acentuado. Apesar de uma ampliação que se dá sem a garantia de qualidade, podemos dizer que ao longo das últimas décadas do século XX a Educação Infantil que se realiza fora do ambiente doméstico tornou-se objeto de amplas discussões e passou a ser muito mais valorizada, seja como área de pesquisa seja como reivindicação de uma parcela cada vez maior da sociedade.

O movimento social pela conquista da educação de infantil em ambiente escolar começa a ganhar força e cada vez mais colaboradores, no final da década de 70 e início da década de 80. A luta foi intensa até que seu objetivo foi alcançada com a Constituição Federal aprovada em 5 de outubro de 1988, dando o direito à criança de 0 a 6 anos de frequentar escola de educação infantil.

Assim, em 1988 a Constituição Federal incorporou o que a luta dos movimentos sociais pelo acesso da criança de 0 a 6 anos ao atendimento escolar exigia.

Caso isto não estivesse amadurecido entre lideranças e educadores preocupados com a Educação Infantil, no âmbito dos estados membros da federação, provavelmente não seria introduzido na constituição de 88. (...) Foi o que fez a constituição de 88: inaugurou o Direito, impôs ao Estado o Dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto (CURY, 1998, p. 30)

Este fato foi tratado também por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p.90):

Foi principalmente no âmbito da atuação de grupos ligados à universidade e aos profissionais da educação que se formaram os princípios que seriam acolhidos pela nova Constituição Federal de 1988 e que foram grande parte mantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - de 1996.

Um dos artigos mais relevantes para a educação infantil contido na Constituição de 88 é o artigo 208, inciso IV, ao afirmar que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” colocando-a em paridade com os outros incisos do mesmo

artigo, que trata da educação fundamental, médio, superior entre outras modalidades de ensino, dando dessa forma relevância a faixa etária dentro do processo educacional.

Além de significar “que no plano jurídico uma nova lógica se impõe, dado que qualquer família que deseje colocar sua criança numa creche ou pré-escola e não encontre uma vaga pode recorrer à Justiça para que o Estado cumpra seu dever” (CÔRREA, ADRIÃO, 2010, p. 10). A constituição de 1988, ainda garante em seu Artigo 206, para toda a educação básica a “garantia de padrão de qualidade”, um passo importante para a elaboração e implementação das próximas legislações de que a educação infantil faria parte.

A partir da Constituição de 1988 que traz o dever do Estado em oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, novas legislações com intuito de regulamentar e reafirmar este atendimento foram elaboradas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de 1990.

A LDB/96, com o Título III, sobre o direito à educação e dever do Educar, complementa o direito já conquistado na Constituição de 1988:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escola pública será efetivado mediante a garantia de:  
IV- atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1996).

Sendo que a contar da publicação da LDB, ficou determinado pelo Art. 89, que no prazo de três anos, as creches ou pré-escolas que existam ou venham a existir, deveriam ser integradas ao respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996). Deixando assim, o caráter meramente assistencial que a creche possuía, para tornar-se educacional, desta forma, além de cuidar as instituições de atendimento a criança de 0 a 3 anos passam a ter a prerrogativa educativa.

Entretanto, mesmo após toda a luta populacional e conquistas legislativas, vemos ainda hoje um déficit de atendimento em alto nível no Brasil. O fato é que mesmo com as legislações atuais não há como cobrar do poder público um vasto atendimento da demanda das famílias de crianças que querem frequentar a creche. Como traz Corrêa (2003, p. 94):

Como não se conhece com clareza a demanda existente, ou seja, quantas famílias querem colocar seus filhos numa instituição de educação infantil, não sendo a matrícula uma obrigatoriedade, torna-se muito mais difícil exigir do Estado o seu referido “dever” de oferecimento de vagas a todos que assim o quiserem. Como cobrar do Estado que ele atenda uma demanda que não se conhece em termos quantitativos?

De forma a facilitar que esta cobrança possa continuar a não ser realizada Corrêa e Adrião (2010, p.11), ressaltam que “o poder público não vem se esforçando suficientemente para conhecer, de fato, a real demanda por Educação Infantil nos diferentes sistemas de educação do país.”

### **O controle social e o Ministério Público**

A atuação de movimentos sociais e o controle realizado pela sociedade perante o Estado é ainda importante e necessário nos dias atuais. A busca pela conquista do direito a educação, e neste caso especificamente a creche, não terminou com sua conquista legal, ainda é necessário a constante participação social nas decisões do poder público em busca da efetivação de seus direitos.

A participação social nas decisões públicas e a gestão democrática são declaradas na Constituição Federal (CF) de 1988, como parte de um Estado democrático de direitos fundamentados na cidadania (BRASIL, 1988, art. 1). Costa (2003, p. 100) saliente que “é necessário a idéia de democracia como sistema não apenas representativo, mas sobretudo participativo, não esteja limitada às esferas de poder, mas esteja infundida no povo e em suas instituições”

Na área educacional, especificamente, a CF/88 em seu artigo 208 estabelece como um dos princípios educativos a “gestão democrática do ensino público”, fato inovador em relação as legislações anteriores.

A Lei de Diretrizes em Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, por sua vez, reafirma a gestão democrática do ensino público posta pela carta magna, e determina que cada ente federado defina de que forma irá exercê-la (BRASIL, 1996, art.3º - VIII, e art.14).

Atualmente para isso, há nos municípios, ente federado responsável pelo atendimento da educação infantil, conselhos formados por representantes da sociedade civil local com autonomia e responsabilidade/função de fiscalizar, auxiliar na formulação de políticas públicas, controlar, reivindicar e aconselhar, propriamente dito, o poder público municipal em busca da efetivação e ampliação de direitos à educação.

Sob a mesma denominação: “conselho”, encontramos órgãos vinculados à gestão dos sistemas de ensino, com caráter eminentemente consultivo e normativo (conselhos de educação), à gestão de instituições de ensino (conselhos escolares) e à gestão de políticas educacionais específicas

(conselhos do FUNDEB, conselhos de alimentação e transporte escolar etc). Também sob o mesmo nome encontramos órgãos com diferentes possibilidades de participação democrática, o que se expressa na forma como são escolhidos seus membros (AÇÃO EDUCATIVA, 2007, n.p).

“Na atualidade, a constituição de conselhos tem sido percebida como a abertura de espaços públicos, de participação da sociedade civil, caracterizando a ampliação do processo de democratização da sociedade” (TEIXEIRA, 2004, p. 692-693).

Entretanto, pela constituição dos conselhos ser algo recente, pela herança burocrática e centralizadora do poder nas mãos da elite brasileira e a falta de cultura de participação da sociedade na constituição da vida pública, o desenvolvimento e aplicação dos conselhos municipais ligados a educação ainda esbarram em diversas dificuldades e limites que impedem seu melhor desenvolvimento. Como exemplo de tais dificuldades, podemos citar: a forma de eleição dos conselheiros, a escassa divulgação das funções e atividades do conselho e assim seu desconhecimento por grande parte da população que não está envolvida em movimentos sociais ou outras formas de representação, a falta de preparação e informação dos conselheiros, entre outras circunstâncias (GONTIJO, 2008; PEREIRA, 2013).

Entretanto, mesmo com tais dificuldades os conselhos apresentam-se como um importante espaço de participação social na formulação de políticas públicas, assim como de controle social do Estado, atuando como fiscalizador, buscando sempre confluir os interesses sociais e as legislações educacionais.

Assim como Teixeira (2001, p. 33), compreendemos que o controle social do Estado é “uma dimensão estratégica da participação cidadã, que não se reduz à participação eleitoral; é uma forma de exercer ativamente a cidadania, de tornar efetivos os direitos já consagrados em leis e construir novos direitos, através de instrumentos já conquistados”, exercendo sua função de controle na elaboração das leis, avaliando suas metas, desenvolvimento e decorrência, na execução orçamentária e na prestação de contas à sociedade

Como parceiro de tais conselhos no controle social, tem-se o Ministério Público, que com a CF/88 conquista uma seção própria e passa a ter a incumbência da “defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis”, tendo para isso autonomia funcional e administrativa e independência dos demais poderes do estado (BRASIL, 1988, art. 127).

De acordo com Barroso (2009, p. 346), “o Judiciário é o guardião da Constituição e deve fazê-la valer, em nome dos direitos fundamentais e dos valores e procedimentos democráticos, inclusive em face dos outros Poderes.”

Na área educacional o MP por ser um órgão independente, autônomo e defensor da ordem jurídica, pode e deve ser um articulador para garantir o direito a qualidade educacional e o cumprimento legal das ações e programas que envolvem a educação (NUNES, 2012).

Pedrozo (2014) ressalta que é responsabilidade do MP atuar preventivamente e repressivamente se necessário, junto ao órgão responsável, utilizando-se para isso contatos periódicos com o Tribunal de Contas, Conselhos ligados à educação como o Conselho do Fundeb, entre outros órgãos de controle social.

Assim, em muitos casos, o Promotor de Justiça, guardião dos interesses sociais e coletivos, se torna agente desta sociedade preocupada com o resguardo de seus direitos, e com isso, vai até “entidades representativas dos vários segmentos sociais, deixando seu gabinete e estabelecendo comunicação direta com estes mesmos segmentos para, em conjunto, fiscalizarem o bom andamento dos atos envolvendo os Três Poderes” (DROPA, 2003, n.p).

Recentemente, foi criado o Ministério Público pela Educação (MPEduc), que é um projeto desenvolvido pelo Ministério Público Federal (MPF), em parceria com o Ministério Público dos Estados, que tem o objetivo:

identificar os motivos do baixo índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB); acompanhar a execução das políticas públicas na área da educação, bem como a adequada destinação dos recursos públicos; verificar a existência e a efetividade dos conselhos sociais com atuação na área de educação; levar ao conhecimento do cidadão informações essenciais sobre seu direito a uma educação de qualidade, bem como sobre seu dever em contribuir para que esse serviço seja adequadamente ofertado (MINISTÉRIO PÚBLICO PELA EDUCAÇÃO, 2015 a, n.p).

O projeto do MPEduc consiste inicialmente em realizar um diagnóstico dos municípios que aderirem ao projeto. Utilizando para isso questionários que os gestores dos municípios e dos estados, os diretores das escolas e os Presidentes dos Conselhos de Alimentação Escolar e de Acompanhamento do FUNDEB irão responder, assim como visita nas escolas e audiência pública com a participação social.

Tais etapas do diagnóstico serão utilizadas para análise das condições de atendimento educacional no município em estudo e consecutivamente o MPEduc

elabora uma carta de recomendações aos gestores com os itens deficientes e possíveis ações a serem elaboradas em busca da melhoria da qualidade da educação básica.

A última etapa da execução do projeto é a realização de audiência pública para prestação de contas dos trabalhos desenvolvidos. Nessa fase, são apresentados para a sociedade o diagnóstico realizado, as recomendações expedidas pelo Ministério Público e as medidas adotadas pelos gestores públicos (MINISTÉRIO PÚBLICO PELA EDUCAÇÃO, 2015b, n.p).

Tal projeto pode ser observado com um avanço na comunicação e parceria de diferentes setores que possuem objetivos semelhantes, entretanto é importante ressaltar a necessidade de qualificação dos promotores que atuarão juntamente com os conselhos, escolas e população em busca de melhores condições de atendimento e efetivação dos direitos expressos na legislação, assim como aponta Frisheisen (2000, p. 144):

A atuação do MP no que se refere às políticas públicas é algo bastante recente no Brasil. Este histórico é importante para ressaltar que o MP também precisa se capacitar, como os próprios conselheiros, para a defesa das políticas sociais. Considero a capacitação extremamente importante e, no caso do MP, não é uma capacitação jurídica, mas a respeito da interação da sociedade com os aspectos jurídicos, que são o nosso instrumento básico[...] Sendo assim, “capacitação” para o MP não é apenas entender esta nova atividade e conhecer as leis, mas interagir com a sociedade civil no sentido de saber quais são as suas reais demandas e quais são as prioritárias, porque são muitas demandas ao mesmo tempo.

Em pesquisa Oliveira (1999, p. 67) apresenta exemplos de atuação do Ministério Público em casos educacionais de crianças de 0 a 3 anos de idade, visando a conquista de vagas e a melhora das condições de funcionamento de unidades de ensino. Ambos os casos, já eram encontrados nas reivindicações dos movimentos sociais historicamente formados em busca do direito da faixa etária e ainda estão em pauta na realidade atual. O autor ainda resalta que no segundo caso “apesar de não se destinar a conseguir vaga, é importante, pois coloca em debate a questão da garantia de um Padrão de Qualidade de Ensino como componente do Direito à Educação”.

Dessa forma, podemos perceber que tanto os movimentos sociais, quanto o Ministério Público possuem objetivos similares referentes a educação em creche, que é o atendimento educacional com qualidade, por isso a junção e cooperação dos conselhos da área educacional, o Ministério Público e propostas como o MPEduc tem a capacidade de fortalecer a democracia e o controle social e suscitar em uma melhora das condições educacionais ofertadas as crianças em creches.

## **Considerações finais**

A sociedade civil organizada teve papel fundamental na conquista do direito a educação de 0 a 3 anos na década de 1970 e 1980. Atualmente, tem-se declarado na CF/88 a educação infantil de qualidade como sendo direito da criança e dever do Estado, porém ainda é necessária a participação social para que a letra da lei seja posta em prática em muitos casos e assim todas as famílias de crianças que optarem por fazer uso do serviço educacional da creche possa ser contemplado.

Para isso encontramos nos municípios, ente federado responsável pela educação de 0 a 3 anos, a constituição de conselhos ligados a área da educação, como o conselho do Fundeb, da alimentação, de educação especificamente, que realizam um controle social do Estado com o objetivo de articular os interesses sociais no desenvolvimento de políticas educacionais, além de fiscalizar a evolução, efetivação e resultado de tais políticas.

Como parceiro dos conselhos nos municípios em busca da preservação da lei encontramos os Ministérios Públicos e mais recentemente em alguns municípios, a atuação do Ministério Público pela educação, um projeto que busca atentar para a questão educacional e além de proteger, avançar em relação ao direito a educação básica. Ressaltamos ainda que não é o “Ministério Público um substituto da cidadania, nem alternativa ao controle social, mas sim potencializador deste e um reforço daquela” (GONTIJO, 2008, p.08).

É importante destacar que os conselhos municipais, ainda encontram diversas dificuldades e limites em seu desenvolvimento e fortalecimento, porém a sociedade civil organizada em conjunto e em cooperação com o Ministério Público deve buscar superar seus desafios, ampliando e solidificando assim o controle social e conseqüentemente fortalecer a democracia, a participação social, a distribuição do poder, intensificando a promoção, regulação e implementação efetivamente de políticas públicas que venham a suscitar melhores condições educacionais e maiores índices de atendimento às crianças de 0 a 3 anos, que historicamente apresenta-se como uma etapa fragilizada da educação básica.

Estudos ainda precisam ser aprofundados sobre tal problemática, para uma melhor compreensão do fenômeno e assim poder realizar proposições viáveis e válidas aos problemas atuais que envolvem a educação em creche e a participação social.

## **REFERÊNCIAS**

**AÇÃO EDUCATIVA. O princípio da gestão democrática e os conselhos da educação.** Ação educativa, 2007. Disponível em:  
<<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/todas-noticias/943-gestao-demografica>>.  
Acesso em: 16 jan. 2016.

ARIÈS, P. história social da criança e da família. 2ª ed., Rio de Janeiro. Zahar, 1981, 279 p.

BARROSO, L. R. **O controle de constitucionalidade no direito brasileiro:** exposição sistemática da doutrina e análise crítica da jurisprudência. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J. e WIGGERS, V. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v.36, n. 127, jan./abr. 2006, p. 87-128.

CORRÊA, B. Considerações sobre qualidade na educação infantil. Cadernos de pesquisa, n.119, p.85 – 112, junho/2003

CORRÊA, B.; ADRIÃO, T.; Direito à educação de crianças de até 6 anos enfrenta contradições. Setembro de 2010, Revista Adusp

COSTA, Luciana Medeiros. Prioridade absoluta dos direitos infanto-juvenis. 2003. (154 p.) Dissertação (Mestrado em 2003). Universidade Federal de Pernambuco, Brasília, 2003.

CURY, C. R. V. A educação infantil como direito. In: MEC/SEF/DPEF/COEDI. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil. Brasília, v. 2, mai.1998, p. 9-15

DROPA, [Romualdo Flávio. Ministério público: parceiro no controle social. Artigos jurídicos.](#) 2003. Disponível em:  
<<http://www.advogado.adv.br/artigos/2003/romualdoflaviodropa/ministeriopublico>>.  
Acesso em: 17 jan. 2015.

GONTIJO, Jaqueline Ferreira. **Ministério público, controle social e orçamento criança e adolescente.** Trabalho de conclusão de especialização. Fundação Escola Superior do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. 2008

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR, M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MINISTÉRIO PÚBLICO PELA EDUCAÇÃO. **Ministério Público lança projeto para melhoria da educação.** 2015a. Disponível em:

<[http://mpeduc.mp.br/admin/destaques/ministerio-publico-lanca-projeto-para-melhoria-da-educacao/mostra\\_destaque](http://mpeduc.mp.br/admin/destaques/ministerio-publico-lanca-projeto-para-melhoria-da-educacao/mostra_destaque)>. Acesso em: 17 jan. 2015.

MINISTÉRIO PÚBLICO PELA EDUCAÇÃO. **MPF e MP-RS expedem**

**recomendações a gestores públicos e conselhos de educação.** 2015b. Disponível em:

<[http://mpeduc.mp.br/admin/noticias/mpf-e-mp-rs-expedem-recomendacoes-a-gestores-publicos-e-conselhos-de-educacao/mostra\\_noticia\\_interna](http://mpeduc.mp.br/admin/noticias/mpf-e-mp-rs-expedem-recomendacoes-a-gestores-publicos-e-conselhos-de-educacao/mostra_noticia_interna)>. Acesso em: 17 jan. 2015.

NUNES, Antônio Carlos Ozório. O Ministério Público e algumas contribuições possíveis à qualidade da educação. Ministério Público do Estado de São Paulo: 01 de ago. de 2012. Disponível em: <<http://www.apmp.com.br/index.php/artigos/486>>.

Acesso em: 19 set. 2015.

PEREIRA, Tarcísio Luiz. Os conselhos municipais de educação e o regime de colaboração nos respectivos sistemas de ensino. **Revista eletrônica Conexão.** V. 10, n. 1, p. 1329 – 1347, 2013. Disponível em:

<<http://www.aems.edu.br/conexao/educacaoanterior/Sumario/2013/downloads/2013/3/77.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

PEDROZO, Luiz Henrique Batista de Oliveira. Implementação qualitativa da educação infantil como fruto da gestão democrática: análise crítica e propostas à luz da ponderação no caso em concreto. **Observatório da jurisdição constitucional.** Brasília: IDP, Ano 7, no. 2, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, R. P. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 11. Maio – Ago. 1999.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa,** v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004.

## **A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Carolina Machado d'Avila – IFSP – Câmpus Salto/Unicamp

### **RESUMO**

O artigo pretende mostrar, brevemente, o processo de transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, contemplando uma única rede federal de ensino. Para tanto foram apresentadas as discussões prévias e motivação do governo que culminou com a apresentação da proposta de ensino verticalizado (desde o técnico até a pós graduação). Finalmente, apresentamos a relação de institutos federais existentes e qual sua origem.

**Palavras-chave: Instituto Federal. Ensino Técnico. Educação Profissional.**

A proposta de integração entre o ensino médio e a educação profissional é um exemplo das mobilizações da sociedade civil em defesa da escola pública e da educação de trabalhadores, ocorridas durante toda a década de 1980 e que têm como marco a apresentação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases à Câmara dos Deputados, já em 1990. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006), o ensino médio deveria promover a integração entre conhecimento teórico e prática profissional, de forma que os alunos pudessem se apropriar das várias técnicas utilizadas no processo produtivo.

Existem duas perspectivas que permeiam a educação tecnológica. Uma delas é a que foi base para propostas de uma reforma educacional na década de 1980 — e foi rejeitada, e previa o ensino médio e a educação profissional com viés politécnico.

Na proposta de adequação do ensino médio, os alunos não seriam formados como técnicos especializados, mas politécnicos. Para Saviani (2003) a politecnia pressupõe que o processo produtivo de trabalho é indissolúvel, não se podendo admitir a ideia de que o ensino profissional seja ministrado aos que executam as tarefas enquanto o ensino científico-intelectual seja direcionado aos que controlam os processos produtivos.

Portanto, o ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 37).

Na visão da politecnia, o ensino técnico não seria mais uma forma exclusiva de atender às demandas do mercado, nem teria um fim em si mesmo, mas teria a missão de preparar o aluno integralmente, instrumentalizando-o com o domínio de técnicas e fundamentos científicos (teóricos e práticos) dos processos produtivos do mundo moderno.

A outra perspectiva de educação profissional indica a formação de profissionais habilitados ao manejo das novas tecnologias, de forma que desenvolvam uma função específica nas empresas.

Braverman (1987) afirma que a educação recebida pelos aprendizes, no início do século XX, contemplava uma formação integral, pois além de realizar o ofício em si, estes compreendiam os processos produtivos como um todo, fator que se perdeu com a ascensão do Taylorismo.

O que diferencia o trabalho humano do trabalho dos outros animais é a capacidade de planejar, de prever o resultado final daquilo que está sendo construído. O trabalho dos animais é instintivo e, portanto, inato, ou seja, eles já nascem sabendo como fazê-lo. Os homens, ao contrário, possuem o “poder do pensamento conceptual, [...] o trabalho conceptualizado antes e independente da orientação do instinto” (BRAVERMAN, 1987, p. 51). Saviani (2003), afirma que o homem constitui-se como tal a partir do momento que age conscientemente sobre a natureza e, portanto, desde os mais simples trabalhos manuais são necessárias mobilizações intelectuais que garantam o desenvolvimento daquela função.

No início da modernização industrial, a abertura de novas empresas e, conseqüentemente, novos postos de trabalho atraiu pessoas que nunca trabalharam nesse tipo de produção, agricultores, camponeses, por exemplo, que se adaptaram ao ritmo do trabalho sem questionamentos. Com isso, os que já trabalhavam nas indústrias são “promovidos” para cargos de planejamento e gerência, sem nenhum tipo de formação ou qualificação. Num primeiro momento, pode parecer vantajoso, mas é uma ação que mascara ainda mais o rebaixamento da classe trabalhadora, pois, ao longo do tempo a noção de qualificação também tem seu sentido rebaixado. Atualmente, os que “vem de

fora” não são mais agricultores, mas os jovens que, durante a adolescência, são mantidos “na reserva”, não são mais incorporados a um trabalho familiar (BRAVERMAN, 1987). Esses jovens passam grande parte do seu tempo estudando, apenas, ou muitas vezes nem isso, deixando-os despreparados para o ingresso no mercado de trabalho. Uma das opções de educação para essa faixa etária seria, portanto, o ensino médio integrado.

## **De Cefet a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**

A Lei n.º 8.948/94 transforma as Escolas Técnicas Federais em Centro Federal de Educação Tecnológica — Cefet, uma única rede de ensino, mas com características conflitantes. Enquanto os mais antigos poderiam oferecer cursos até a pós-graduação<sup>7</sup>, os mais novos deveriam limitar-se a oferecer apenas cursos técnicos, tecnológicos e licenciaturas. Para não perder a autonomia conquistada, um grupo de professores encaminhou uma proposta de transformação dos Cefet em Universidades Politécnicas, atendendo a uma demanda antiga de formação integral do aluno. Entre eles o Diretor-geral do CefetSP, que explica o motivo de pleitear a mudança de Cefet para Universidade:

Nós éramos Cefet, instituição de ensino superior, mas não reconhecidos pelos órgãos (...) oficiais como o CAPES, CNPQ como Instituição de Ensino Superior, e a gente tinha dificuldades de acessar recursos da CAPES, bolsas e participar de projetos (...) Já tínhamos Engenharias, Licenciaturas, Mestrados, (...) mas não éramos reconhecidos como Instituição de Ensino Superior, apesar do decreto de criação dizer que era (...) (ex-diretor CefetSP).

Em 2005, a transformação do Cefet-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR iniciou o processo de expansão da rede federal de ensino e aponta o caminho a ser perseguido pelas escolas técnicas federais do Brasil (ORTIGARA; GANZELI, 2013).

A partir de 2005, houve um debate sobre as universidades, um debate nacional sobre o que era Universidade. As críticas que se faziam das universidades é que elas tinham os muros muito altos, não interagiam com a sociedade, não formavam professores, não ofertavam cursos noturnos e não atendiam a população, a pesquisa aplicada não era forte, era só pesquisa pura. (...). Só que também a universidade reagiu dizendo que universidade tem que ser pura (...) ela não tem que atender as demandas de mercado. Ela tem, para ter um pouco de isenção, (...) indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e da autonomia a Universidade. Então, ela se fechou na autonomia...

---

<sup>7</sup> A lei 6.545/1978 transforma as escolas técnicas federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica, com autorização para ofertarem curso superior de Engenharia de operação. Em 1993, a Lei 8.711 altera a redação da anterior e autoriza essas instituições a ofertarem cursos de graduação e pós-graduação na área de tecnologia e licenciaturas para professores do ensino técnico.

(...) o Cefet do Paraná havia se transformado em Universidade Tecnológica (...) e todos os outros estavam encaminhando projetos de transformação de Universidades Tecnológicas, inclusive o Cefet de São Paulo. (ex-diretor CefetSP).

Em uma proposta do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES, apresentada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006, p. 19), este tipo de universidade deveria se estruturar para oferecer o ensino médio e o superior, com uma atuação no nível médio que compreendesse a formação global do aluno, superando a dicotomia do “academicismo clássico e do profissionalismo estreito” neste nível de ensino. Já o superior deveria ser o aprofundamento e a especialização do conhecimento científico adquirido durante o ensino médio, consolidando a estrutura verticalizada, integral e de caráter aplicado do Cefet e das Universidades Tecnológicas.

Só que o governo percebeu que, depois da discussão do que era universidade, (...) que a universidade não pode ser qualificada, não dá para adjetivar o termo universidade. Então o conceito de Universidade Tecnológica não vingou no Brasil, não caberia na verdade, aí foi feito um movimento ao contrário, as universidades especializadas passaram a ser universidades clássicas (...) Então de um lado universidade, se for universidade, tem que ser completa, atuar em todas as áreas de conhecimento, tem que ter autonomia em ensino, pesquisa, extensão, toda a lógica da universidade (ex-diretor CefetSP).

Logo após o lançamento do PAC<sup>8</sup> – Programa de Aceleração do Crescimento, o governo Lula lança o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação<sup>9</sup>, com o objetivo de chamar a sociedade brasileira, principalmente os envolvidos na área de educação, para apresentar os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos pelo governo, “[...] visando ao seu aprimoramento cada vez maior” (BRASIL, 2007, p. 3). Oliveira (2011) afirma que o PDE é a primeira iniciativa de organização da educação no governo Lula, ainda fortemente marcada pelos programas que atendiam a educação básica. Essa organização, para a autora, é a efetivação e implementação de uma política de Estado<sup>10</sup> que reorganizou, integrou e deu estabilidade à educação nacional.

---

<sup>8</sup> “Criado em 2007, no segundo mandato do presidente Lula (2007-2010), o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) promoveu a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, contribuindo para o seu desenvolvimento acelerado e sustentável.” Fonte: <http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>. Acesso em 10 jun. 2015.

<sup>9</sup> O PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação é um documento elaborado pelo Ministério da Educação em 2007 e foi apresentado como um “plano executivo”, o qual define concretamente as ações propostas pelo governo para atender as metas previstas no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em 10 jun. 2015.

<sup>10</sup> Oliveira (2011, p. 329) define políticas de Estado como “[...] aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência de setores mais amplos da sociedade; e políticas de governo como “[...] aquelas que o Executivo decide, num processo elementar de

Sobre a educação profissional e a educação de jovens e adultos, o PDE se propõe a superar a visão fragmentada destas modalidades de ensino – educação profissional desvinculada do ensino médio e alfabetização sem relação com a educação de jovens e adultos – EJA. A criação do Proeja e do Projovem e a orientação para que se altere a LDB com a inclusão do texto “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional”, o que de fato ocorreu com a Lei 11.741, de 2008, são exemplos da preocupação do governo com esta população excluída do sistema.

Indo ao encontro das propostas de políticas voltadas para os jovens, o governo acredita que através da educação profissional integrada poderia resgatar os quase dois milhões de jovens (à época), entre 15 e 17 anos que estivessem fora da escola, com incentivo à oferta do ensino médio integrado e, inclusive, com a possibilidade de criação de programas de ajuda de custo para garantir a frequência e permanência dos estudantes na escola<sup>11</sup>.

O PDE apresenta o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia como novo modelo de educação profissional e tecnológica, alinhado com as necessidades locais das comunidades onde esteja inserido. Para tanto, os IF têm como objetivos, dentre outros, ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, preferencialmente do ensino médio; incentivar a pesquisa, empreendedorismo e cooperativismo, incentivando a geração de trabalho e, conseqüentemente, aumento da renda dos trabalhadores (BRASIL, 2007, p. 32).

E o governo fez o que? Criou um modelo que atendesse às demandas sociais, os Institutos... O que que é o Instituto? Se você for ver, ele é a resposta do Cefet e do governo a uma demanda social não atendida pelas universidades, por isso que tem 50% de formação de técnicos; que ainda a maior demanda da nossa nação é a formação de técnicos, mais do que de tecnólogos, mais do que engenheiros. Por isso que tem a questão das licenciaturas, porque é ainda uma crise gravíssima no País a questão das licenciaturas. A quantidade de físicos formados no país não consegue dar conta de todos os postos de professor de Física do Ensino Médio mesmo que todos trabalhassem como professor. O fato é que ninguém trabalha como professor, então a crise é pior ainda. Coisa parecida aparece na Matemática, Química, Biologia, entendeu? (ex-diretor CefetSP).

---

formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna [...]”.

<sup>11</sup> Os IF oferecem uma ajuda de custo aos alunos, com base no Decreto n.º 7.234/10. A Assistência Estudantil visa oferecer aos alunos, cuja renda *per capita* familiar seja de até um salário mínimo e meio, auxílio para custeio de moradia, alimentação, transporte, material escolar, atividades esportivas, culturais, entre outros. Em São Paulo, os processos para admissão no programa ainda não são padronizados pela Reitoria do IFSP, sendo definidos por assistentes sociais lotados em cada um dos câmpus.

Em outro momento, Haddad<sup>12</sup> novamente dá pistas do modelo de educação – verticalizado – oferecido pelos IF. Para ele, o governo acredita que o fato de priorizar um nível de ensino, como aconteceu com o fundamental na década de 1990, provocou a fragmentação e a diminuição da qualidade. Para comprovar, aponta dados de pesquisas nas quais crianças que frequentam a educação infantil têm mais anos de escolarização, mostrando o equívoco de separar as etapas de ensino. Também ilustra o caso da falta de professores na educação básica, que deveriam ser formados na universidade, justificando, assim, a ideia do governo de continuidade do processo educacional.

Também aqui se revela o completo equívoco de opor a educação básica à educação superior. Não pode haver essa oposição, porque esses níveis são complementares. Se desejo um corpo docente qualificado para o ensino das nossas crianças e jovens, não posso deixar de olhar com atenção para a expansão e qualificação da educação superior, incluindo a interiorização, de modo a permitir o acesso à educação superior a parte do nosso magistério ainda não diplomado pela universidade (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2007, p. 33).

Nesse caminho, o PDE trata o IF como uma experiência inovadora, a qual articula todos os princípios que influenciaram sua formulação: a valorização do ensino médio, através da integração de conteúdos propedêuticos com os profissionalizantes, que contempla a politecnia, superando a diferenciação entre ensino regular e profissionalização. A expansão do ensino técnico, ocorrida a partir de 2004, de acordo com o PDE, seria uma forma de auxiliar na superação de paradigmas existentes no ensino médio: a “decoreba” de conteúdos e o currículo vazio no núcleo comum e a mecanização do ensino técnico, que não auxilia o aluno a inserir-se no mercado de trabalho em profundas mudanças.

Ciavatta (2010) questiona o futuro do ensino técnico com a transformação dos Cefet em IF, instituições com tendência à oferta de cursos superiores. No entanto, a conferência de EPT, conforme citado anteriormente, é um marco no processo de valorização daquela modalidade de ensino, abrindo caminhos para o aumento da oferta, como pode ser observado nos depoimentos dos representantes do governo, embora não tenha relação direta com a criação dos Institutos Federais (ORTIGARA; GANZELI, 2013). O Presidente Lula, em sua palestra de encerramento da conferência afirma: “[...] Não se esqueçam dos compromissos que eu assumi: em cada cidade-polo deste País, nós vamos ter uma escola técnica e uma extensão universitária” (CONFERÊNCIA..., 2007, p. 307).

---

<sup>12</sup> Fernando Haddad, Ministro da Educação entre 29 de julho de 2005 a 24 de janeiro de 2012.

O discurso de Fernando Haddad enfatiza a educação profissional como uma ‘espinha dorsal’ que perpassa todos os níveis de ensino, cria um vínculo entre a escola e mundo do trabalho e da produção, associa a formação geral e seu conhecimento abstrato com o conhecimento específico. No entanto, ao afirmar que “os ofícios, com as habilidades e competências que vão ajudar o jovem a se inserir no mundo do trabalho com muito mais dignidade” (CONFERÊNCIA..., 2007, p. 21) defende os aspectos “utilitaristas” daquela modalidade de ensino como garantia de empregabilidade, e de formação para inserção no mercado de trabalho.

Ainda em 2006, é iniciada a primeira fase de expansão da rede federal<sup>13</sup> instalando-se tanto nos municípios dos grandes centros e capitais como no interior, desde que fossem, de acordo com avaliação do MEC, polo de desenvolvimento regional. Entre 2003 a 2006, foram contratados mais de três mil docentes e técnicos administrativos, o que, de acordo com o PDE é o maior processo de expansão da rede desde sua criação, em 1909.

A previsão era que, até 2010, a rede federal de educação profissional e tecnológica seria ampliada em 150%, com a autorização de funcionamento de mais 214 escolas. Dessa forma, a rede atenderia à demanda de formação local, considerando as especificidades culturais locais. Em 2014, de acordo com informações obtidas no portal do Ministério da Educação<sup>14</sup>, a rede federal de ensino era composta por 562 unidades.

Para Azevedo (2004, p. XI), essa nova reorganização do sistema educacional é uma tentativa de desenvolver a economia do País através da aproximação entre “escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado”. Na verdade, essa situação é claramente expressa no PDE, “Talvez seja na educação profissional e tecnológica que os vínculos entre educação, território e desenvolvimento se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação, mais notáveis” (BRASIL, 2007, p. 31) e na cartilha<sup>15</sup> elaborada pela Setec:

[...] compreende-se que a educação não ocorre apenas nos espaços de educação formal. Ela resulta das experiências vivenciadas em todos os espaços da sociedade pela ação do conjunto das organizações em geral, na qual o poder

---

<sup>13</sup> O termo rede federal tem sido usado para definir as instituições federais de educação profissional e tecnológica, naturalmente vinculadas ao MEC e compõe o sistema federal de ensino junto com as outras instituições de ensino mantidas pela União e as instituições de ensino superior privadas (ORTIGARA E GANZELI, 2013); (SILVA, 2009).

<sup>14</sup> Informações retiradas de <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 05 jan. 2015.

<sup>15</sup> Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica, de Eliezer Pacheco. Documento elaborado para apresentar os IF à sociedade.

público e a sociedade, de forma articulada, exercem sua função educadora na busca da construção de uma cultura fundada na solidariedade entre indivíduos, povos e nações, que se opõe ao individualismo neoliberal (PACHECO, 2011, p. 8).

Porém, para alcançar esses objetivos há um maior controle sobre o desempenho escolar dos estudantes, bem como sobre as habilidades que estão sendo adquiridas durante o curso, muitas vezes com a “importação” de técnicas de gestão das empresas, tornando os professores e os gestores escolares os representantes principais do novo gerencialismo. “Tudo isso vem sendo feito em nome da redução dos gastos governamentais e da busca de um envolvimento direto da comunidade nos processos de decisões escolares e nas pressões por escolhas, conforme os critérios de mercado” (AZEVEDO, 2004, p. XI).

Cinco meses após a realização da Conferência, e já com a segunda fase da expansão da rede federal em implementação, o governo publica o Decreto n.º 6.095, em abril de 2007, o qual estabelece as diretrizes para a integração das Instituições Federais de Educação Tecnológica, visando a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O art. 3º prevê que “O processo de integração terá início com a celebração de acordo entre instituições federais de educação profissional e tecnológica, que formalizará a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica - Cefet, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado”

Conforme explica o ex-diretor do CefetSP, a integração entre todas as instituições de ensino não foi um processo fácil, e a ideia do governo de criar apenas uma reitoria por Estado teve que ser repensada.

Dentro da ideia do governo era para ter um único Instituto por Estado. A Reitoria do Instituto seria o órgão definidor de políticas para a educação tecnológica, no nível federal, em cada Estado. Essa foi a concepção original dos Institutos. Nunca foi cotado, não tinha sentido dentro do modelo do Instituto você ter mais de um Instituto por Estado. Então o Instituto nasce como sendo só um por Estado e os câmpus seriam agentes dessa política (...) com relação à educação profissional no âmbito federal.

E antes você tinha o que? Escolas Técnicas, Cefet, Agropecuárias, Escolas Vinculadas, tudo federal e numa quantidade de cento e quarenta unidades pelo país... é, nessa época já tinha mais (...) Minas Gerais tinha onze Escolas Agrotécnicas, seis Cefet e algumas escolas técnicas, várias autarquias, cada uma com sua autonomia. O Rio de Janeiro tinha o Cefet Campos que era o Cefet centenário, o Celso Suckow que era o maior e mais importante em termos de curso superior e pós-graduação, etc... e o Cefet Química que era o politicamente o mais influente então você tinha três, fora o D. Pedro II. Em Pernambuco, a unidade centralizada de Petrolina foi alçada a status de Cefet por uma lei proposta pelo Marcos Maciel. (...) As pressões políticas são muito

fortes. Então esses todos foram os lugares que pouco mais o Haddad teve que negociar. (ex-diretor CefetSP).

No Estado de São Paulo, a única instituição que se adequava ao novo modelo proposto pelo governo federal era o CefetSP, que se transforma em IFSP.

É, em São Paulo, exatamente, mas não só aqui, várias outras, Maranhão, Pará, Amazonas... é que aqui acabou crescendo mais, que os outros, e até poderia ter crescido muito mais, a projeção aqui é que deveria ter cem escolas. Na época, já existia essa projeção, o Haddad já falava em mil escolas no país, sendo cem em São Paulo. Na verdade, se você pegar proporcionalmente à população, (...) se tiver mil no País, aqui deveria ter, umas trezentas. (...) Nunca se cogitou em dividir o Instituto, essa é uma ideia que vem da reação da comunidade. [Então], não aconteceu divisão nos outros estados. Eles não conseguiram, nos outros Estados, unir em uma única Instituição (...) A União é que não foi possível por questões políticas. No Rio de Janeiro (...) o Cefet não quis virar Instituto, ainda tem [ainda é Cefet]. Em Minas Gerais também tem um, não quis virar Instituto... depois teve na Bahia. Lá você tinha as escolas agrotécnicas e um conjunto de escolas de instruções mais urbanas. Então eles separaram (Bahia e Goiás), separaram entre agrícola e urbana. Só que essa separação já não vale mais porque no Cefet baiano que é o agrícola, metade das unidades já são urbanas. Eles estão com umas dez unidades, metade já eram (...) agrícolas, só que as novas são urbanas. (...) E tem projetos de expansão, tem projetos de crescimento. (ex-diretor CefetSP).

Os Institutos Federais, portanto, criados pela Lei n.º 11.892, em dezembro de 2008, após as tentativas frustradas, por parte do governo, de tentar unificar as reitorias e formar um IF por Estado, ficaram assim distribuídos pelo País:

**Quadro 1** – Distribuição dos Institutos Federais pelo País.

<b>Região</b>	<b>Estado</b>	<b>IF</b>
<b>Norte</b>	AC	IF Acre (Escola Técnica);
	AP	IF Amapá (Escola Técnica);
	AM	IF Amazonas (Cefet AM + Agrotécnicas de Manaus e São Gabriel da Cachoeira);
	PA	IF Pará (Cefet PA + Agrotécnicas de Castanhal e Marabá);
	RO	IF Rondônia (Escola Técnica + Agrotécnica Colorado do Oeste);
	RR	IF Roraima (Cefet RR);
	TO	IF Tocantins ((Escola Técnica de Palmas + Agrotécnica Araguatins);

<b>Região</b>	<b>Estado</b>	<b>IF</b>
<b>Nordeste</b>	AL	IF Alagoas (Cefet Satuba);
	BA	IF Bahia (Cefet BA);
		IF Baiano (Agrotécnicas de Catu, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim);
	CE	IF Ceará (Cefet CE + Agrotécnicas de Crato e Iguatu);
	MA	IF Maranhão (Cefet MA + Agrotécnicas de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras);
	PB	IF Paraíba (Cefet PB + Agrotécnicas Castanhal e Marabá);
	PE	IF Pernambuco (Cefet PE + Agrotécnicas de Barreiros, Belo Jardim e Vitória de Santo Antão);
		IF Sertão Pernambucano (Cefet Petrolina);
	PI	IF Piauí (Cefet PI);
	RN	IF Rio Grande do Norte (Cefet RN);
SE	IF Sergipe (Cefet SE + Agrotécnica São Crsitóvão);	
<b>Centro Oeste</b>	DF	IF Brasília (Escola Técnica);
	GO	IF Goiás (Cefet GO);
		IF Goiano (Cefet Rio Verde e Urutaí + Agrotécnica Federal de Ceres)
	MT	IF Mato Grosso (Cefet Mato Grosso e Cuiabá + Agrotécnica Cáceres);
MS	IF Mato Grosso do Sul (Escola Técnica + Agrotécnica de Nova Andradina);	

<b>Região</b>	<b>Estado</b>	<b>IF</b>
<b>Sudeste</b>	ES	IF Espírito Santo (Cefet ES + Agrotécnicas de Alegre, Colatina, Santa Teresa);
	MG	IF Minas Gerais (Cefet Ouro Preto e Bambuí + Agrotécnica São João Evangelista);
		IF Norte de Minas Gerais (Cefet Januária + Agrotécnica Salinas);
		IF Sudeste de Minas Gerais (Cefet Rio Pomba + Agrotécnica Barbacena);
		IF Sul de Minas Gerais (Agrotécnicas de Inconfidentes, Machado e Muzambinho);
		IF Triângulo Mineiro (Cefet Uberaba + Agrotécnica Uberlândia);
	RJ	IF Rio de Janeiro (Cefet Nilópolis);
		IF Fluminense (Cefet Campos);
	SP	IF São Paulo (Cefet SP);
<b>Sul</b>	PR	IF Paraná (Escola Técnica da UFPR);
	RS	IF Rio Grande do Sul (Cefet Bento Gonçalves + Escola Técnica Canoas + Agrotécnica Sertão);
		IF Farroupilha (Cefet São Vicente do Sul + Agrotécnica Alegrete);
		IF Sul Rio-grandense (Cefet Pelotas);
	SC	IF Santa Catarina (Cefet SC);
IF Catarinense (Agrotécnicas Concórdia, Rio do Sul e Sombrio);		

Fonte: Lei n.º 11.892/08. Elaborado pela autora.

Ortigara e Ganzeli (2013) destacam a importância quantitativa dos IF, além de sua presença estratégica tanto nos grandes centros urbanos como nas pequenas cidades e até regiões rurais, o que o torna um centro desenvolvedor de políticas públicas educacionais do governo federal.

Os IF têm como principais características o formato de ensino verticalizado, que engloba desde a educação básica (ensino técnico e médio integrado) até o ensino superior, incluindo cursos de pós-graduação; e a estrutura multicampi, com campus que atuam em territórios definidos, situação que, nas palavras de Pacheco (2011, p. 14) “[...] afirma, na missão destas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas

regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável e inclusão social”.

(...) eu participei muito da discussão da lei do instituto. Inclusive a primeira versão da lei que transforma em instituto (...) era específica para SP, transformava o CefetSP em Instituto Federal de São Paulo, o que nos trouxe problemas, porque gerou uma *ciumeira* nacional. Em cima dessa proposta inicial a gente foi trabalhando, foi mudando. Eu era do Conif<sup>16</sup> na época, Conif não, Concefet, que é o equivalente ao Conif, conselho dos diretores e muita coisa que estava ali, (...) muita coisa que está na lei foi este conselho que tratou (ex-diretor CefetSP).

Além do ensino, cujas vagas devem ser distribuídas na seguinte proporção: 50% para ensino técnico de nível médio, prioritariamente na forma integrada, mas também concomitante e/ou subsequente e 20% destinados a cursos de licenciaturas nas áreas de ciências e matemática — as atividades de extensão, entre elas a oferta de cursos de Formação Continuada deverão atender as necessidade da comunidade local onde o campus está inserido e a oferta de cursos de capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das escolas públicas da região, tornando-se assim, centro de referência.

Mas a questão das proporções 50, 20 não veio dos institutos. Veio de uma pressão da classe política que não queria mais universidades. A classe política tem uma percepção que o país precisa de mais técnicos. A classe política e a classe empresarial têm essa demanda clara: o país precisa de técnicos e, na verdade assim, o país precisa de técnicos, pós qualificados e técnicos (...) Então essa proporção de 20, 50 e tal veio por pressão política, para evitar que os IF se tornassem universidades (ex-diretor CefetSP).

Atualmente, além dos cursos regularmente oferecidos, os Institutos Federais são considerados os principais responsáveis pelo desenvolvimento e execução dos programas educacionais do governo federal, sendo o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec<sup>17</sup> o mais recente.

---

<sup>16</sup> Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, “congrega todas as Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil. É uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação” (informações obtidas no site: <http://www.conif.org.br/>). Acesso em 11 nov. 2013.

<sup>17</sup> O Pronatec é um programa criado pelo governo federal em 2011 e tem como objetivo ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Para tanto, prevê a expansão da oferta dos cursos técnicos de nível médio, cursos de qualificação profissional e formação inicial e continuada, aumento de recursos para as escolas que oferecem cursos técnicos e melhoria da qualidade do ensino médio. Fonte: <<http://pronatec.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em 11 nov. 2014. A estrutura montada para a oferta dos cursos Pronatec segue paralelamente ao campus do IF. Desde a definição de cursos até o atendimento e recepção dos alunos, os servidores atuam em horários extras, com recebimento de bolsas, não mantendo praticamente nenhuma relação com o campus, a não ser pela utilização do espaço físico de salas de aulas e laboratórios

## BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ltc - Livros Técnicos e Científicos, 1987.

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 159-174.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., 2006, Brasília. **Anais e deliberações**. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Tecnológica, 2007. 380 p.

p.45-60, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r28.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**, Brasília, v. 1, n. 07, p.29-50, maio 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto07.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 32, n. 115, jun 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 31 ago. 2014.

ORTIGARA, Claudino; GANZELI, Pedro. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Permanências e mudanças. In: BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire Terezinha (Org.). **A educação profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2013. p. 257-280.

PACHECO, Eliezer. **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>>. Acesso em: 04 out. 2014.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.131-152, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>, acesso em 19 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. **Dispõe Sobre A Instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e Dá Outras Providências..** Brasília, 09 dez. 1994.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de janeiro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 25 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e Dá Outras Providências..** Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 27 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2013.

## **ANEXO**

### Roteiro de entrevista

#### Sobre a expansão:

- 1) Como ocorreu o processo de expansão do IF-SP? Por que houve a decisão de ampliação do IF-SP com uma única reitoria centralizada? Como esse processo se constituiu e foi implementado?

#### Sobre o Proeja

- 1) Em 2006, ano da implementação do Decreto 5478, que cria o Proeja, o então Cefet era composto por três câmpus. De que forma essa obrigatoriedade chegou ao diretor-geral do Cefet? E aos diretores?
- 2) Entre 2008 e 2011 houve uma grande expansão da rede, já IFSP. No entanto, dados coletados dos relatórios de gestão de 2006 a 2011 apontam que houve pouca diferença em relação à oferta de vagas do Proeja. Por que este programa não foi expandido juntamente com o IF, atendendo à legislação que prevê oferta de 10% das vagas para essa modalidade de ensino? O entendimento da instituição é que esses 10% devem ser dimensionados em relação ao número de alunos do IF como um todo ou de cada campus?
- 3) Como é o processo de gestão dos cursos Proeja-Fic que são realizados com parcerias entre IF e prefeituras? Por que esses alunos, no caso dos câmpus Guarulhos e Salto, não são citados no total de alunos do IF?

## **A NEGAÇÃO DO DIREITO EXTRAPOLA O “CHÃO DA SALA DE AULA” DOS SUJEITOS DO CAMPO**

### **RESUMO**

Neste artigo as reflexões evidenciam a necessidade de uma análise sob um viés atualizado sobre o debate do direito a educação pública para os camponeses. Inicialmente, aponta alguns entraves para o desenvolvimento de políticas educacionais que garantam tanto o acesso como a qualidade, para a permanência e continuidade dos sujeitos do campo no contexto da educação pública. Ainda considera-se normal e banaliza-se a existência de um grande número de mulheres e homens privados do direito à escolarização. Ao longo da história brasileira, ideologias de longa data discriminam pessoas adultas e legitimam políticas sem impactos que contribuam concretamente e significativamente na sua vida e da comunidade onde se inserem, revelando-se continuamente sob novas roupagens, que se reproduzem até hoje. Posteriormente, destaca a necessidade de estabelecer diálogo permanente entre oprimidos, em busca de soluções para a melhoria da qualidade de vida, especialmente dos que foram deixados fora de processos democráticos, em um Estado de direito, além de constituir uma forma de educação a serviço do desenvolvimento que educa cada sujeito para a conquista da consciência da opressão e do lugar protagônico das classes populares, por meio de reivindicações, na construção de políticas públicas de educação para todos, tanto na cidade, como no campo. Mesmo diante da negação de direitos, os sujeitos utilizam estratégias e táticas materializadas através de resistência, revolta e organização para resistir aos contínuos e constantes mecanismos políticos, educacionais, sociais e econômicos que negam seus direitos. A luta social educa, não apenas a escola.

**PALAVRAS-CHAVES:** Políticas Educacionais; Sujeitos do Campo; Protagonismo; Direito.

## A NEGAÇÃO DO DIREITO EXTRAPOLA O “CHÃO DA SALA DE AULA” DOS SUJEITOS DO CAMPO

Edite Maria da Silva de Faria (UNEB)

### Introdução

A visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório, vem direcionando as políticas públicas de educação do Estado brasileiro. Pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, essas políticas têm se baseado em conceitos pedagógicos que colocam a educação do campo prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial (BRASIL, 2007, p. 13)

A educação dos camponeses foi descaracterizada e excluída do plano de desenvolvimento para o país, na medida em que não se levou em consideração a população que vive no campo, acarretando de forma acelerada e perversa o processo migratório do homem do campo para os grandes centros urbanos, onde sempre estiveram as prioridades para o investimento do capital nas indústrias.

Assim, a justificativa para a elaboração e a implementação de políticas para a educação de crianças, jovens, adultos e idosos tanto das cidades quanto para os que vivem no campo fundamenta-se mais nas necessidades do crescimento da economia e nos desejos do capital, assim como nos discursos populistas que “defendem” a participação política dos sujeitos.

Nessa perspectiva, é possível apontar alguns entraves para o desenvolvimento de políticas educacionais que garantam tanto o acesso como a qualidade, para a permanência e continuidade dos sujeitos do campo no contexto da educação pública. Inicialmente, destaca-se a formulação das políticas educacionais sem a participação ativa e efetiva dos sujeitos, bem como a precariedade do acompanhamento e avaliação por parte do órgão público responsável pelas políticas.

Outro entrave significativo no contexto da educação pública, especialmente para os sujeitos do campo, é superar a ausência da oferta de educação básica em condições favoráveis e adequadas às exigências e demandas das mulheres e homens que dela

necessitam, e, tanto quanto possível, fomentar e assegurar uma educação de qualidade social, enraizada nos saberes e fazeres que extrapolam o “chão da sala de aula”.

A função social da escola na sociedade capitalista contemporânea, os seus limites, a falta de efetiva universalização e qualidade da educação pública gera a precariedade, o descaso e o abandono da educação de crianças, jovens, adultos e idosos no cenário brasileiro, especialmente para trabalhadores do campo.

Ressalte-se que não é suficiente que essa educação limite-se somente à oferta de uma alfabetização tardia e rudimentar, que não terá continuidade. Um dos fatores da (re)produção do analfabetismo resulta da inexistência e/ou insuficiência do ensino fundamental para a população em idade escolar.

Por isso, ainda é vista como uma educação compensatória e, como tal, uma educação que não visa à formação humana, ao desenvolvimento, à criticidade e à participação dos sujeitos na sua formulação e implementação.

Uma das possibilidades de superação de tantos entraves, embaraços e complexidades é reconhecer a educação como uma política pública de direito social. Assim vai-se configurando e contrapondo-se àquela pautada pelo mercado, pois a educação pautada por uma concepção de campo e de desenvolvimento que não exclui as lutas, as resistências sociais, que reconhece as possibilidades de criação de novos territórios de vida não comunga com a educação excludente e perversa pautada pelo mercado, no desenvolvimento capitalista que fomenta a realidade desumana das condições do campo.

### **O Direito à Educação de Jovens e Adultos: o fosso entre o instituído e o instituinte**

O direito à educação pública, obrigatória e gratuita é recorrente no discurso dos diversos segmentos que compõem a sociedade brasileira no contexto contemporâneo. A defesa do direito de todos à educação dialoga com a discussão sobre a obrigatoriedade e responsabilidade do poder público e da família em oferecer condições de acesso e permanência para a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade em contextos educacionais.

Mesmo com os avanços, o Brasil ainda enfrenta problemas para atingir a educação básica de qualidade para todos, a qual é essencial para: erradicação da pobreza; redução da mortalidade infantil; controle do crescimento populacional; reconhecimento e

afirmação da igualdade de gênero, política de desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia.

A educação é importante, na medida em que busca contribuir também com o fim da pobreza e da desigualdade social. Ambas, fruto do modelo capitalista exploratório, que se baseia na exploração humana, na produtividade e no consumismo. A pobreza, no Brasil, revela o descaso social e político que condenou fortemente trabalhadores rurais ao não acesso, permanência e conclusão da escolarização na infância e na adolescência.

Mesmo aqueles que sabem ler e escrever foram condenados à exploração capitalista desumana e degradante. A educação conscientizadora, em acordo com as ideias de Freire, denuncia o sistema explorador e sinaliza as possibilidades para a sua superação e transformação.

Os sujeitos que ainda conseguiram estudar tiveram seu processo educativo marcado por experiências escolares negativas, descontínuas, fragmentadas, repletas de idas e vindas. Tais marcas se devem, na grande maioria das vezes, à necessidade de ajudar seus pais na agricultura, colaborando com o sustento da família, geralmente numerosa.

A situação social do campo; pobreza; crescimento das desigualdades; a degradação da qualidade de vida; ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e a escola para os camponeses são consequências de um sistema econômico que, sob a égide da ideologia neoliberal, ao longo do tempo, vem reproduzindo uma sociedade individualista e competitiva, segregada da efetiva participação, inclusive, política.

A lógica perversa e desumana do trabalho no modelo do capital tem produzido uma sociedade de consumo, pessoas se tornam mercadorias, muitas vezes incapazes de refletir sobre a realidade desigual e sob intensa exploração, da qual são reféns e estrategicamente impossibilitadas de (re)conhecer e de exigir seus direitos.

No passado, a ausência e insuficiência de escolarização para as crianças e adolescentes geraram um contingente de mulheres e homens que, na contemporaneidade, ingressam na pobre e ineficiente educação de pessoas adultas. A desigualdade em relação à educação dos camponeses não é apenas infraestrutural no que diz respeito aos equipamentos escolares, mas também concernente aos níveis de ensino ofertados.

Existe um afunilamento, reduzindo as vagas e, conseqüentemente, as chances de continuidade de estudos, na medida em que se aumenta o nível de ensino: diminui-se o número de escolas, o que dificulta mais ainda a permanência e ascensão escolar para os que vivem no campo.

Na maioria das vezes as escolas sofrem com os problemas identificados nas suas classes multisseriadas: o currículo descontextualizado e uniformizador, falta de materiais didáticos e/ou pedagógicos e quando existem são desvinculados da vida, do cotidiano e necessidades dos camponeses.

Não há justificativa para tamanha desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os graves problemas de infra-estrutura e de condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam os professores e estudantes das escolas multisseriadas, que, em geral, se encontram abandonadas às situações contingentes próprias das comunidades em que se localizam; afinal, delas depende atualmente a iniciação escolar da maioria das crianças, adolescentes e jovens do campo. (HAGE, 2006, p. 310)

As precárias instalações físicas das escolas colocam em risco a saúde e a vida dos educandos e professores. Muitas escolas no Brasil, especialmente aquelas que estão nas periferias e no campo não atendem a condições básicas. Sem cadeiras, carteiras, energia elétrica, água potável, banheiros, merenda escolar e também ausência de investimentos na formação inicial e continuada de professores não garantem o direito à educação e nem a qualidade do ensino aos cidadãos.

Os sujeitos pertencentes aos setores populares, tanto do campo como na cidade, não tiveram acesso ainda às políticas educacionais, na medida do necessário e do direito, tampouco elas foram capazes de satisfazer seus anseios, demandas e necessidades educacionais. Isto equivale a reconhecer que a população constituída de sujeitos do campo encontra-se praticamente excluída da escola.

Esses sujeitos carregam consigo uma das duas marcas principais em relação à educação pública: de um lado, a negação de acesso à escola e, de outro, a exclusão prematura do processo escolar, consequência de inserção precoce no trabalho e da luta pela própria sobrevivência, ou até mesmo pelo fato de a escola utilizar mecanismos que reforçam a desigualdade e a exclusão no seu interior, expulsando-os de um processo mal iniciado de escolarização.

Um dia pela força de nosso trabalho e de nossa luta, o arame da nossa ignorância, e então ali eu percebi, melhor cortamos os arames farpados do latifúndio e entramos nele, mas quando nele chegamos, descobrimos que existem outros arames farpados, como ainda naquele dia, que quanto mais ignorante, quanto mais inocentes diante do mundo, tanto melhor para os donos do mundo, e quanto mais sabido, no sentido de conhecer,

tanto mais medrosos ficarão os donos do mundo. (Depoimento de um alfabetizador e camponês sem terra em um assentamento no Rio Grande do Sul, 2004)

O trecho acima traz à tona toda a luta pela terra e pela cidadania, permeada pela educação. Os altos índices de analfabetismo no meio rural estão ligados também ao empobrecimento da população do campo.

Na história brasileira, a educação de adultos brasileiros foi colocada sob a égide da caridade, solidariedade, voluntariado, filantropia e não do direito. Na contemporaneidade, essa educação, entretanto, adquire outro sentido, fruto de práticas desenvolvidas no contexto dos movimentos sociais, no trabalho e até mesmo no âmbito escolar.

Na análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, (BRASIL, 1996) observa-se uma estrutura ainda fragmentária e hierárquica, inviabilizando a ideia de Sistema Nacional de Educação. As políticas governamentais buscam minimizar a educação de pessoas adultas, o que a tem restringido à questão do analfabetismo, sem relacioná-la com o ensino básico como um todo.

Vale ressaltar que o caráter excludente da experiência de escola pública brasileira entre nós revela-se, historicamente, nos elevados índices de analfabetismo, nas altas taxas de evasão e repetência, no relativamente pequeno número de anos de estudos da população brasileira, especialmente aos trabalhadores do campo, entre outros aspectos.

No Brasil, muitos têm sido os autores a estudar e a problematizar a questão do direito à educação e à escola pública popular, seus limites e possibilidades concretas, especialmente no que diz respeito ao fosso que existe entre o que é instituído e não atende as demandas e exigências da população, e a busca constante de estratégias para assegurar conquistas e avanços.

Os estudos de Paulo Freire (1967, 1974, 1997), Maria da Glória M. Gohn (2005), Miguel G. Arroyo (1999, 2005), Moacir Gadotti e José E. Romão (2001) e Sérgio Haddad (2008), entre outros, enfocam profundamente as lutas populares, pelo direito de crianças, jovens, adultos e idosos à educação que valorize sua cultura, suas formas de ser e estar no mundo.

A necessidade de estabelecer diálogo permanente entre oprimidos, em busca de soluções para a melhoria da qualidade de vida, especialmente dos que foram deixados fora de processos democráticos, em um Estado de direito, além de constituir uma forma

de educação a serviço do desenvolvimento que educa cada sujeito para a conquista da consciência da opressão e do lugar protagônico das classes populares, por meio de reivindicações, na construção de políticas públicas de educação para todos, tanto na cidade, como no campo.

A garantia de oportunidades educacionais aos que não ingressaram na escola ou precocemente a abandonaram, significa muito mais que lhes dar a oportunidade de “ocupar espaço” no mercado de trabalho. A questão econômica, os problemas no âmbito familiar e a exclusão no contexto escolar marcam inegavelmente as trajetórias de vida e escolar da maioria dos jovens e adultos trabalhadores.

Ao longo da história brasileira, ideologias de longa data discriminam pessoas adultas e legitimam políticas sem impactos que contribuam concretamente e significativamente na sua vida e da comunidade onde se inserem, revelando-se continuamente sob novas roupagens, que se reproduzem até hoje.

As estratégias políticas e as propostas e programas direcionados às pessoas adultas engendram e contribuem para uma educação que ocorre na maioria das vezes, de forma aligeirada e sem vínculo algum com as trajetórias de vida e escolar de mulheres e homens trabalhadores.

Essas pessoas, na sua maioria, carregam trajetórias excludentes, fragmentadas, descontínuas, mas também de incansável resistência, exigindo o direito à aprendizagem ao longo da vida. As demandas e anseios das crianças, jovens, adultos e idosos do campo não constituem ainda ponto de partida na formulação das políticas.

Assim, as conquistas no âmbito jurídico demoram para serem materializadas, prevalecendo ainda a ideia de que “gente da roça não carecia de estudos”. A afirmação servia para justificar os baixos investimentos educacionais e econômicos no campo. O ensino ficou restrito à alfabetização ou à qualificação profissional para atender a necessidade de mão de obra, não assegurando a participação ativa e efetiva dos camponeses, negando a possibilidade de construir com eles e não para eles.

Não são, portanto, efetivamente superadas as características de uma educação cujo caráter de assistência ao desfavorecido, de construção de hegemonia e exercício de controle social, ou de atendimento a demandas pontuais do capital, se sobrepõe, nitidamente, ao princípio ético-político de educação como “direito de todos”.

Direito à educação, assim entendido, tem existido como fundamento à ideia de educação como condição necessária ainda que não suficiente,

para se pensar o modelo democrático de sociedade, para o qual o papel do Estado, como garantidor desse direito, tem sido insubstituível. (PAIVA, J., 2009, p. 137)

Esse caráter – dispensado da educação dos sujeitos que vivem no campo – estabelece-se pela estigmatização e culpabilização de que são vítimas, historicamente, os camponeses não alfabetizados e os não escolarizados, que passam a constituir, pela lógica do poder e da sociedade desigual, parte do mecanismo que assegura a opressão e a privação de direitos de extensas camadas das classes trabalhadoras do campo e, também, da cidade.

O direito à educação está relacionado aos demais direitos sociais e humanos. Como direito público subjetivo de todos, a educação transforma-se num instrumento importantíssimo para afirmar a liberdade, cidadania, autonomia e a democracia.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. (FREIRE, 1997, p. 99)

A falta de articulação e colaboração efetiva entre os sistemas de ensino estaduais e municipais e as iniciativas das organizações sociais representa um obstáculo. Existe fronteira entre o instituído e o instituinte, isto é, há um fosso entre o dito e o que é efetivamente feito no cenário educacional brasileiro.

No Brasil, os avanços importantes no campo da educação de pessoas jovens, adultas e idosas trazem esperanças para o protagonismo desses sujeitos e do próprio campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os movimentos sociais do campo passaram a expressar esse movimento de construção de outro paradigma de educação concebida como Educação do Campo (EC), em contraposição a um conceito vigente de Educação Rural.

Alguns antecedentes políticos que deram origem à EC estão relacionados à perversa acumulação do capital internacional desde a década de 1970, e mais fortemente nas décadas seguintes, provocando profundas crises e aumentando a expropriação e concentração de terra.

Os movimentos sociais do campo ampliaram as suas formas de organização e passaram a definir novas estratégias de ocupações, enfrentando as diferentes políticas. No

campo educacional ampliam-se as possibilidades de acesso, mas em contrapartida não se ampliam as de permanência com qualidade.

Torna-se assim uma das estratégias importantes de construção teórica e prática de formação dos sujeitos, num modelo de desenvolvimento pautado pela ética da vida, de uma sociedade mais livre, sustentável e socialmente mais justa.

Vale ressaltar que o avanço da consciência do direito entre os povos do campo tem provocado o avanço na EC como política pública e, acima de tudo, provoca o repensar sobre o campo, com suas lutas sociais que ocorrem e mudam as relações e, especialmente, que é inviável qualquer política pública, sem pensar nos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

No discurso das mulheres e homens camponeses ficam explícitos os desejos e os obstáculos que vivenciam para se alfabetizarem e continuarem no processo de escolarização. Eles apontam, além das condições precárias de vida, as dificuldades de conciliar o trabalho e a escola. Considera-se normal e banaliza-se a existência de um grande número de mulheres e homens excluídos do acesso à escolarização.

Os movimentos sociais populares, tanto no campo como nas cidades, têm recorrido à ação direta para promover o acesso das classes marginalizadas à educação, à cultura, à segurança, à saúde, à terra e à habitação, o que vem permitindo a estas classes empreenderem atividades alternativas de produção que viabilizam ideais de sustentabilidade, de igualdade, de solidariedade e liberdade.

Para superar as lacunas do poder público em relação à negação de direitos básicos, os movimentos sociais populares envolvidas com as populações da cidade e do campo têm forjado processos emancipatórios em diferentes espaços de luta e aprendizagem para os trabalhadores.

Um dos desafios contemporâneos no campo educacional é repensar a educação de crianças, jovens, adultos e idosos tomando como legado, a rica e ainda viva concepção de participação popular, onde estejam explícitos o engajamento e a esperança num mundo mais humano e justo, numa sociedade igualitária, um desenvolvimento de mulheres e homens em sua plenitude, formando de fato sujeitos protagonistas, responsáveis e acima de tudo, livres.

Mesmo diante da negação de direitos, os sujeitos utilizam estratégias e táticas materializadas através de resistência, revolta e organização para resistir aos contínuos e constantes mecanismos políticos, educacionais, sociais e econômicos que negam seus direitos. A luta social educa, não apenas a escola.

## **Os Laços e Embarços das Políticas de Formação de Professores do Campo**

As pontuais e descontínuas propostas de projetos e programas da educação de crianças, jovens, adultos e idosos, além de serem inadequados, ou seja, não visam à especificidade dos sujeitos do campo, não dão condições de funcionamento satisfatório, como estrutura, formação inicial e continuada dos professores, recursos didáticos adequados e, especialmente, salários condizentes com os fazeres da docência nos espaços de aprendizagem, seja na sala de aula da escola pública ou para além dela.

Os mecanismos de bolsas para os alfabetizadores e coordenadores de programas e projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos ainda configuram estratégias de precarização das relações de trabalho. Na maioria das vezes materializada na utilização de mão de obra voluntária e sem formação específica.

A contratação de professores temporários e sem formação específica convive ao longo da história do desenvolvimento desses programas e projetos com a ausência de perspectiva de continuidade, pois dependem da política local, tornando-os, na maioria das vezes, “clientelistas” e “eleitoreiros” e não especializados na formação dos camponeses. Inexiste uma política que contemple a qualidade e valorização do trabalho docente para que a educação não dependa apenas da “boa vontade” e do conhecimento insuficiente do professor e/ou alfabetizador.

A formação de professores vai além da questão técnica, é acima de tudo possibilitar a estes, caminhos para conciliar as dimensões: humana, política e pedagógica do saber-fazer-ser da sua profissão. Essas dimensões não se excluem mutuamente, pelo contrário, necessitam conviver de forma indissociável e dinâmica.

No currículo de formação de professores que atuam com os camponeses não podemos deixar de lado as experiências, os saberes, as suas histórias e especialmente desvelar/desvendar os seus percursos formativos com suas pluralidades, dimensões, fronteiras, métodos, estratégias que permearam ou não todo esse processo, no qual esses professores se constituíram.

A educação do campo de crianças, jovens, adultos e idosos carece de uma política de financiamento próprio, que leve em consideração a inexistência e/ou insuficiência dos materiais didáticos, a especificidade da formação inicial e continuada dos professores e alfabetizadores, as limitações de locomoção e acessibilidade das salas de aula.

A falta de acompanhamento e de avaliação adequados por parte das secretarias de educação dos municípios, nas comunidades rurais, sobre as práticas docentes e as condições de ensino contribuem significativamente com a conformação e o descaso.

O Estado, historicamente, negou uma educação que desvelasse e proporcionasse uma compreensão concreta da realidade, por meio de políticas estruturais que garantissem as condições necessárias aos sujeitos do campo.

A materialização das políticas através de programas e projetos para os camponeses tem se constituído em ações e campanhas com poucas implicações nas questões estruturais, e insatisfatórias para suas vidas e as da própria comunidade em que vivem. As experiências destes sujeitos são marcadas pelas lembranças de incertezas e (des)esperanças que vivenciaram no contexto destas políticas descontínuas, em que o processo do ensino e aprendizagem é interrompido de maneira abrupta.

O sonho de continuar estudando é ceifado constantemente, enfraquecendo o pertencimento ao grupo: laços de amizades que foram construídos são desfeitos. Assim, a educação, que é um direito universal, está sendo negada na medida em que não é garantida uma qualidade que possibilitaria a permanência e a continuidade dos camponeses na escola, os quais vivem hoje com a incerteza no futuro imediato, o amanhã.

Entender o processo de exclusão da educação é fundamental para entendermos o problema das desigualdades no Brasil, assim como entender o contexto das desigualdades no Brasil é fundamental para entendermos o processo de exclusão na educação. (HADDAD, 2008, p. 10)

Para as mulheres e homens do campo, a continuidade dos estudos mais que uma esperança e também direito, conforme determina a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, assim como as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo aprovadas em 2002. A EC como direito para a diversidade dos povos do campo é uma questão que “extrapola o chão da sala de aula” e que se insere na luta pelos direitos humanos. Assim a EC requer estar respaldada em uma política nacional, superando as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero, de pessoas com deficiências, geracionais e de diversidade sexual.

Os movimentos sociais populares do campo, nas últimas décadas, têm participado ativamente das disputas que envolvem a conquista da terra, o fortalecimento da agricultura familiar e a garantia do direito à vida

com dignidade, constituindo- se sujeitos coletivos de direito, entre os quais se encontra o direito à educação. (HAGE, 2006, p. 303)

Mesmo a história sendo construída pelos “vencedores”, os mecanismos políticos, sociais e econômicos que negaram direitos aos camponeses deram origem também, a testemunhos sobre resistência, revolta, organização e luta em busca de igualdade e conquistas. Até pouco tempo atrás, a impermeabilidade do Estado brasileiro, face à impregnação de seus aparelhos e instituições pela ideologia das classes dominantes, fazia prevalecer à ideia de que o campo fosse “hospedeiro do analfabetismo” e que os sujeitos do campo não necessitavam de estudo.

Isso se evidenciava, sobretudo, pelos baixos investimentos educacionais e econômicos para as classes trabalhadoras do campo. Quando muito, o ensino ficava restrito à alfabetização ou à qualificação profissional para atender o imediatismo da necessidade de mão de obra no universo urbano.

O resultado é a negação do exercício do direito à educação. A ausência de políticas efetivas de combate às desigualdades sociais acaba comprometendo os ideais igualitários do discurso político da educação, tão propagados. A ausência de materialização de projetos políticos pedagógicos para a construção de políticas públicas que procurem respeitar as especificidades e a realidade dos camponeses constitui-se em um desafio, embora em termos jurídicos existam avanços.

### **Considerações Finais**

Muitas reflexões permanecem em aberto após a feitura deste texto, tornando-se assim campo fértil para novas discussões e reformulações. A sociedade abrange jeitos de ser, viver, perceber, conhecer e pensar que se enfrentam. Entre tensões, modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar a partir de suas diferenças e propostas políticas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco o direito garantido pela Constituição de ser diferente.

A história da educação de crianças, jovens, adultos e idosos se mistura com o lugar social historicamente reservado aos camponeses, trabalhadores, pobres, negros, subempregados e privados de direitos básicos. A educação no meio rural foi sempre

tratada pelo poder público com políticas compensatórias. Assim, as conquistas no âmbito jurídico demoram para serem materializadas, prevalecendo ainda a ideia de que “gente da roça não carecia de estudos”. A afirmação serve para justificar os baixos investimentos educacionais e econômicos no campo.

O ensino continua restrito à alfabetização ou à qualificação profissional para atender a necessidade de mão de obra, não assegurando a participação ativa e efetiva dos camponeses, negando a possibilidade de construir com eles e não para eles.

Historicamente não houve, para o sistema de educação rural, a formulação de diretrizes (políticas/pedagógicas) para atender seu funcionamento, tampouco um financiamento que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma educação em todos os níveis, com qualidade e dignidade.

A educação, por si só, não promove a transformação social, mas sem ela esta transformação não é possível, como ensinou Freire. Não há como pensar o desenvolvimento do campo sem a educação dos camponeses. Os sujeitos do campo têm vida, saberes, fazeres, formas de ser e estar no mundo. A educação é condição *sine qua non* para uma política econômica justa e ecologicamente sustentável para o campo.

A implementação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do campo, para a qualidade de vida da população, tem na educação um instrumento fundamental para o processo. Porém, não para a educação que está posta, mas para outra concepção de educação, capaz de atender a heterogeneidade, diversidade, singularidade, complexidade e especificidades do campo.

Existe uma ideologia disseminada que vê o campo como lugar da falta, da pobreza, do atraso, da dependência, das carências, das ideias fortalecidas pelo processo excludente da educação pública, restando ao camponês buscar estratégias e alternativas, por vezes idealizadas e ilusórias, de que os centros urbanos são locais apropriados para a (re)produção e manutenção da vida. O preconceito e a discriminação são latentes sobre os camponeses, vistos muitas vezes como pessoas incapazes e atrasadas para acompanhar o desenvolvimento na contemporaneidade.

Diferentes segmentos sociais urbanos e rurais configuram a educação como um dos importantes e necessários caminhos de transformação social. Quando se pensa em fazer o desenvolvimento, de modo geral, cogita-se em realizar atividades ligadas à produção, como implementar a indústria, melhorar a agricultura, incentivar o turismo, desvinculando os efeitos ao bem estar do homem.

Este contexto também tem contribuído para a migração de jovens e adultos do campo, especialmente os homens, que se deslocam para os centros urbanos e capitais para onde, sem qualificação profissional, partem em busca “ilusória” de melhores oportunidades de vida, do sonho de ser “gente” e deixam no campo sua família, e o sonho na maioria das vezes de voltar a sua terra natal.

Os sujeitos do campo percorrem, ao longo dos anos, um caminho de invisibilidade: deles próprios e do que produzem como riqueza material e imaterial. Assim, na maioria das vezes as crianças, os jovens, adultos e idosos oriundos do campo vivem um processo contínuo de desenraizamento, quando deslocados para a vida urbana.

As soluções insatisfatórias e parciais alimentam e legitimam ações benevolentes e superficiais, e que se efetivam em propostas, programas e projetos de duração mínima, isto é, com prazo de validade insuficiente, além de nenhuma avaliação sobre os impactos das implementações.

Neste sentido, inserir a educação de crianças, jovens, adultos e idosos efetivamente na agenda de governo e, especialmente, no conjunto de políticas públicas de direito, torna-se um desafio para diferentes governos e para a sociedade como um todo.

Rememorar a história das lutas e conquistas dos movimentos sociais populares do campo ao longo da história brasileira é um desafio. Trata-se de um percurso que nem sempre possui registros os quais muitas vezes, quando existem, estão dispersos e fragmentados. Esta, também, uma característica da própria trajetória da maioria dos camponeses que ao longo da história foram explorados, subordinados politicamente, privados de direitos políticos, sociais, educacionais, culturais e econômicos.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do campo. In: \_\_\_\_\_; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 13-52 (Por uma educação básica do campo, 2).

\_\_\_\_\_. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino

(Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília, 2002.

BRASIL. Lei n. 9 394, 26 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2008.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução CNE/CEB nº 2 de 2008. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília.

FARIA, Edite Maria da Silva de. Educação de Jovens e Adultos do Campo: da estigmatização ao protagonismo In: **Educação do Campo e Contemporaneidade**. 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2012, v.1, p. 239-251.

\_\_\_\_\_. **A luta social ensina: o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros - Assentamento Nova Palmares – Conceição do Coité**. 2014. 209 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

\_\_\_\_\_. Educação popular e as políticas públicas na educação de jovens e adultos: campo político e de construção social coletiva In: **Seminário do GEPALE: As produções acadêmicas no campo da política e avaliação educacional: uma análise epistemológica**, 2015, Campinas.

\_\_\_\_\_. A negação e o direito da educação pública no campo In: Simpósio Políticas de Educación para Jóvenes y Adultos: ¿qué cambió?, **55 ICA “Conflicto, Paz y Construcción de Identidades en las Américas**. San Salvador: Universidad Francisco Gavidia, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia escola cidadã, 5)

GOHN, Maria da Glória M. **Movimentos sociais e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005b. (Questões da nossa época; v. 5)

HADDAD, Sérgio. Educação e exclusão no Brasil. **Ação Educativa**, São Paulo, ago. 2008. Não paginado. Publicado originalmente no jornal *Le Monde Diplomatique Brasil*. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>> Acesso em: 23 ago. 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação de direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 87, n. 217. p. 302-312, set/dez/. 2006.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

## **POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: O ESTADO DA ARTE DAS TESES E DISSERTAÇÕES DE 2013 A 2015.**

**Emanuel Manguiera Carvalho**

**Faculdade de Educação – Unicamp**

### **RESUMO**

O presente artigo tem o objetivo de apresentar um estado da arte sobre as teses e dissertações que pesquisaram sobre as políticas de ações afirmativas no período de 2013 a 2015 na USP, Unicamp e Unesp. Essa pesquisa visa responder a duas questões, sendo elas: qual o volume de produção das teses e dissertações nesse período e qual as temáticas de pesquisas privilegiadas pelas teses e dissertações. Essa pesquisa foi feita no banco de dados das bibliotecas digitais de cada uma das instituições, a saber: “Dédalus” banco de dados bibliográfico da USP; “Base Acervus” sistema de bibliotecas da Unicamp e “Catálogo Athena” banco de dados da Unesp. Para realizar a pesquisa no banco de dados foi utilizada a palavra-chave “ações afirmativas”. Nessa pesquisa bibliográfica foram identificadas o total de dezoito (18) teses e dissertações distribuídas da seguinte maneira: nove (9) na USP; cinco (5) na Unesp e quatro (4) na Unicamp. O total de nove (9) produções da USP são formadas por cinco (5) dissertações e quatro (4) teses; o total de cinco (5) produções da Unesp é formado por três (3) dissertações e duas (2) teses e o total de quatro (4) produções da Unicamp é formado por três (3) dissertações e uma (1) tese.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estado da arte, Ações afirmativas, USP, Unicamp, Unesp.

### **INTRODUÇÃO**

O objetivo de identificar as teses e as dissertações que pesquisaram sobre as ações afirmativas no período de 2013 a 2015, permite atualizar o estado da arte realizado por (CARVALHO, 2014) que fez uma pesquisa bibliográfica no período de 1990 a 2012 nas bibliotecas digitais da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) das teses e dissertações que pesquisaram sobre as ações afirmativas.

Apesar do período proposto para esse artigo ser de apenas 3 anos, essa pesquisa se fez necessária porque permitiu responder as seguintes questões proposta neste trabalho, a saber: qual o volume das produções do conhecimento realizadas nesse período? Quais as temáticas de pesquisas que foram privilegiadas nesses estudos?

Para realizar a pesquisa bibliográfica foi inicialmente feito um estado da arte na base de dados da biblioteca digital da USP que é conhecida como “Dédalus”, da Unicamp que é conhecida como “Base Acervus” e da Unesp que é conhecida como “Catálogo Athena”. Para pesquisar nessas bases de dados foi utilizada a palavra-chave “ações afirmativas”, e na sequência, as teses e dissertações localizadas foram identificadas e caracterizadas o que permitiu identificar as temáticas privilegiadas por essas produções científicas e caracterizar o volume dessas produções respondendo as perguntas que foram propostas nesse trabalho.

Nesse sentido, este artigo está estruturado de modo que inicialmente é abordado sobre a definição de “ações afirmativas” para justificar a escolha desse termo como palavra-chave principal, inclusive como palavra-chave de busca nas bibliotecas digitais e, na sequência, será abordado sobre o estado da arte procedimento metodológico desenvolvido nesse trabalho que possibilitou responder as questões desse artigo. Depois foi elaborado o tópico “resultados” para apresentar as respostas as perguntas e também outras informações obtidas a partir das teses e dissertações. Nesse trabalho foi utilizado o termo produção do conhecimento como sinônimo de teses e dissertações, para evitar a excessiva repetição desse termo no decorrer do texto.

## **AS AÇÕES AFIRMATIVAS**

Para utilizar o termo “ações afirmativas” como palavra-chave para pesquisar nas bibliotecas digitais da USP, Unicamp e Unesp, e também, como elemento para identificar e caracterizar as teses e dissertações, é necessário definir o termo ações afirmativas. Para isso, recorre-se a definição de (GOMES, 2003). Segundo o autor,

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (GOMES, 2003. p.21).

Ainda, para o autor

Atualmente as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES, 2003. p.27).

Cabe destacar que a definição de ações afirmativas não se restringe somente aos aspectos jurídicos, ou termos legais. Há autores, por exemplo, (ALTAFIN, 2011), que ampliaram a definição do termo ações afirmativas, o que contemplou alguns aspectos educacionais que inclusive contemplou o ensino superior. Nesse sentido, para este autor

O termo ação afirmativa refere-se à política e procedimentos obrigatórios e voluntários desenhados com o objetivo de combater a discriminação no mercado de trabalho e também de retificar os efeitos de práticas discriminatórias exercidas no passado pelos empregadores. Da mesma forma que no caso das leis anti-discriminatórias, o objetivo da ação afirmativa é tornar a igualdade de oportunidades uma realidade, através de um “nivelamento de campo”. A ação afirmativa corresponde a qualquer medida que aloca bens (benefícios) – tais como o ingresso em universidades, empregos, promoções, concursos públicos, empréstimos comerciais e o direito de comprar e vender terra – com base no pertencimento a um grupo específico, com o propósito de aumentar a proporção de membros desse grupo na força de trabalho, na classe empresarial, na população estudantil universitária e nos demais setores nos quais esses grupos estejam atualmente sub representado em razão de discriminação passada ou recente. (ALTAFIN, 2011. p.13).

Desse modo, e com as definições acima apresentadas justifica-se o porquê do termo “ações afirmativas” como palavra-chave para realizar a pesquisa no banco de dados das bibliotecas digitais da USP, Unicamp e Unesp, pois apesar de ter uma grande abrangência de significados, a definição dos autores acima esclarece os temas contemplado pelo termo “ações afirmativas”.

Por conseguinte, após definir e esclarecer a abrangência do significado de ações afirmativas, justificando, a utilização desse termo como palavra-chave, se faz necessário abordar sobre o estado da arte que é um procedimento essencial deste artigo.

## O ESTADO DA ARTE

Para fazer um balanço da produção do conhecimento, sobre as teses e as dissertações que pesquisaram as ações afirmativas por intermédio do estado da arte, se faz necessário definir o que é o estado da arte e a necessidade desse tipo de pesquisa. O estado da arte permite a organização de diversas fontes de pesquisas em torno de uma determinada temática ou área do conhecimento.

Segundo (FERREIRA, 2002) as pesquisas que são conhecidas como sendo estado da arte são

definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002. p. 258).

O estado da arte é importante para este trabalho porque

Fazer um balanço do conhecimento, identificar temas de pesquisas que carecem de desenvolvimento e tentar avançar na compreensão das questões postas pelas relações sociais concretas é um trabalho que se impõe principalmente no caso brasileiro, onde as conquistas democráticas são incipientes e a cidadania é pouco mais que uma concepção formal, em decorrência do que a oferta educacional tem sido insuficiente e inadequada (KUENZER, 1987. p. 5 e 6).

Nesse sentido, observa-se que é importante fazer um balanço da produção do conhecimento e isso é possível por intermédio do estado da arte porque

O pesquisador do “Estado da Arte” tem dois momentos bastante distintos. Um, primeiro, que é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. Nesse caso, há um certo conforto para o pesquisador, pois ele lidará com os dados objetivos e concretos localizados nas indicações bibliográficas que remetem à pesquisa. Ele poderá visualizar, nesse momento, uma narrativa da produção acadêmica que muitas vezes revela a história da implantação e

amadurecimento da pós-graduação, de determinadas entidades e de alguns órgãos de fomento de pesquisa em nosso país. Nesse esforço de ordenação de uma certa produção de conhecimento também é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; diversificam-se os locais de produção; em algum tempo ou lugar ao longo de um período.

Um segundo momento, é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção imaginando as tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento (FERREIRA, 2002. p. 265).

Observa-se assim que as pesquisas do tipo estado da arte são importantes para acompanhar a produção científica nas diversas áreas do conhecimento ou temas específicos e, além disso, segundo (SOARES; MACIEL, 2000) a pesquisa do tipo estado da arte deve ter caráter permanente, e segundo essas autoras por duas razões,

A primeira razão é que a identificação, caracterização e análise do “estado do conhecimento” sobre determinado tema é fundamental no movimento ininterrupto da ciência ao longo do tempo. Assim, da mesma forma que a ciência se vai construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto ora outro, ora uma metodologia ora outra, ora um referencial teórico ora outro, também a análise, em pesquisas de “estado de conhecimento” produzidas ao longo do tempo, deve ir sendo paralelamente construída, identificando e explicitando os caminhos da ciência, para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema, para que se possa tentar a integração de resultados e, também, identificar duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas, isto é, aspectos não estudados ou ainda precariamente estudados, metodologias de pesquisa pouco exploradas.

A segunda razão para que pesquisas de “estado do conhecimento” tenham caráter permanente, isto é, não tenham um término, é que, num país como o nosso, em que as fontes de informação acadêmica são poucas e precárias, sobretudo no que se refere a teses e dissertações, o banco de dados que forçosamente se constitui como subproduto desse tipo de pesquisa precisa manter-se atualizado, dada a sua grande relevância para pesquisadores e estudiosos (SOARES; MACIEL, 2000. p. 6).

Nessa perspectiva, ainda segundo as autoras o estado da arte traz muitas contribuições para a pesquisa científica porque

As pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento (chamadas, usualmente, de pesquisas do “estado da arte”), são recentes, no Brasil, e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingindo pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. Essa compreensão do “estado do conhecimento” sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses (SOARES; MACIEL, 2000. p. 9).

Por conseguinte, é possível observar que o estado da arte traz contribuições para além de inventariar e catalogar determinadas produções, e essas características do estado da arte permite responder as questões propostas para este artigo. Contudo, existe outro elemento importante para o estado da arte e que deve ser considerado nesse artigo que é a leitura dos resumos. Evidente que cabe os seguintes questionamentos conforme destaca (FERREIRA, 2002)

É possível afirmar o que se tem falado sobre determinado tema ou área de conhecimento, em nosso país, num certo período, a partir só da *leitura dos resumos*? Um resumo poderia ser lido como parte de um todo? Que relação poderia ser feita entre cada resumo e o trabalho que lhe deu origem? É possível um olhar metonímico para cada resumo? Buscando respostas para essas interrogações, entre outras saídas já encontradas por outros pesquisadores, enveredamos por uma: levar em consideração a natureza do material que temos em mãos (FERREIRA, 2002. p. 266 – 267. Grifos da autora).

Na busca bibliográfica realizada neste artigo foi considerado a leitura dos resumos para ajudar a identificar as temáticas mais exploradas pelas teses e dissertações. A opção por ler os resumos justifica-se também pelo tempo hábil de conseguir compreender ainda que de forma sucinta, a proposta de cada tese e dissertação e sistematizar essas informações para apresentá-las neste artigo.

## **A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA**

Para realizar o estado da arte proposto neste artigo, nas bibliotecas digitais da USP, Unicamp e Unesp, foi necessário utilizar algum critério para realizar a busca bibliográfica dentro

desses banco de dados. O critério utilizado nesse trabalho foi a utilização de palavras-chave, sendo selecionada como palavra-chave principal o termo “ações afirmativas” considerando os seus significados e por ser a temática principal para o acesso ao ensino superior dentro das políticas educacionais.

Para acessar a biblioteca digital da USP e, por conseguinte, as teses e dissertações defendidas sobre a temática das ações afirmativas foi acessado o site (<http://dedalus.usp.br/F?RN=82838913>). Após abrir a página foi preenchido o campo (informar palavra-chave ou expressão) com a palavra-chave “ações afirmativas” e foi preenchido o campo (palavras adjacentes) sendo sinalizado com (sim). Na sequência foi preenchido, dentro do campo (filtro de pesquisa), o item (ano de ... até ...) sendo preenchido como 2013 a 2015, pois foi o período delimitado para esta pesquisa. Após realizar esse procedimento foi selecionado (ok) e o banco de dados apresentou os resultados da pesquisa.

Já, o acesso à biblioteca digital da Unicamp se deu pelo site (<http://acervus.unicamp.br/index.html>). Após abrir este site o campo de busca foi preenchido com a palavra-chave “ações afirmativas” e na sequência foi selecionado (buscar). Em seguida foi selecionado no campo (filtros) o item (tese) para selecionar as teses e as dissertações, e em seguida foi selecionado o ano de 2014 e 2015 que foram os anos que apresentaram, dentro do banco de dados da biblioteca digital da Unicamp, resultados para a busca com a palavra-chave “ações afirmativas”.

Para acessar a biblioteca digital da Unesp foi acessado o site (<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F?RN=610810026>) após abrir o site, foi preenchido o campo (palavras) com a palavra-chave “ações afirmativas” e na sequência no campo (filtros de busca) foi preenchido o campo (ano de publicação de ... até ...) com 2013 e 2015, respectivamente, e na sequência foi selecionado (ok).

Depois de realizar esses procedimentos para os sites de cada uma das bibliotecas digitais foi feito o *download* das teses e dissertações localizadas. Os materiais foram caracterizados utilizando as informações que os próprios materiais possuem e essas informações são: Instituição; Unidade; Programa de Pós-Graduação; Autor; Título; Tipo, ou seja, se tese ou dissertação; Ano, ou seja, ano de publicação e Fonte de acesso.

## RESULTADOS

Após realizar o procedimento, que foi descrito acima para acessar as bibliotecas digitais, a biblioteca digital da USP apresentou como resultado da busca o total de vinte e três (23) produções. Contudo, cada uma das produções foi conferida para saber quais dessas produções

eram teses e/ou dissertações, assim, foram identificadas quatro (4) teses e cinco (5) dissertações. Desse total de teses e dissertações estavam disponível para *download* em *Portable Document Format* (PDF) apenas uma (1) tese e duas (2) dissertações. Assim, três (3) teses e três (3) dissertações não foram acessadas.

A busca bibliográfica realizada na biblioteca digital da Unicamp permitiu identificar o total de quatro (4) produções sendo elas uma (1) tese e três (3) dissertações. É preciso esclarecer que durante a pesquisa na biblioteca digital da Unicamp foi possível refinar a busca bibliográfica inserindo as seguintes informações: ano de publicação, sendo selecionado o período de 2013 a 2015 e o tipo de produção do conhecimento, sendo selecionado o item (tese). Assim, a pesquisa neste banco de dados permitiu identificar somente as teses e as dissertações. Nessa busca bibliográfica todo o material localizado está disponível para acesso em (PDF).

Na busca bibliográfica na biblioteca digital da Unesp com a palavra-chave “ações afirmativas” o resultado da busca apresentou dezoito (18) produções científicas. Assim, da mesma forma com foi feito na pesquisa da biblioteca digital da USP, também foi feito uma conferência para cada produção do conhecimento identificada na biblioteca digital da Unesp. Nesse sentido, das dezoito produções do conhecimento localizadas, foram identificadas três (3) dissertações e duas (2) teses. Assim, como aconteceu com a pesquisa na biblioteca digital da Unicamp, a biblioteca digital da Unesp também tem todas essas teses e dissertações, que foram identificadas, disponíveis em PDF.

Com esses números é possível responde a uma das perguntas proposta neste artigo que foi: qual o volume das produções do conhecimento realizadas nesse período? O volume da produção do conhecimento resulta no total de dezoito (18) produções do conhecimento sendo elas onze (11) dissertações e sete (7) teses que estão distribuídas da seguinte maneira entre as instituições que foram feitas as pesquisas nas suas bibliotecas digitais: na USP foram identificadas cinco (5) dissertações e quatro (4) teses; na Unicamp foram identificadas três (3) dissertações e uma (1) tese e na Unesp foram identificadas três (3) dissertações e duas (2) teses. A tabela a seguir permite a melhor visualização desses resultados.

**Tabela 1.** Resultado da pesquisa bibliográfica nas três universidades.

	Instituição de Ensino						Localizados total	Não localizados total
	USP		Unicamp		Unesp			
	Localizados	Não localizados	Localizados	Não localizados	Localizados	Não localizados		
<b>Tipo de Trabalho</b>								
Dissertação	2	3	3	0	3	0	9	3
Tese	1	3	1	0	2	0	4	3
<b>Sub-total</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>6</b>

**Total de produção do conhecimento por Instituição**

9

4

5

18

**Fonte:** Pesquisa bibliográfica nas bibliotecas digitais da USP, Unicamp e Unesp.

Durante a sistematização das teses e das dissertações buscando responder sobre o volume das produções no período de 2013 a 2015, constatou-se que as teses e dissertações publicadas pela Unicamp foram pesquisas realizadas na faculdade de educação; na Unesp das cinco (5) produções, duas (2) produções foram feitas em Programa de Pós-Graduação em Educação, uma (1) no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, uma (1) no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e uma (1) no Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Já na USP, das três (3) produções disponíveis em PDF todas pertencem a Faculdade de Direito, e das seis(6) produções identificadas, mas não disponível em PDF, três (3) foram identificadas como sendo da Faculdade de Direito, duas (2) da Faculdade de Educação e uma (1) do Instituto de Psicologia.

Na sequência após apresentar os dados acima é possível prosseguir para responder a segunda pergunta proposta para este artigo, a saber: quais as temáticas de pesquisas que foram privilegiadas nesses estudos? Para responder a essa pergunta foi realizada a leitura dos resumos das teses e das dissertações que estavam disponível em PDF.

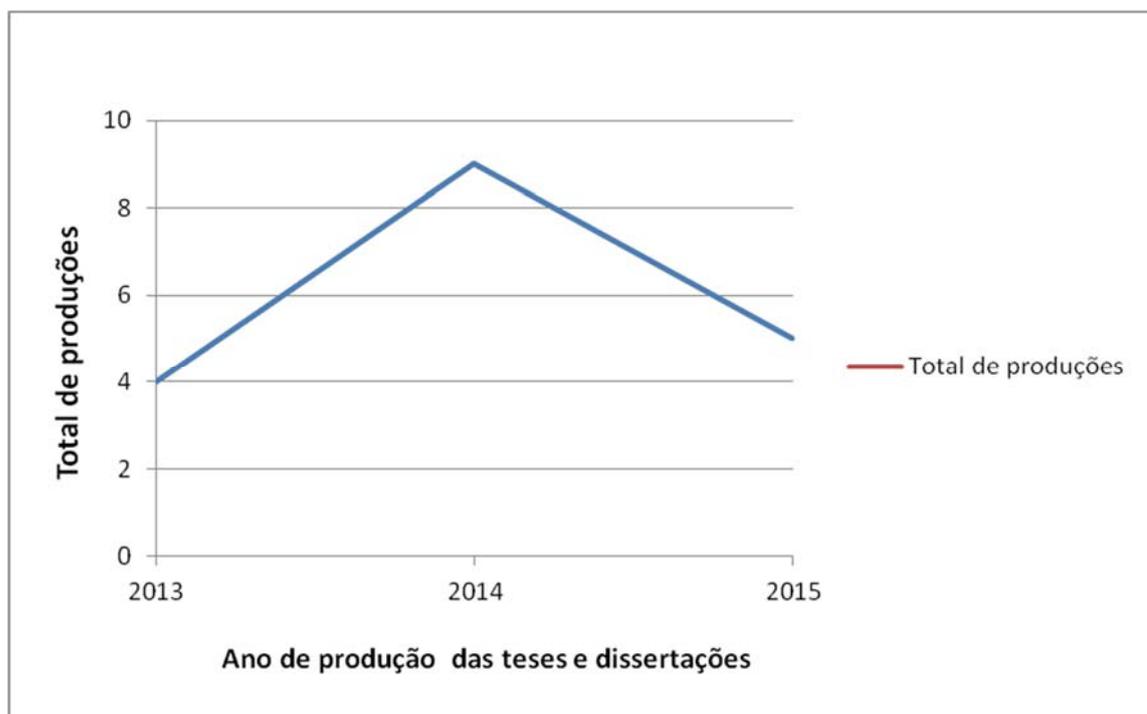
Na Unesp, segundo a leitura dos resumos das produções do conhecimento, as temáticas exploradas pelas produções do conhecimento perpassaram pelos temas de: acesso, permanência, evasão do ensino superior, conceito de reparação nas políticas de ações afirmativas, análise de viabilidade das políticas de cotas raciais pelo olhar do ordenamento jurídico, preconceito racial que envolve o ambiente escolar e análise de dados da Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP) sobre o acesso ao ensino superior da Unesp.

Na Unicamp, as temáticas exploradas pelas produções do conhecimento foram: análise de depoimento de professores universitários negros de instituição pública de ensino, pesquisa com egressos do Prouni sobre trajetória pessoal e ingresso no mercado de trabalho, análise do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) da Unicamp verificando o resultado desse programa no período de 2005 a 2014 e um estado da arte da produção da USP, Unicamp e Unesp sobre as teses e dissertações que pesquisaram as ações afirmativas e a criação de um mapa de análise para essas produções.

Na USP, as temáticas pesquisadas pelas teses e dissertações foram: análise dos conceitos e das alterações do estatuto da desigualdade racial até a sua aprovação, foi feito um estudo comparado entre o Brasil e o Japão sobre a discriminação da mulher no mercado de trabalho e foi feita uma análise, sobre as decisões do Tribunal de São Paulo e do Supremo Tribunal Federal (STF), dos argumentos utilizados para o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial.

Por conseguinte, e explorando um pouco mais os dados da pesquisa bibliográfica, foi possível observar que nos últimos três anos, ou seja, de 2013 a 2015, as produções do conhecimento que pesquisaram sobre as ações afirmativas tiveram um aumento, o que pode ser visto no gráfico a seguir.

**Figura 1.** Gráfico da produção acadêmica de 2013 a 2015.



**Fonte:** Pesquisa bibliográfica nas bibliotecas digitais da USP, Unicamp e Unesp.

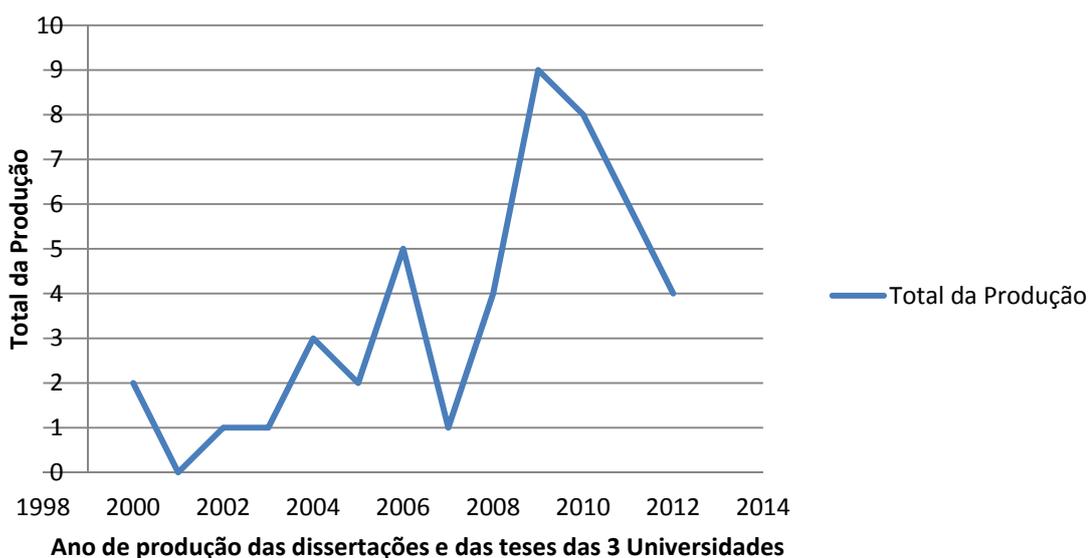
Conforme é possível observar no gráfico, no ano de 2013 foram identificadas quatro (4) produções do conhecimento sobre ações afirmativas. Já no ano de 2014 foram identificadas nove (9) produções do conhecimento e no ano de 2015 foram identificadas cinco (5) produções do conhecimento. Observa-se assim, que o número de 2013 para 2014 apresenta um aumento, e o número de 2014 para 2015 apresentar um decréscimo.

Contudo, o número total de produções de 2015 que corresponde a cinco (5) é maior do que o número de produções de 2013 que é igual a quatro (4), ou seja, com esses dados é possível afirmar que nos últimos três anos a produção do conhecimento sobre ações afirmativas apresenta um número crescente ainda que seja um número pequeno. Com isso é possível inferir que há o interesse, por parte dos pesquisadores, em estudar a ampla temática das ações afirmativas.

Neste artigo foi recuperado algumas informações do estudo de (CARVALHO, 2014) que identificou as teses e as dissertações sobre a temática das ações afirmativas do período de 1990 a 2012. Nesse estudo, foi identificado que as produções do conhecimento sobre as ações afirmativas começaram a surgir no ano 2000.

Nesse sentido, considerando o período de 2000 a 2012, período selecionado por (CARVALHO, 2014) para realizar sua pesquisa bibliográfica, foi constatado pelo autor que nesse período já se mostrava um aumento no número das produções do conhecimento com o passar dos anos. E isso é possível de ser observado na figura a seguir.

**Figura 2.** Gráfico representativo da evolução da produção acadêmica



**Fonte:** (CARVALHO, 2014. p.43)

É possível observar no gráfico que apesar de haver picos de queda na produção do conhecimento com o decorrer dos anos, o gráfico mostra uma crescente na produção do conhecimento ainda que em números reduzidos. E se considerarmos o gráfico da figura 1, que considera o período de 2013 a 2015, é possível afirmar que desde o ano 2000 até 2015 a produção do conhecimento sobre as ações afirmativas apresenta um aumento no número de suas produções do conhecimento.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo teve como objetivo principal observar como se desenvolveu as produções de teses e dissertações a respeito da temática das ações afirmativas que inclui estudos sobre as políticas de acesso, permanência e de egressos do ensino superior. Para este artigo foi proposto um estado da arte porque esse tipo de pesquisa permite socializar, as informações obtidas até o momento na pesquisa desenvolvida em nível de doutorado. Nesse sentido, foi com a proposta de socializar os primeiros dados da busca bibliográfica que se elaborou esse artigo.

É preciso destacar aqui nas considerações finais que umas das dificuldades encontradas por (CARVALHO, 2014) também aconteceu nesse busca bibliográfica que foi o fato de não conseguir acessar algumas das teses e das dissertações que foram identificadas na biblioteca digital.

Cabe destacar também que este trabalho permite fazer um balanço prévio da produção do conhecimento do período de 2013 a 2015, e permite atualizar a pesquisa bibliográfica de estudo anteriores. Nesse sentido, espera-se com esse trabalho contribuir para estudos futuros sobre as políticas de ações afirmativas, destacando as críticas e sugestões de intelectuais do assunto, ou

seja, dos autores de teses e dissertações, possibilitando implementar melhorias nas políticas de ações afirmativas já existentes e também na sugestão de novas políticas de ações afirmativas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTAFIN, Juarez. **Cotas na universidade**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. 142p.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**. Ano, XXIII, nº 79. Agosto/2002. p. 257-272. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em: 10 set. 2012.

CARVALHO, Emanuel Manguiera. Ações afirmativas no ensino superior: a produção acadêmica nas Universidades Estaduais Paulistas de 1990 a 2012. 2014. 189 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000934521>. Acesso em: 11 jan. 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**. Ano 23, n. 79. Ago.2002. p. 257-272. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em: 27 fev. 2013.

GOMES, Joaquim Barbosa. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima. (ORG). Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro, RJ: DP&A editora, 2003. p.15-57.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado em questão**. Brasília, DF: INEP: REDUC, 1987. 125p.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**. v.6, n.19, set./dez.2006. p.37-50. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=237&dd99=view> Acesso em: 27 fev. 2013.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca P. **Alfabetização**. Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, 2000. 173p. Disponível em: [http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE35088B3-B51D-482A-827D-66061A4AE11E%7D\\_alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE35088B3-B51D-482A-827D-66061A4AE11E%7D_alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.pdf) Acesso em: 28 fev. 2013.

## **A AÇÃO DO PODER PÚBLICO NA PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROJOVEM**

Fábio Pereira Nunes

UNICAMP

O texto aborda o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) como uma ação do poder público na promoção do direito educacional dos jovens. Pretende realizar uma discussão acerca desse programa e analisar os documentos que diagnosticaram a situação socioeducacional dos jovens e outros documentos que embasaram o programa. Compreende a educação como um princípio para o desenvolvimento do país e que sua promoção passa pela ação do poder público conforme prescreve a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394/1996. O ProJovem foi um componente da Política Nacional de Juventude do Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, instituída no ano de 2005. O objetivo geral do programa foi integrar atividades de qualificação profissional, escolarização e ações comunitárias para proporcionar novas formas de apropriação do conhecimento. Realizou-se um estudo dos documentos produzidos pelo Governo Federal no processo inicial de constituição do ProJovem (Leis, informativos, material de divulgação, diagnósticos de dados socioeducacionais da juventude) para compreender o desenho do programa e a sua potencialidade em relação as demandas da juventude brasileira. Os documentos evidenciam que os componentes fundamentais do programa (Escolarização, Qualificação Profissional e Ação Comunitária) atendem a demandas dos jovens em condições sociais mais vulneráveis. Quanto a Escolarização, principal componente do ProJovem, contribui para a garantia de um direito constitucional. Outras contribuições do programa para a dimensão do direito educacional relacionam-se a inserção da temática Juventude nas políticas educacionais e cabe apontar que o programa coloca em pauta elementos para a formulação de políticas focalizadas em grupos específicos e para políticas universais, visando atender o direito de educacional de todos.

Palavras-chave: ProJovem; Políticas Educacionais; Juventude; Escolarização



## **A AÇÃO DO PODER PÚBLICO NA PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROJOVEM**

Fábio Pereira Nunes

UNICAMP

A educação é um direito constitucional e desempenha um papel central na luta por outros direitos. Na condição de um direito subjetivo, como prescreve a Constituição brasileira, é um fator de desenvolvimento individual, com impactos nas ações de cidadania.

A educação é um princípio para o desenvolvimento do país e a sua promoção passa pela ação do poder público conforme a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394/1996. A LDB define atribuições para cada ente federado com competências específicas e complementares entre os níveis de governo. As desigualdades existentes no interior da estrutura educacional brasileira demandam ações integradas entre todos os entes para a superação do desafio histórico de garantir a oferta, o acesso, a continuidade e a qualidade do ensino no Brasil.

Com a Emenda Constitucional n.º 59 de 2009, a obrigatoriedade do Estado na garantia da educação básica contemplou a faixa etária entre 4-17 anos de idade. É função do Estado empregar todos os esforços para cumprir o seu dever constitucional e, concomitantemente, atuar na promoção do princípio de educação ao longo da vida. Em relação ao princípio de educação e aprendizagem ao longo da vida, Di Pierro (2005) diz

que a aprendizagem ao longo da vida não é só um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis (DI PIERRO, 2005, p. 1119).

Pautados por essa premissa, destacamos que há muitos desafios a serem enfrentados pelo poder público na promoção do direito à educação básica. Neste texto apresentamos uma discussão acerca de um programa que traz elementos que contribuem para a superação de algumas dificuldades relacionadas a permanência na escola, a conclusão do Ensino Fundamental e ao atendimento educacional de jovens que apresentam condições sociais de vulnerabilidade.

Compreendemos a relevância do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) como uma ação do poder público para a promoção do direito à educação do jovem. O ProJovem focaliza uma faixa etária determinada com um recorte sobre uma definição de jovem, entretanto, consideramos que o programa traz elementos que contribuem para a defesa do direito à educação como um bem universal independente da faixa etária, ou seja, ao longo da vida.

Esse aspecto do atendimento educacional de um público específico, suscita o debate sobre a oferta de políticas focalizadas e universais. Draibe (1997) chamou a atenção para as políticas educacionais implementadas na América Latina nos anos 1980 e 1990, no contexto das reformas que seguiam os princípios do discurso da eficiência do gasto social, adequando-os aos objetivos macroeconômicos e ao atendimento daqueles que foram marginalizados e apresentavam as maiores condições de vulnerabilidade. Segundo Draibe (1997), os gastos deveriam priorizar programas de caráter produtivo, no viés do capital humano. De acordo com Oliveira; Duarte (2005), as políticas educacionais tem sido orientadas pela lógica da focalização. As autoras tecem críticas ao fato de que o poder público não prioriza as políticas que ampliam o atendimento universal, no intuito de promover uma integração social e educacional mais ampla.

Compreendemos que o Estado deve promover políticas universais, com amplo atendimento, e políticas focalizadas de forma concomitantes. Há casos em que é preciso priorizar um determinado grupo se a sua condição indica uma situação de maior vulnerabilidade. Tal preceito, contudo, não isenta o poder público de promover ações universais que promovam o desenvolvimento coletivo e mais bem integrados dos grupos sociais.

Este texto pretende abordar a discussão do direito à educação, enfatizando as contribuições do ProJovem para a promoção de direitos aos jovens que não concluíram o Ensino Fundamental. No curso do trabalho, tratamos das ações iniciais do Governo Federal no processo de formulação desse programa, destacando os estudos realizados para definir o público-alvo, as suas características principais e considerações sobre o ProJovem no contexto da luta pelo direito à educação.

## **1. O ProJovem: uma breve descrição de sua estrutura e de seus componentes**

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem): Educação, Qualificação e Ação Comunitária foi um componente da Política Nacional de Juventude do Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O objetivo geral do programa foi integrar atividades de qualificação profissional, escolarização e ações comunitárias para proporcionar novas formas de apropriação do conhecimento.

O Projeto do ProJovem (2005) apontava que o jovem ao concluir o curso fosse capaz de: afirmar sua dignidade, utilizar a leitura, a escrita e outras linguagens para se expressar, compreender processos sociais e princípios científicos e tecnológicos, utilizar as tecnologias da informática, desempenhar uma ocupação que gere renda, estabelecer um projeto de desenvolvimento profissional, acessar os meios para exercer os seus direitos de cidadania, assumir responsabilidades frente a família e à sociedade, identificar problemas e necessidades em sua comunidade e participar de iniciativas para a sua superação, refletir sobre suas práticas, conviver e trabalhar em grupo, afirmar valores de solidariedade, continuar aprendendo ao longo da vida (BRASIL, 2005).

Inicialmente foi constituído como um programa para atender a jovens entre 18-24 anos de idade que possuíam o Ensino Fundamental incompleto (no mínimo 4 anos de estudo

e, no máximo 7 anos) e que não tinham vínculo empregatício formal. Propunha-se gerar oportunidade para os jovens continuarem os seus estudos, concluindo o Ensino Fundamental, ampliando as perspectivas de inclusão no mercado de trabalho com cursos de Qualificação Profissional e de participação comunitária. O ProJovem visava atender apenas os jovens residentes nas capitais e em suas respectivas Regiões Metropolitanas, focando as áreas urbanas do país.

Em sua formulação inicial, o programa foi estruturado em um curso com duração de doze meses consecutivos com carga horária de 1600 horas (1200 horas com atividades presenciais e 600 horas com atividades não-presenciais).

Quadro 1: Carga Horária do ProJovem

	Horas presenciais	Horas não presenciais	Total
Ensino Fundamental	800	400	1.200
Qualificação Profissional	350	-	350
Ação Comunitária	50	-	50
<b>Total</b>	<b>1.200</b>	<b>400</b>	<b>1.600</b>

Fonte: Relatório Final do Grupo Interministerial da Juventude (2004)

O currículo previa a integração entre os três componentes curriculares, de modo a atender ao conteúdos no âmbito das distintas áreas do conhecimento do Ensino Fundamental (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática).

O ProJovem estruturou o seu currículo em quatro volumes multidisciplinares, denominados de Unidades Formativas, com a proposta de um material que apresentasse uma construção em um contínuo, demarcando os distintos momentos de cada Unidade Formativa. O currículo foi organizado em situações de ensino e aprendizagem. Os volumes traziam textos, ilustrações, gráficos, tabelas com aspectos do conteúdo, atividades de estudo e de autoavaliação, sugestões de leitura e atividades em forma de desafio.

Quadro 2: Unidades formativas do ProJovem

<b>Unidade Formativa I:</b> Juventude e Cidade
<b>Unidade Formativa II:</b> Juventude e Trabalho
<b>Unidade Formativa III:</b> Juventude e Comunicação
<b>Unidade Formativa IV:</b> Juventude e Cidadania

Fonte: Relatório Final do Grupo Interministerial da Juventude (2004)

Cada Unidade Formativa foi articulada em torno de um eixo estruturante, de instrumentais conceituais e de ações curriculares, com a proposta de realizar uma perspectiva interdisciplinar aos conteúdos curriculares.

O Eixo Estruturante corresponde a uma situação-problema da vida dos jovens, pensada a partir de suas características. Os instrumentos conceituais referem-se a perspectiva de abordagem da situação-problema. As ações curriculares visam integrar as áreas do conhecimento (disciplinas) e seus conteúdos curriculares (BRASIL, 2005).

Cada volume inclui atividades e roteiros de estudo para os trabalhos da qualificação profissional (POP) e das atividades de Ação de Cidadania (PLA).

### 1.1 Projeto de Orientação Profissional (POP)

O Projeto de Orientação Profissional é uma atividade a ser desenvolvida de forma individual, embora o percurso de execução conte com momentos de trabalhos coletivos. Ele deve ser integrado aos outros componentes do currículo (escolarização e ação comunitária) durante todo o período do curso e contará com professores orientadores especializados nos Arcos Ocupacionais definidos pelo município. O POP demanda o levantamento e a análise de informações sobre as tendências e potencialidades do setor escolhido e da capacidade de absorção de novos trabalhadores, pela identificação de ações possíveis de serem tomadas pelas políticas públicas visando ampliar as possibilidades de absorção desses trabalhadores, pela autoavaliação das condições pessoais de ser contratado, um planejamento pessoal para ampliar as chances e oportunidades pessoais e avaliação do curso com relação as contribuições que o mesmo ofereceu para o jovem se inserir no mercado formal de trabalho (BRASIL, 2005).

Os Arcos de Ocupações se referem a um conjunto de ocupações relacionadas, com base técnica comum. Cada Arco possui um conjunto de ocupações das esferas da produção e da circulação que visa garantir uma formação mais ampla ao trabalhador e aumentar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2005a).

No ProJovem a proposta dos Arcos possui no mínimo quatro e no máximo cinco ocupações, devido a carga horária do programa. As ocupações de um Arco estão descritas na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e as ocupações individuais propostas estão sendo comparadas com as ocupações dos jovens no CAGED (Cadastro Geral de Empregados e Desempregados) do Ministério do Trabalho e do Emprego de acordo com a capital/Região Metropolitana (BRASIL, 2005). O Quadro 3 apresenta os Arcos Ocupacionais.

Quadro 3: Arcos Ocupacionais

1. Telemática
2. Construção e Reparos
3. Turismo e Hospitalidade
4. Vestuário
5. Administração
6. Serviços Pessoais

7. Serviços Domésticos I
8. Serviços domésticos II
9. Esporte e Lazer
10. Metalmeccânica
11. Madeira e Móveis
12. Arte e Cultura I
13. Arte e Cultura II
14. Saúde
15. Gestão Pública e 3º Setor
16. Educação
17. Transporte
18. Alimentação

Fonte: Projeto do Programa ProJovem (2005)

## 1.2 Plano de Ação Comunitária (PLA)

O PLA é um componente curricular a ser construído nas Unidades Formativas I e II com o apoio de um professor, profissional da área de Assistência Social para organizar e planejar o engajamento nas atividades de participação cidadã, buscando a integração com as áreas do conhecimento trabalhadas no programa (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Língua Portuguesa, Matemática, Artes, e Qualificação para o Trabalho). Ao final da unidade I, o PLA deve estar concluído para ser desenvolvido no decorrer das Unidades III e IV. O PLA deverá descrever as atividades desenvolvidas pelos jovens, as ferramentas e os procedimentos que utilizarão.

O Plano de Ação Comunitária compreende a realização de um diagnóstico do contexto social, ambiental, cultural, econômico e urbano em que os jovens estão inseridos; a elaboração de propostas de ação com base no diagnóstico e a definição de formas de execução dessas ações; prevê os procedimentos e as ferramentas de monitoramento, ou seja, de avaliação contínua do que está sendo realizado e, ao final, a sistematização das aprendizagens construídas na experiência, indicando possibilidades de continuidade e aprofundamento da participação juvenil no futuro (BRASIL, 2005, p. 60)

O diagnóstico deve permitir aos jovens conhecer o contexto social, urbano, econômico e cultural de onde vivem para analisá-lo criticamente, identificando dificuldades e potencialidades do lugar, buscando soluções coletivas para melhorar o espaço onde vivem. Compreende visitas de campo, entrevistas, leituras para estudar a realidade local.

A definição do problema ou desafio deve relacionar as demandas identificadas no diagnóstico com os interesses dos jovens, a relevância dos problemas, os limites e as possibilidades existentes. Cada problema deverá ter um Plano de Atuação, o qual deverá ser desenvolvido em 50 horas, distribuídas em seis meses nas Unidades III e IV.

### **1.3 Percorso do ProJovem**

A formulação do programa foi coordenada pela Secretaria-Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério do Trabalho, Ministério da Educação e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

A constituição do programa no âmbito do Governo Federal se iniciou no ano de 2004 com a criação de um Grupo Interministerial constituído por 19 ministérios e secretarias, coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República, com a finalidade de criar a Política Nacional de Juventude que contemplou uma Secretaria Nacional de Juventude, um Conselho Nacional de Juventude e o ProJovem.

Entre as atividades desenvolvidas pelo grupo, foi realizada um diagnóstico de diversos aspectos que caracterizavam os jovens entre 18-24 anos de idade contando com a participação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e em diálogo com outras pesquisas realizadas, com destaque para o Relatório Final do Projeto Juventude do Instituto Cidadania e para pesquisas realizadas pela UNESCO. A seguir apresentamos uma síntese dos dados produzidos.

## **2. O jovem brasileiro no início do século XXI: diagnóstico base para a Política Nacional de Juventude**

Uma das primeiras tarefas propostas para o Grupo foi elaborar um diagnóstico da juventude brasileira. Para o intento, analisou os dados do Censo Demográfico do IBGE (2000), contou com o apoio de técnicos do IPEA na produção de estatísticas, com dados de estudos realizados pela UNESCO no Brasil, dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados criada para estudar propostas de Políticas Públicas para a Juventude e com as reflexões do Projeto Juventude do Instituto Cidadania.

O diagnóstico do Grupo Interministerial, construído com base nos dados do Censo Demográfico – 2000, apontou que 20% da população brasileira se encontrava nesta faixa etária, contabilizando aproximadamente 34 milhões de jovens. Havia uma distribuição equitativa entre os jovens de acordo com o sexo. No critério de cor/raça, os jovens se declaravam como brancos (50%) e como negros (48%). Todavia, o Censo Demográfico (2000) indicava que as disparidades de renda eram muito elevadas entre os jovens, por diversos critérios. No quadro 4 abaixo, encontra-se uma síntese de informações socioeconômicos dos jovens.

Quadro 4: Síntese dos dados socioeconômicos dos jovens ingressantes no ProJovem

<b>Renda</b>	As condições econômicas de parte significativa dos jovens mostravam-se precárias. Havia aproximadamente 4,2 milhões de pessoas <sup>18</sup> com renda per capita menor que $\frac{1}{4}$ do salário-mínimo (12,2%); e aproximadamente 6,8 milhões (20,1%) com renda entre $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{2}$ salário-mínimo. Numa análise mais geral, nota-se 68,7% dos jovens vivendo em famílias com renda menor que um salário-mínimo e apenas 41,3% vivendo em famílias com renda per capita acima de um salário-mínimo.
<b>Escolaridade</b>	No grupo entre 15-24 anos, apenas 6,8 milhões (19,8%) tinham concluído o Ensino Médio. Outros dados relevantes mostravam um número 12,9 milhões (39 %) de jovens que não concluíram o Ensino Fundamental e 1,2 milhão (3,8%) de jovens analfabetos. Frequentavam a escola apenas 16,2 milhões de jovens, sendo 5,6 milhões cursando o Ensino Fundamental (34,3%) e 7 milhões no Ensino Médio (43,2%). A defasagem escolar (idade-série) e a quantidade de jovens sem o Ensino Fundamental era muito elevada.
<b>Mercado de trabalho</b>	Havia 17,2 milhões de jovens ocupados (52%) e 3,8 milhões (11%) desempregados. Destes, 10,5 milhões tinham entre 20-24 anos da idade (61%) e apenas 6 milhões (36%) estavam em empregos formais. Comparando as taxas de desemprego, via-se que em Regiões Metropolitanas apresentava 25,7% de seus jovens desempregados e as áreas urbanas 17,7% dos jovens estavam desempregados. Assim, o Grupo Interministerial apontava uma concentração maior de desempregados nas Regiões Metropolitanas e uma presença significativa de jovens em empregos informais.
<b>Questão racial</b>	Associando os dados dos jovens que se declararam como negros com outros itens da pesquisa, observou-se: entre o total de jovens analfabetos (1,2 milhão), 73% eram negros (900 mil); os jovens que não trabalhavam e não estudavam e viviam em famílias com renda per capita de até $\frac{1}{4}$ do salário-mínimo, 840 mil (71%) eram negros, de modo que, em famílias com menor renda, era maior a porcentagem de jovens negros.
<b>Analfabetismo e renda</b>	Focando apenas os jovens na condição de analfabetismo (1,2 milhão) e cruzando este dado com a situação de renda, de acordo com os microdados do PNAD/IBGE (2002) <sup>19</sup> , 430 mil viviam em famílias com renda per capita de até $\frac{1}{4}$ de salário-mínimo (34,9%); 443 mil (36%) viviam em famílias com renda entre $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{2}$ salário-mínimo e 258 mil (21%) em famílias com renda maior que um salário-mínimo.

<sup>18</sup> Inclui estimativa de jovens em famílias rurais dos estados da região Norte do país.

<sup>19</sup> Esta pesquisa não inclui moradores das áreas rurais dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia e Roraima.

<b>Analfabetismo-Distribuição Geográfica</b>	Em relação à distribuição geográfica, 865 mil (70%) viviam na região Nordeste. No país, 556 mil (45%) viviam em áreas urbanas não metropolitanas e 149 mil (12%) viviam em Regiões Metropolitanas.
<b>Renda e escolaridade</b>	A pesquisa confirmava a relação direta entre a quantidade de anos de estudo e renda, sendo a renda maior para famílias com maior escolaridade. Os jovens de famílias com renda per capita de até ¼ do salário-mínimo tinham, em média cinco anos de estudo. Em famílias com renda entre ¼ e ½ salário-mínimo também aumentando os anos de escolaridade, tendo em média 5,9 anos de estudo. Sendo a renda per capita entre ½ e um salário-mínimo, saltava para 7,3 anos de estudo e renda acima de um salário-mínimo, 9,5 anos de estudo.
<b>Estudo e trabalho</b>	Os jovens de famílias muito pobres (renda per capita de até ¼ do salário-mínimo), 1,2 milhão (30,2%) não trabalhavam e não estudavam. Outros 639 mil (16,4%) trabalhavam e estudavam, enquanto 1,1 milhão apenas estudavam (29%). O Grupo Interministerial destacou os dados referente aos jovens que não estudavam e não trabalhavam com renda per capita de até 1/4 do salário-mínimo (1,2 milhão de jovens). Eram pessoas residentes em áreas urbanas – 640 mil (54%), sendo 284 mil residentes em Regiões Metropolitanas (24%). Os dados indicaram que 811 mil (70%) eram formados por mulheres, das quais a maior parte já tinham filhos (58,9%).
<b>Jovens e gravidez<sup>20</sup></b>	Era considerável o número de jovens grávidas. Entre os nascidos vivos no Brasil, em 2001, 695 mil eram filhos de jovens mulheres entre 15-19 anos. De forma geral, as regiões com maior número de jovens grávidas eram Sudeste (236 mil; 34%) e Nordeste (233 mil; 33,6%).
<b>Mortalidade entre jovens<sup>21</sup></b>	No ano de 2001, morreram 45 mil jovens entre 15-24 anos dos quais 36 mil homens (79,8%) e 9 mil mulheres (20,2%). Os jovens mortos por causas externas representavam 32,2 mil (70%) e, novamente, os jovens homens eram as maiores vítimas 28,8 mil (79%). Analisando as causas das mortes destes jovens homens, tem-se que a principal causa das mortes foi por homicídio – 16,9 mil (58,8%); e 5,5 mil (19,2%) vítimas de acidentes de transporte. Segundo dados da UNESCO (2002) <sup>22</sup> , a taxa de mortalidade de jovens entre 15-24 anos por homicídio é de 45,8 por 100 mil em 1999. Na ocasião o país tinha o terceiro maior índice de mortalidade, atrás apenas de Porto Rico e da Colômbia.

<sup>20</sup> Fonte: Ministério da Saúde. Datasus. Sistema de Informações sobre nascidos vivos. SINASC, 2001.

<sup>21</sup> Fonte: Ministério da Saúde. Datasus. Sistema de Informações sobre Mortalidade. SINASC, 2001.

<sup>22</sup> WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da violência III: os jovens do Brasil: juventude, violência e cidadania. Brasília: UNESCO Brasil, 2002. 142 p.

<b>Acesso a atividades de esporte, lazer e culturais<sup>23</sup></b>	No ano de 2001, cerca de 21% dos municípios não possuíam bibliotecas públicas, 24% não tinham quadra poliesportiva e 92% não tinham cinema.
<b>Engajamento Social</b>	<p>Segundo pesquisa do Projeto Juventude do Instituto Cidadania, apenas uma minoria dos jovens entre 14-24 anos participavam formalmente de movimentos estudantis, sindicatos, associações profissionais ou partidos. Por outro lado, parte significativa dos jovens gostaria de participar de atividades comunitárias, sociais ou de ações cidadãs.</p> <p>No curso da análise dos dados, o Grupo Interministerial apontou o público entre 18-24 anos de idade como o grupo mais vulnerável entre os jovens. Pautado pelos dados produzidos, destacava-se que este era o grupo com menor acesso aos serviços de proteção social e o mais atingidos pela mudança no mundo do trabalho e pelas fragilidades do sistema educacional.</p>

Fonte: Projeto do Programa ProJovem (2005).

As disparidades identificadas, indicam que o programa atenderia a um público jovem com características sociais específicas não apenas por sua escolaridade, mas também por identidade étnica (em sua maioria, negros), com pouco acesso a serviços de esporte e lazer e de famílias de baixa renda.

## 2.1 O público-alvo do ProJovem: quem é o jovem desta/para esta política?

O recorte dos dados levou o Grupo Interministerial a indicar os jovens mais fragilizados socialmente no Brasil. Trata-se de uma faixa etária que já deveria ter concluído a sua escolarização básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Em 2003, dos 23,4 milhões de jovens, 7,9 milhões (34%) estavam frequentando a escola, todavia isto não se devia a conclusão da escolarização básica, pois apenas 5,8 milhões (37,5%) haviam concluído o Ensino Médio.

A maior parte daqueles que não frequentavam a escola (15,4 milhões), apresentavam os seguintes dados escolares: 753,4 mil (4,9%) eram analfabetos; 5,4 milhões (35,3%) não tinham concluído o Ensino Fundamental; 1,7 milhão (11%) haviam concluído o Ensino Fundamental; 1,2 milhão (7,8%) haviam começado o Ensino Médio, mas não o haviam concluído. No grupo de jovens entre 18 e 24 anos, 14 milhões (60%) desenvolviam

<sup>23</sup> CASTRO, M.G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violência. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, pág. 143-176, Jul. 2002.

algum tipo de ocupação, enquanto 3 milhões declararam estar desempregados, sendo que 55% eram mulheres (BRASIL, 2005).

O critérios estabelecidos pelo Grupo Interministerial para realizar o recorte para a definição do público-alvo do ProJovem estimaram um público de 200 mil jovens no período 2005-2007. Os critérios foram: pessoas que se encontravam na faixa etária entre 18 e 24 anos, que tivessem concluído a quarta série e não tivessem concluído a oitava série do Ensino Fundamental e não tivessem vínculo empregatício com registro em carteira de trabalho. Ademais, a abrangência geográfica do programa envolveria apenas as capitais dos estados brasileiros e o Distrito Federal.

O Relatório Final de Avaliação do ProJovem 2005-2008 destacou que o programa tinha como principal objetivo gerar oportunidades aos jovens que não tivessem finalizado os últimos anos do Ensino Fundamental, ampliando as suas perspectivas de inclusão no mercado de trabalho e na sociedade. Como destaca o Relatório de Avaliação do ProJovem (2005-2008), os dados socioeducacionais orientaram este processo.

O foco do programa voltado para jovens entre 18 e 24 anos de idade, residentes nas capitais e suas áreas metropolitanas, que cursaram até a quarta série e não concluíram o Ensino Fundamental não se deu de forma arbitrária. Tanto a seleção de seu público-alvo, quanto a sua elaboração foram construídas cuidadosamente a partir de estudos a respeito de nossa população e de seus segmentos mais carentes (BRASIL, 2010, p. 13).

A análise destes dados mostrou que o contingente de jovens na população brasileira nos anos 2000 mostrou ser o maior da história do país. A população jovem na faixa etária do programa representava 13,5% da população brasileira, conforme dados apresentados no quadro 5.





Quadro 5: Brasileiros entre as idades 18 e 24 anos ou próximos a essa faixa etária

Idade	2003		2004		2005		2006		2007	
	Indivíduos	% (Pop. Brasil)								
15	3.530.120	2,0	3.541.610	1,9	3.455.173	1,9	3.445.301	1,8	3.485.837	1,8
16	3.520.102	2,0	3.600.456	2,0	3.556.196	1,9	3.429.602	1,8	3.305.327	1,7
17	3.431.171	2,0	3.599.978	2,0	3.647.589	2,0	3.549.852	1,9	3.471.304	1,8
18	3.523.266	2,0	3.558.022	2,0	3.628.451	2,0	3.596.860	1,9	3.515.065	1,9
19	3.246.071	1,9	3.462.936	1,9	3.466.742	1,9	3.413.187	1,8	3.448.417	1,8
20	3.486.472	2,0	3.433.216	1,9	3.518.221	1,9	3.514.520	1,9	3.482.293	1,8
21	3.398.428	2,0	3.355.310	1,8	3.370.287	1,8	3.447.786	1,8	3.375.004	1,8
22	3.341.552	1,9	3.565.307	2,0	3.474.625	1,9	3.338.653	1,8	3.419.869	1,8
23	3.291.900	1,9	3.408.941	1,9	3.519.097	1,9	3.464.381	1,9	3.219.732	1,7
24	3.084.013	1,8	3.288.586	1,8	3.456.140	1,9	3.509.763	1,9	3.385.103	1,8
<b>Total 15-24</b>	<b>33.853.095</b>	<b>19,5</b>	<b>34.841.362</b>	<b>19,1</b>	<b>35.092.521</b>	<b>19,0</b>	<b>34.709.905</b>	<b>18,5</b>	<b>34.107.951</b>	<b>18,0</b>
<b>Total 18-24</b>	<b>23.371.702</b>	<b>13,4</b>	<b>24.072.318</b>	<b>13,2</b>	<b>24.433.563</b>	<b>13,2</b>	<b>24.285.150</b>	<b>13,0</b>	<b>23.845.483</b>	<b>12,6</b>
<b>Pop total Brasil</b>	<b>173.966.052</b>	<b>100,0</b>	<b>182.060.108</b>	<b>100,0</b>	<b>184.600.734</b>	<b>100,0</b>	<b>187.227.792</b>	<b>100,0</b>	<b>189.820.330</b>	<b>100,0</b>

Fonte: IBGE/PNAD (2003-2007)

Observava-se que ao longo dos primeiros anos do ProJovem como um programa experimental (2005-2007) não ocorreria alteração importante na porcentagem de jovens entre 18-24 anos na composição da população, variando de 13,4% para 12,6% entre 2003 e 2007.

O próximo recorte de focalização dos jovens indicava que a atuação se daria nas capitais dos estados, no Distrito Federal e em municípios das Regiões Metropolitanas com mais de 200 mil habitantes. Com base na PNAD-2003<sup>24</sup>, o programa estimava uma população de 55.318.349 habitantes em Regiões Metropolitanas do país, representando 31,8% da população brasileira. Os jovens entre 18-24 anos eram 7,5 milhões de pessoas, conforme os dados do quadro 5.

A focalização em jovens residentes nas capitais e em Regiões Metropolitanas deixava 2/3 dos jovens entre 18-24 anos fora do programa (pouco mais de 23 milhões). Assim, este condicionante limitava o programa a somente 1/3 dos jovens (7,5 milhões). Os próximos condicionantes portanto, foram construídos com estes dados, como indica o quadro 6.

Quadro 6: Jovens entre 18-24 anos por situação de domicílio

Situação de residência	Jovens	%
Regiões Metropolitanas	7.563.124	32,4
Outras Regiões	15.808.578	67,2
Total	23.371.702	100
Urbano	19.973.701	85,5
Rural	3.398.001	14,5
Total	23.371.702	100

Fonte: Relatório Final de Avaliação do ProJovem (2005-2008)

Analisando o critério escolaridade, o ProJovem mostrou que entre as dez Regiões Metropolitanas pesquisadas, 17,4% dos jovens com idade entre 18-24 anos tinham entre 4 a 7 anos de estudo, atendendo ao requisito. Deste modo, focando apenas nos jovens residentes nas áreas urbanas das Regiões Metropolitanas, o programa estimava um público de um 1.250.000 jovens.

<sup>24</sup> A PNAD realiza a pesquisa em apenas 10 Regiões Metropolitanas do país: Região Metropolitana de Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo, Curitiba, Porto Alegre e Brasília. No Brasil existem 29 Região Metropolitana

Quadro 7: Escolaridade de jovens com idade entre 18-24 anos em dez regiões metropolitanas brasileiras em 2003

	Anos de Estudo (%)							TTotal
	Analfabeto	EF incompleto		EF Completo	EM incompleto	EM completo	Superior	
Região Metropolitana	Sem instrução	1 a 3	4 a 7	8	9 a 10	11	12 ou mais	
Grande Belém	2,8	5,3	25,5	13,1	21,4	25,5	6,5	100
Grande Fortaleza	3,3	5,5	22,0	12,5	16,6	30,9	9,1	100
Grande Recife	4,3	5,6	26,4	8,3	15,8	30,6	8,9	100
Grande Salvador	2,7	5,7	22,6	11,3	20,7	27,9	9,1	100
Grande Belo Horizonte	1,3	2,7	18,3	11,2	16,2	38,4	11,9	100
Grande Rio de Janeiro	1,5	3,1	18,0	10,8	18,1	31,5	17,0	100
Grande São Paulo	1,8	2,7	12,9	8,8	15,0	45,2	13,6	100
Grande Curitiba	1,3	3,3	12,4	12,0	16,4	38,1	16,4	100
Grande Brasília	2,1	2,9	18,0	10,3	16,6	33,7	16,5	100
Total	2,0	3,4	17,4	10,4	16,6	36,7	13,5	100

Fonte: Relatório Final de Avaliação do ProJovem - 2005-2008 (Adaptada)

O último critério – não possuir vínculo empregatício formal – define o público potencial a ser atendido. Conforme se observa na tabela 3, jovens entre 18-24 anos de idade, com quatro a sete anos de escolaridade e sem carteira assinada totalizava 1.064.083, ou seja, mais de um milhão de pessoas conforme o programa projetou.

Quadro 8: Jovens metropolitanos com idade entre 18-24 anos e 4 a 7 anos de escolaridade em relação a carteira de trabalho assinada em 2003

Região Metropolitana	2003
	Carteira Assinada

	<b>Possui</b>	<b>Não possui</b>	<b>Total</b>
Grande Belém	8%	92%	100%
Grande Fortaleza	13%	87%	100%
Grande Recife	12%	88%	100%
Grande Salvador	14%	86%	100%
Grande Belo Horizonte	28%	72%	100%
Grande Rio de Janeiro	19%	81%	100%
Grande São Paulo	17%	83%	100%
Grande Curitiba	26%	74%	100%
Grande Porto Alegre	29%	71%	100%
Grande Brasília	27%	73%	100%
<b>Total</b>	18%	82%	100%

Fonte: Relatório Final de Avaliação do ProJovem (2005-2008) (Adaptada)

As informações acerca do vínculo empregatício dos jovens público-alvo do programa demonstram a fragilidade desses jovens diante do mercado de trabalho. A maioria não possui registro em carteira de trabalho e não possuem acesso aos direitos sociais prescritos constitucionalmente. Assim, ficam mais vulneráveis as mudanças de emprego e ao subemprego nos centros econômicos mais importantes do país.

O Relatório destaca que a estimativa de um milhão de jovens nas capitais dos estados ocorreu a partir de uma estimativa elaborada com base nos dados do Censo Demográfico-2000. Argumenta que:

Utilizando-se as duas bases de dados analisadas, é possível observar um processo de redução desse contingente de jovens de baixa escolaridade, resultante da ação simultânea do esforço da política educacional para garantir a universalização do acesso à escola, da transição demográfica e dos efeitos da migração, que leva muitos jovens a se transferirem para as metrópoles (BRASIL, 2010, p. 17).

O quadro 7 indica que apenas 36,7% dos jovens entre 18-24 anos concluíram o Ensino Médio. Embora o quadro não tenha dados mais desagregados, nem é este o objetivo, é

fato que os jovens com 18 anos de idade e uma trajetória escolar sem interrupção, reprovação ou evasão já teria concluído o Ensino Médio.

Outra consideração acerca da coorte dão conta da dificuldade em estabelecê-las, pois lidam com diversas variáveis (faixa etária, localização geográfica, escolaridade e condição de emprego).

## **Considerações**

O ProJovem representa uma contribuição para a inserção da temática juventude nas políticas educacionais. A formulação da Política Nacional de Juventude, tendo o ProJovem um de seus componentes, trouxe para a agenda pública a temática juventude, contribuindo para o reconhecimento jurídico do jovem na Constituição Brasileira, com a Emenda Constitucional n.º 65 de 13 de julho de 2010. A presença na Constituição não garante a implementação do direito, entretanto, é um passo para inserir na sociedade a compreensão do jovem como sujeito de direitos específicos e para mobilizar a sociedade para refletir sobre a temática.

Os dados que subsidiaram a elaboração do programa, indicaram que as condições educacionais, sociais e econômicas dos jovens residentes nas capitais e Regiões Metropolitanas brasileiras eram muito desiguais e demonstravam uma quantidade significativa de jovens em condições precárias. Os dados indicam como as dimensões da vida são integradas, pois a condição econômica, de emprego, local de moradia está relacionada ao acesso e a permanência no sistema educacional. Tratavam de jovens cuja gerações anteriores da família apresentavam baixa escolaridade, sendo o jovem, aquele que obteve a maior escolaridade na família, mesmo incompleta. Eram jovens com tenra inserção no mercado de trabalho, em atividades informais, com baixa remuneração e rotatividade. Os jovens menos escolarizados encontravam-se, em sua maioria, entre as famílias com menor renda per capita.

A análise do Grupo Interministerial apresentou que os jovens tinham passagem pela escola com evasões em sua trajetória. A compreensão desse fenômeno passa pela necessidade de se considerar diversos fatores como a inserção no mercado de trabalho antes de completar o Ensino fundamental, a precariedade social e econômica, a gravidez e a situações de conflitos com o modelo escolar. Outro dado chama a atenção para os jovens que não trabalham e não estudam, chamados de "nem-nem".

A formulação do ProJovem traz a questão da integração dos entes federados no atendimento ao direito à educação que perpassa a todos os entes, reconhecendo as prioridades de cada um e a necessária colaboração entre os entes. O modelo do federalismo brasileiro precisa ser discutido pela sociedade para redefinir os papéis de cada unidade da federação, debater a centralização e a descentralização das ações para o melhor funcionamento do sistema e de um compartilhamento das ações e das experiências visando o atendimento efetivo dos direitos sociais.

Nesse sentido, o ProJovem tem potencial para contribuir com políticas setoriais, focalizadas numa faixa etária, e com políticas universais, atendendo a população que

carece de formação escolar, de qualificação profissional e de ações de cidadania, independentemente de sua faixa etária.

### Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em 28 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Datasus. Sistema de Informações sobre Mortalidade. SINASC, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei 11.129 de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm)>. Acesso em 05 mai. 2011.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA-GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/SECRETARIA NACIONAL DA JUVENTUDE. Relatório Final do ProJovem Original, 2005-2008. Brasília: Secretaria Nacional da Juventude, 2010, 125 p.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violência. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, pág. 143-176, Jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14402.pdf>. Acesso em 05 dez. 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005 1115. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>. Acesso em 05 dez. 2015.

DRAIBE, S. M. A política social na América Latina: o que ensinam as experiências recentes de reformas? In: DINIZ, E.; AZEVEDO, S. **Reforma do Estado e democracia no Brasil: dilemas e perspectivas**. Brasília:Universidade de Brasília, 1997

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em:  
<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 04 dez. 2015.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência III**: os jovens do Brasil: juventude, violência e cidadania. Brasília: UNESCO Brasil, 2002. 142 p.

## **AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO SUPERIOR**

Francisca Nilde Gonçalves da Silva – UERR

Josias Ferreira da Silva – UERR

### **RESUMO**

Este artigo foi desenvolvido na disciplina Avaliação da Aprendizagem, no Mestrado de Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Roraima-UERR, no primeiro semestre 2015. Ele teve como objetivo investigar quais são as mudanças de paradigmas que tem ocorrido nos programas de avaliação da Educação Superior no Brasil e quais as políticas públicas empregadas pelo governo para garantir a implementação e acessibilidades da população nesses programas. Como metodologia realizamos um levantamento bibliográfico em periódicos, teses, dissertações, livros e revistas eletrônicas que tratam sobre a temática. Como resultado verificamos que é preciso investimentos maciços no Ensino Superior urgentemente, implementando reformas que solidifiquem o processo de qualidade do Ensino Superior no Brasil.

**Palavras Chaves:** Avaliação, Políticas Públicas, direito a educação.

### **Introdução**

O presente trabalho surgiu a partir de uma pesquisa de cunho bibliográfico realizada em periódicos, teses, dissertações, livros e revistas eletrônicas que tratam sobre a temática. Ele foi desenvolvido na disciplina de Avaliação dos Processos de Ensino-aprendizagem de Ciências, do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Roraima-UERR, no primeiro semestre 2015. Tendo com objetivo investigar como estão ocorrendo às políticas públicas de avaliação da educação superior no Brasil, bem como verificar quais são os programas de acesso às universidades que ocorreram nos últimos anos, quais foram os impactos oriundos dessas mudanças, quais foram às políticas públicas de acessibilidade adotadas no Ensino Superior, a fim de formar um cidadão com uma formação crítica e reflexível, independente de condições sociais, apto a participar de tomadas de decisões de forma crítica e conscientes.

As práticas de acesso à educação sempre foi algo discutido nas grandes conferências mundiais, visando despertar a capacidade crítica e criadora de todos os atores envolvidos no Ensino Superior e dos homens que comungam o momento histórico latino-americano que estamos atravessando através do processo de conscientização, conforme Cecílio e Lora ao afirmar que:

A Conferência de Ministros da Educação, reunida em Caracas de 6 a 15 de dezembro de 1971, apontava como “toma corpo a ideia de uma educação libertadora que contribua para formar a consciência crítica e estimular a participação responsável do indivíduo nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos”. (FREIRE, 1979, p. 07)

A influência da classe dominante sobre os menos favorecidos e até dos alienados, sempre foi uma realidade ao longo da história da humanidade, vista por Freire como situações que impedem ao homem ser homem, impedindo também a capacidade criadora de todo ser humano. Sendo assim, surge a necessidade de atuar sobre a realidade social para transformá-la, ação que é interação, comunicação, diálogo, educador e educando, os dois seres criadores libertam-se mutuamente para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades.

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promover-lo em sua própria linha. (FREIRE, 1979, p. 19).

Tendo em vista a importância da formação consciente do cidadão nas tomadas de decisões para o progresso de uma nação, deve-se investir em políticas públicas educacionais, assegurando oportunidade a todos os direitos de igualdade. Oferecer oportunidades às classes menos privilegiadas ao longo da história, fazendo prevalecer o texto da Carta Magna, que afirma 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.

No artigo 206, a Constituição Federal de 1988, relata quais são os princípios de ensinos. Dentre eles destacamos: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso

público de provas e títulos, aos das redes públicas; garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

O direito à educação é confirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/1986, que assegura no seu artigo segundo:

A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

### **Avaliação, Políticas Educacionais e Reforma da Educação Superior.**

A avaliação da Educação Superior no Brasil vem ganhando destaque e espaço desde a década de 1990. Para contextualizar esse tópico, apresentamos um breve histórico dos sistemas de avaliação da educação do Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira – PAIUB. durante a década de 1990 e as reformas ocorridas no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998).

Várias mudanças ocorreram na década de 1990, em especial na segunda metade dessa década, onde o sistema e as políticas de avaliação foram significativamente incrementadas, ganhando centralidade no âmbito da reforma da educação superior. Entre as medidas estabelecidas destaca-se o Exame Nacional de Cursos (ENC); o Provão; a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação; os Censos Anuais de Ensino Superior das IES; a Gratificação de Estimulo a Docência (GED), sendo considerados como sendo novas lógicas de produção acadêmica e até mesmo os objetivos desse nível de ensino. Esse modelo de sistema de avaliação trouxe uma concepção de educação superior baseada em um princípio de mercado, condicionados à uma nova lógica de produção acadêmica alterando os objetivos desse nível de ensino. (DIAS SOBRINHO, 2003).

### **Principais Reformas da Avaliação Superior na década de 1990.**

No governo FHC a reforma da educação deu maior importância ao setor privado com ampliações desse nível de ensino no Brasil. Sendo um número elevado de crescimento, de 1995 a 2003. Os números de universidades particulares aumentaram consideravelmente. Entre os anos de 2001 e 2003, o crescimento chegou à média de 45%, chegando a ser autorizada uma instituição de ensino superior no Brasil a cada 1,2 dia, num total (média) de 544 instituições autorizada a funcionar. Em 2003 esse número foi

de três cursos superior por dia em 2003. No período de 1995 a 1998, essa média era de uma instituição autorizada a cada 13,7 dias. (DIAS SOBRINHO, 2003).

Pode-se detectar diferenças no propósito das avaliações na educação superior no Brasil, havendo distinção entre uma concepção de universidade privatista, produtivista e utilitarista, com avaliação imposta do exterior das instituições de avaliação superior (IES) e as universidades públicas com realce socialista e avaliação global, voluntária e participativa. (DIAS SOBRINHO, 2003).

Uma das vertentes da reforma FHC, foi pautada pela regulação, padronização e controle dos produtos oferecidos pela Educação Superior, neste sentido as IES são consideradas agências prestadoras de serviços, destinadas a obter resultados que demonstre sua eficácia na produção, organização e assessoramento empresarial, ou seja, voltada para o mercado de trabalho, propaganda usada na mídia pela maioria das IES particulares. Com a adoção dessa concepção praticamente foi abolido o debate sobre as variáveis a serem utilizadas e o peso que cada uma deve ter nas políticas públicas voltadas para o Ensino Superior no Brasil (VERHINE, 2006).

Nesse período foi priorizado a elaboração de Rankings que pretensamente definiram as melhores instituições e cursos, e apontariam os piores desempenhos, de modo a exigir dos últimos colocados as reformas ou até seu fechamento. (DIAS SOBRINHO, 2003).

Por outro lado uma vertente olhava para a universidade como dotada de função social, com vínculo ao setor público e fundamentada no tripé ensino-pesquisa-extensão, uma universidade que exerce sua função social e integral articulada à produção de conhecimento científico. De acordo com essa concepção a avaliação passou a ser mais que um controle e medida da eficácia acadêmica, capaz de proporcionar melhores perspectivas de formação de quadros, aperfeiçoamento da dinâmica e dos processos internos da IES, além das mudanças qualitativas nos processos de gestão (ROTHEN e BARREYRO, 2009).

Exemplos de avaliação com pressupostos próximos a essa concepção é encontrado no Programa de Avaliação Institucional Brasileiras – PAIUB, criado pelo MEC em 1993, pelo então ministro da Educação Murílio Hingel. As principais características do PAIUB foram: globalidade (amplo processo avaliativo); adesão voluntária (não criar ambiente de competição mercadológica na educação, mas sim

estimular o aperfeiçoamento da dinâmica das IES); respeito à identidade das instituições avaliadas; participação de toda a comunidade acadêmica em cada instituição; ausências de recompensa ou punição; continuidade no processo de avaliação.

Tal programa se expandiu por ser bem aceito no campo das universidades brasileiras, mas foi pouco apoiado pelo MEC, durante o governo FHC, quando o modelo da reforma era gerencial (DIAS SOBRINHO, 2003).

### **O governo FHC e a avaliação da educação superior.**

No governo de FHC a reforma da Educação Superior, tinha a avaliação como elemento central implementada por:

- 1) Exame Nacional de curso (ENC), realizado desde 1996;
- 2) Avaliação das condições da oferta de Cursos de Graduação também conhecido como avaliação das condições de ensino (AVE);
- 3) Censo anuais do nível superior, com dados de cada Instituição de Ensino Superior;
- 4) Gratificação de Estimulo a Docência (GED) criado em 1998.

O ENC conhecido como provão foi o primeiro elemento implantado na Reforma do Ensino Superior. Foi instituído pela Lei 9131/95, e era realizado individualmente pelos alunos concluintes dos cursos de licenciaturas sendo obrigatório para obtenção do diploma, com base nos conteúdos mínimos das carreiras.

Apesar do seu crescimento que passou de três áreas do conhecimento testadas em 1999 para vinte e seis em 2003, e da aceitação pela sociedade em geral, o provão foi criticado por muitos membros da comunidade acadêmica e especialistas em avaliação acadêmica.

Um dos principais problemas da reforma da Educação Superior do período FHC, foi que as medidas propostas não alterou a qualidade do ensino. O estabelecimento do ranking das instituições criou um sistema diversificado e diferenciado em termos de qualidade. As diferenças e a desigualdade, parecia ser o princípio de organização e as metas a serem aclamadas pelas mudanças na educação superior. (DIAS SOBRINHO, 2003).

### **Políticas Educacionais no governo Lula: década da educação**

Durante a campanha presidencial de 2002 foi debatido mudanças para esse exame. Logo após assumir a presidência Lula criou uma comissão com fins de alterar significativamente o sistema de avaliação, criando em agosto de 2003, um novo sistema de avaliação o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

O novo governo vinha com um novo paradigma para o exame de cursos denominado ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Ao contrário do Provão o ENADE, é aplicado para os estudantes ingressantes e concluintes, do curso avaliado, sendo referenciado a critérios baseando seus testes em padrões mínimos pré-determinados, englobando várias dimensões em seus testes, visando diminuir custos e divulgar os resultados de forma discreta. No entanto houve para as universidades públicas a continuidade da contenção de recursos e projetos de autonomia. (SADER, 2013).

Durante a década de governo do Partido dos trabalhadores (PT), muitas mudanças aconteceram na educação brasileira. A principal preocupação deste governo foi a ampliação das oportunidades de acesso no Ensino Superior e a permanência da camada menos favorecida da população no sistema educacional. Teve uma preocupação de política educacional baseada na igualdade de direitos a todos os brasileiros. O grande crescimento ao acesso na Educação Superior durante esse período pode-se atribuir aos objetivos dessas políticas públicas de popularização da Educação Superior no Brasil (SADER, 2013).

A preocupação não se restringiu somente ao Ensino Superior. Com a Emenda Constitucional, a N. 53, de 19 de dezembro de 2006, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb), dando aos jovens brasileiros uma maior facilidade ao acesso à escola nas três etapas constitutivas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com essas mudanças, os docentes obtiveram uma importante conquista após décadas de lutas constantes em busca de sua valorização, quando foi instituído o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPn), por meio da Lei n. 11.738/2008.

O Parecer 003/2004 veio reconhecer no âmbito das políticas públicas educacionais a valorização da diversidade por meio de políticas educacionais e estratégias pedagógicas, para superar a desigualdade étnico-racial na educação escolar brasileira, procurando valorizar a cultura étnico-racial (BRASIL, 2004b), que define como reconhecimento:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Com o intuito de ampliar o acesso à Educação Superior foi criado o Programa Universidade para Todos – Prouni, por meio da Lei n. 11.096/2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%), em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros de baixa renda. Direcionado a um público específico, que tenha cursado o ensino médio em escola pública, os candidatos a bolsas integrais devem comprovar renda bruta familiar, por pessoa, de até 1,5 salários-mínimos. Para as bolsas parciais (50%), a renda bruta familiar deve ser de até três salários-mínimos por pessoa.

As universidades públicas não ficaram de fora no governo Lula. Foi criado o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das universidades Federais – REUNI, que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência nas instituições universitárias federais. O REUNI, procurava incentivar e ampliar, o programa. Ele foi instituído pelo decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, constituindo uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, (SADER, 2013).

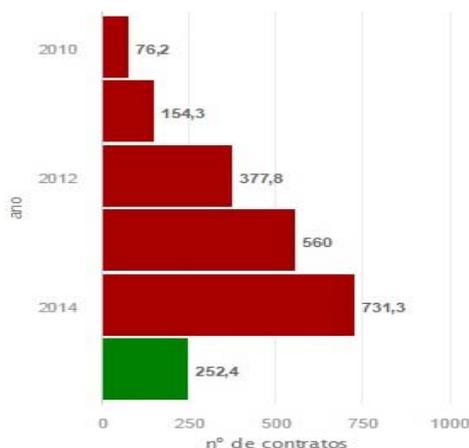
Teve também uma maior valorização e ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. O programa foi criado no ano de 1999, no governo do presidente Fernando Henrique. O [FIES](#) é um programa dedicado a emprestar dinheiro para os alunos que não têm condições de pagar os custos totais das mensalidades, sendo mais uma oportunidade para os alunos que não foram selecionados pelo [PROUNI](#) e nem pelo [SISU](#).

Os juros altos do FIES eram um problema para muitos alunos que ao se formarem não conseguiam pagar a dívida exorbitante tornando-se inadimplentes, o que tornava o financiamento pouco procurado pelos alunos. Para salvar o programa do cancelamento oficial, em 2010, foi realizada uma reforma no FIES, que baixou a taxa dos juros, de 9% para 3,40% ao ano. Os prazos de pagamento foram prolongados de seis meses para um ano e meio, e alongado em até duas vezes o tempo de financiamento,

sendo que nos cursos com duração de quatro (04) anos, os alunos teriam 12 anos para quitar o débito, além de permitir que a própria universidade entrasse como fiadora dos alunos. Isso levou a um acréscimo de 76,2 contratos no ano de 2010 para 731,3 novos contratos fechado no ano de 2014 (MORENO, 2015).

#### **Evolução do Fies desde 2010**

Veja o número de contratos novos fechados pelo Fies nos últimos seis anos; até o 1º semestre de 2015



Fonte: MEC/FNDE

### **Mudanças no Fies em 2015**

Com a facilidade de obter o financiamento, e o interesse da IES de receber esses alunos participantes do programa, o que reduz o problema com a inadimplência, a alta demanda do FIES, desde 2010 cresceu muito, onde foram realizados mais de 1,033 milhões de novos contratos com estudantes interessados em fazer um curso superior. Devido a esse crescimento as regras do FIES ficaram mais rígidas, com a publicação da Portaria Normativa n. 21 de 26 de dezembro de 2014. Entre as novas regras estão, para as Universidades que desejarem aderir ao FIES deverá atender, as seguintes condições: possuir registro de credenciamento de entidade de educação superior no Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores do Ministério da Educação; ter participado do último Censo da Educação Superior publicado em data anterior à realização da adesão ao FIES; efetuar o preenchimento dos formulários eletrônicos de adesão ao Programa; apresentar Balanço Patrimonial e Demonstrativo de Resultado de Exercício - DRE do último exercício social encerrado; apresentar o Termo de Constituição da CPSA do local de oferta de curso; e assinar eletronicamente Termo de Adesão ao FIES e ao FGEDUC, para adesão novas, criou limites de até um terço das oferecidas pelas IES ofertadas no ano anterior, o que antes ficava a critério das IES. (BRASIL, 2015)

Já para os alunos foi vedado o benefício simultâneo de financiamento com recursos do FIES e de bolsa do ProUni, salvo quando se tratar de bolsa parcial e ambos os benefícios se destinarem ao mesmo curso na mesma Instituição de Educação Superior – IES; para os alunos concluintes do Ensino Médio a partir do ano letivo de 2010, foi exigido: média aritmética das notas obtidas nas provas do Enem igual ou superior a quatrocentos e cinquenta pontos; e nota na redação do Enem diferente de zero. (BRASIL, 2015).

## **Conclusão**

Diante do levantamento bibliográfico e das análises dos resultados, ficou bem definido o avanço que o Brasil teve nos últimos 20 anos, no que se refere às políticas públicas educacionais e avaliação da Educação Superior. No entanto, é notório que ainda estamos longe de políticas públicas que solidifiquem o processo de qualidade do Ensino Superior, pois a acessibilidade da população carente nesses programas ainda não é representativo, deixando à margem uma considerável gama de pessoas que poderiam adentrar nas IES, diminuindo as estatísticas que demonstram o grande déficit de vagas no Ensino Superior no Brasil.

As políticas educacionais devem ser vistas com mais seriedade pelos governos em todas suas esferas, eliminando debates vistos na mídia em geral, voltados principalmente para o FIES, que foi o maior programa de acesso às universidades e que vem passando por uma série de discussões sobre limites de vagas, reajustes das taxas de juros e impactos financeiros no orçamento. Porém estudos realizados mostram que o impacto orçamentário pode ser um equívoco, pois o cálculo deve levar em conta os alunos que ingressaram no programa nos anos 2010 a 2013, estimado em média em 1 milhão, que já concluíram o curso ou estão concluindo, reduzindo a despesa em média de R\$ 1,5 bilhão. Devem ser considerados também os alunos que entraram nos anos anteriores que já estão quitando seus débitos.

Sendo assim, as políticas públicas de implementação e manutenção do Ensino Superior no Brasil, embora tenham melhorado muito, estão em processo de declínio, devido às crises políticas enfrentadas recentemente, impactando seriamente todos os programas governamentais voltados à educação de milhares de brasileiros que poderiam ingressar no Ensino Superior. Esses problemas causam impactos relevantes nos estudantes que ingressaram em IES tanto públicas quanto particulares, desestimulando

até mesmo jovens que antes mesmo de ingressar na faculdade, se excluem antecipadamente, prejudicando o progresso e a qualidade do Ensino brasileiro em todos os níveis da educação.

## Referências

- BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004** Brasília: MEC, 2004b
- \_\_\_\_\_. **Portaria normativa n.º21 de 26 de dezembro de 2014**. Brasília: MEC, 2014
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 11.096 – 13 jan. 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Lei 11.738/2008** (Lei Ordinária) 16/07/2008. Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a [alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm). Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm)>
- \_\_\_\_\_. Fies. <<http://www.fies2014br.com.br/regras-pagamento-fies-2015/>>.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- MORENO, Ana Carolina. Número de novos contratos do Fies caiu quase 50% entre 2014 e 2015. **Do G1, São Paulo, 2015. Disponível em:** <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/numero-de-novos-contratos-do-fies-caiu-quase-50-entre-2014-e-2015.html>
- ROTHEN, J. Carlos; BARREYRO, Gladys B. **Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 729-752, out./dez. 2009.
- SADER, Emir. (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma –** São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: Brasil 2013.
- SILVA, Sidney Reinaldo da. **Reconhecimento e políticas educacionais: apontamentos sobre o governo lula**. Anais do IX ANPED SUL, Seminário de educação da Região Sul 2012. Disponível em <[http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home.php?link=grupos&acao=buscar\\_trabalho\\_s.>](http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home.php?link=grupos&acao=buscar_trabalho_s.>)

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. **Do Provão ao ENAD: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no ensino Superior Brasileira**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310, jul./set. 2006.

# **JUVENTUDE, POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA**

Jaqueline dos Santos Oliveira – Doutoranda UNESP - Rio Claro

## **RESUMO**

A ideia de juventude é uma construção histórica e social, sujeita a modificar-se ao longo do tempo. O Estatuto da Juventude define como jovens pessoas com idade entre 15 e 29 anos. A fixação de ciclos de vida, isto é, a adoção do critério cronológico, tem sido utilizada pela sociedade brasileira como um eficiente meio para orientar, elaborar e gerir políticas públicas (LICO; WESTPHAL, 2010). No Brasil tem havido um consenso inicial em torno da necessidade de implementação de políticas públicas destinadas à juventude. O Estatuto da Criança e do Adolescente foi um marco na discussão da situação dos adolescentes e dos jovens brasileiros. Avançando tivemos a implementação da Política Nacional de Juventude, instituída a partir de 2005, quando criada a Secretaria Nacional de Juventude e instituído o Conselho Nacional de Juventude. Assim, neste artigo propõe-se a analisar a Política Nacional de Juventude e alguns programas dela decorrentes, principalmente os programas educacionais, apresentados no “Guia de Políticas Públicas de Juventude” (2006). Para esta discussão recorreremos a uma análise bibliográfica e documental.

Palavras- chave: juventude, políticas públicas, educação.

# **JUVENTUDE, POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA**

Jaqueline dos Santos Oliveira – Doutoranda UNESP - Rio Claro

## **INTRODUÇÃO**

O Estatuto da Juventude – Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 – define como jovens as pessoas entre 15 (quinze) e 29 (vinte nove) anos. Sendo que

§ 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), e, excepcionalmente, este estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente (BRASIL, 2013).

De acordo com o documento “Políticas Públicas de Juventude” (2013), da Secretária Nacional de Juventude, o Brasil possui cerca de 50 milhões de jovens, com idade entre 15 e 29 anos, portanto, temos um grupo enorme de brasileiros para ser atendido por políticas públicas de juventude. Neste trabalho analisaremos a política nacional e os programas voltados para este público.

O estatuto define como apontado acima, a faixa etária que abrange a juventude (15 a 29 anos), mas faz uma ressalva, uma vez que parte desta faixa etária (15 a 18 anos) é também atendida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Com esta explicitação entendemos ser instigante e importante a discussão sobre o conceito/ideia de juventude, aqui apresentaremos uma introdução, mas neste momento não aprofundaremos a análise.

Para Souza (2004) na discussão sobre juventude um aspecto que deve ser considerado refere-se à ideia de “ter uma idade” ou “pertencer a uma idade”. Pertencer a uma idade significa ter que se adequar a um conjunto de coisas que podemos ou não fazer; determina expectativas e comportamentos, podendo tornar o tempo um inimigo. Para a autora a juventude tem sido objeto de interesse e pesquisa em diferentes enfoques e perspectivas: sociológicas, psicológicas, pedagógicas, antropológicas, entre outras. Para ela a juventude deve ser abordada na normalidade do seu cotidiano e não à noção de crise, irresponsabilidade e problema social.

Souza (2004, p. 49) aponta que “O termo [juventude] aparece ao longo da história, mas seu conteúdo ganhou sentidos diferentes”. Sendo que a duração e as características

têm variado nos processos e nas formas de abordagem dos trabalhos que se dedicam ao tema, a autora ressalta ainda que a estruturação das idades difere enormemente de uma sociedade a outra. Assim, pode-se afirmar que a ideia de juventude é uma construção histórica e social, sujeita a modificar-se ao longo do tempo. E de acordo com Takeuti (2012, p.427) “A definição do ser jovem e a concepção das relações juvenis na complexa contemporaneidade estão atreladas aos contextos de ordem cultural, social, político e econômico de cada sociedade”.

Lico e Westphal (2010) apontam que a Organização Mundial da Saúde (OMS), define como adolescência a fase cronológica de 10 a 19 anos e como juventude o período de 15 aos 24 anos. Segundo as autoras os documentos internacionais adotam a definição da OMS quanto à adolescência e juventude, e essas faixas etárias são as mais utilizadas para delineamento de políticas e para definições legais em geral. Neste trabalho, no entanto, consideraremos como jovens as pessoas entre 15 e 29 anos como definido pelo Estatuto da Juventude.

Lico e Westphal (2010) explicitam que a juventude é simultaneamente uma condição social e uma representação, em que a maioria das representações toma a juventude como uma unidade social, assumindo um caráter universal e homogêneo. No entanto, as autoras entendem que este sentido universal e homogêneo precisa ser desnaturalizado, e que a concepção de juventude precisa abranger a heterogeneidade do real, transformando a questão da juventude em um problema sociológico.

Para Coimbra, Bocco e Nascimento (2005) o termo juventude é produzido pelas práticas sociais e o conceito de adolescência ou de adolescente instaura uma determinada forma de ser adolescente como única reconhecida. Estas autoras preferem usar os termos: jovem e juventude, em vez de adolescente ou adolescência, uma vez que podem não se referir a uma faixa etária específica, nem a uma série de comportamentos reconhecidos como pertencendo a tal categoria.

A discussão de termos e faixas etárias, a fixação de ciclos de vida, isto é, a adoção do critério cronológico, tem sido utilizada pela sociedade brasileira como um eficiente meio para orientar, elaborar e gerir políticas públicas (LICO; WESTPHAL, 2010). E é isto que nos interessa aqui. Segundo Sposito e Carrano (2003, p.16-17) “Embora recente, observa-se na sociedade brasileira um consenso inicial em torno da necessidade de implementação de políticas públicas destinadas à juventude”. Para Sposito e Carrano (2003,p. 18)

No Brasil, ainda se observa a ausência de estudos que reconstituam os modos como foram concebidas as ações públicas destinadas aos jovens no século XX, embora, de modo geral, sejam perceptíveis algumas imagens, reiterando algumas das orientações latino-americanas.

Segundo Abad (2002), em linhas gerais, a evolução histórica das políticas de juventude na América Latina foi determinada pelos problemas de exclusão dos jovens da sociedade e os desafios de como facilitar-lhes processos de transição e integração ao mundo adulto.

A década de 1990 trouxe grandes avanços para a juventude. Consideramos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069/90, como um marco na discussão da situação dos adolescentes e dos jovens. O ECA é o marco legal de um processo prático-reflexivo e de garantia de direitos a uma parte da população por muito tempo negligenciada.

Analisando políticas públicas setoriais de educação, saúde e trabalho nos anos 1990, Rua (1998) constata que nenhuma delas estava, naquela conjuntura, contemplando ações especialmente voltadas para os jovens. A autora afirma ainda que no Brasil os jovens são abrangidos por políticas sociais destinadas a todas as demais faixas etárias.

Rua (1998) propõe o entendimento das políticas públicas como conjuntos de decisões e ações destinados à resolução de problemas políticos. Na perspectiva desta autora as políticas públicas destinam-se a solucionar problemas políticos, que são demandas que lograram ser incluídas na agenda governamental.

Partindo desta problemática, neste artigo propõe-se a analisar a Política Nacional de Juventude e alguns programas dela decorrentes, principalmente os programas educacionais. A Política Nacional de Juventude foi instituída a partir de 2005, quando criada a Secretaria Nacional de Juventude e instituído o Conselho Nacional de Juventude.

Destacamos que de acordo com o documento: “Reflexões sobre a Política Nacional de Juventude 2003-2010” de 2011, no Brasil as políticas públicas de juventude, no âmbito do governo federal, possui dimensões variadas com níveis de atuação do governo e são divididas em:

[...] políticas estruturais, que seriam as políticas continuadas e relacionadas à garantia de direitos fundamentais; os programas governamentais, que podem ou não ser subordinados às políticas estruturais, tendo um prazo de existência definido e atuando sobre uma realidade social mais circunscrita, e as ações que, restritas a um público determinado, têm um curto prazo e podem ou não articular-se às políticas e aos programas (BRASIL, 2011, p.18).

Assim, entendemos que a Política Nacional de Juventude é constituída por diferentes programas e aqui analisaremos os que são integrantes do documento “Guia de Políticas Públicas de Juventude” (2006).

## POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE E PROGRAMAS FEDERAIS

Até recentemente as políticas públicas voltadas para jovens e/ou adolescentes eram restritas a idade de 18 anos. Os jovens com idade superior a 18 anos eram atendidos por políticas voltadas para a população em geral e as políticas públicas de juventude eram marcadas por uma abordagem emergencial, cujo foco era o jovem em situação de risco social (BRASIL, 2006).

Com a o intuito de mudar esta concepção, o Governo Federal inovou na concepção de política pública e passou a considerar a juventude como uma condição social, e os jovens, como sujeitos de direitos. “Esta nova concepção de política pública de juventude é norteadas por duas noções fundamentais: oportunidades e direitos” (BRASIL, 2006, p.7). De acordo com informação do *site* da Secretária- Geral da Presidência da República (SGPR) “No Brasil, as demandas juvenis entraram apenas recentemente na agenda das políticas públicas. Ganham força a partir de 2005, com a implementação da Política Nacional de Juventude (PNJ)”,

A criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) - Lei nº 11.129 de 30 de junho 2005, vinculada à Secretaria - Geral da Presidência da República, inaugura uma série de ações para o público jovem. Esta secretaria é responsável

por articular os programas e projetos, em âmbito federal, destinados aos jovens na faixa etária entre 15 e 29 anos; fomentar a elaboração de políticas públicas para o segmento juvenil municipal, estadual e federal; interagir com os poderes Judiciário e Legislativo na construção de políticas amplas; e promover espaços para que a juventude participe da construção dessas políticas (BRASIL, 2006, p.8).

Ainda dentro da Política Nacional de Juventude foi criado em 2005, o Conselho Nacional de Juventude (Lei nº 11.129 de 30 de junho 2005 e regulamentado pelo Decreto Presidencial nº 5.490 de 14 de julho de 2005). O Conselho

é um espaço de diálogo entre a sociedade civil, o governo e a juventude brasileira. É um órgão consultivo e tem o objetivo de assessorar a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) da Secretaria-Geral da Presidência da República na formulação de diretrizes da ação governamental; promover estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil; e assegurar que a

Política Nacional de Juventude do Governo Federal seja conduzida por meio do reconhecimento dos direitos e das capacidades dos jovens e da ampliação da participação cidadã (BRASIL, 2006, p.9).

Em 2006, o Conselho Nacional de Juventude elaborou o documento “Política Nacional de Juventude – Diretrizes e Perspectivas”, com o objetivo de orientar a construção das políticas desenvolvidas para a juventude no Brasil.

A Lei nº 11.129, de 30 de junho 2005, instituiu ainda o Programa de Bolsas para a Educação pelo Trabalho, destinado aos estudantes de educação superior, prioritariamente com idade inferior a 29 (vinte e nove) anos, e aos trabalhadores da área da saúde, visando à vivência, ao estágio da área da saúde, à educação profissional técnica de nível médio, ao aperfeiçoamento e à especialização em área profissional, como estratégias para o provimento e a fixação de profissionais em programas, projetos, ações e atividades e em regiões prioritárias para o Sistema Único de Saúde.

Podemos observar que ocorreram grandes mudanças no campo das políticas públicas de juventude a partir de 2005, com o intuito de garantir direitos e assim consolidar a democracia no Brasil. Segundo o “Guia de Políticas Públicas de Juventude” (2006) a constituição do Conselho transforma em política de Estado a questão da juventude e revela um consistente pacto pelos direitos dos jovens.

Nesta perspectiva, o documento “Guia de Políticas Públicas de Juventude” (2006) apresenta os principais programas do Governo Federal para a juventude brasileira, estes programas buscam oferecer oportunidades e garantir direitos aos jovens.

Segundo o Guia estes programas estão organizados de modo que permitam aos jovens: Oportunidades para adquirir capacidades - Acesso à educação, à qualificação profissional e à cidadania; Oportunidades para utilizar capacidades - Acesso ao mercado de trabalho, ao crédito, à renda, aos esportes, ao lazer, à cultura e à terra. E a Garantia de Direitos - Oferta de serviços que garantam a satisfação das necessidades básicas do jovem e as condições necessárias para aproveitar as oportunidades disponíveis.

Os programas apresentados pelo Guia são: Projeto Agente Jovem, Programa Bolsa-Atleta, Programa Brasil Alfabetizado, Programa Escola Aberta, Programa Escola de Fábrica, Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed), Programa Juventude e Meio Ambiente, Programa Nossa Primeira Terra, Programa Cultura Viva, Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), Programa

Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), Projeto Rondon, Programa Pronaf Jovem, Programa Universidade para Todos (ProUni), Programa Saberes da Terra, Programa Segundo Tempo, Projeto Soldado Cidadão.

Para melhor compreensão e análise dividimos estes programas em cinco categorias de acordo com o objetivo ou a origem: Educação, Cultura, Esporte, Trabalho, Campo e Meio ambiente. Esta divisão não constitui necessariamente a divisão apresentada pelos documentos sobre políticas de juventude.

Na categoria Educação temos os programas:

- 1. Programa Brasil Alfabetizado – integrado a Educação de Jovens e adultos, visa promover a alfabetização de brasileiros maiores de 15 anos;
- 2. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed) – visa melhorar a qualidade e eficiência do Ensino Médio; é um programa de repasse de recursos para Estados e Distrito Federal para promover reforma curricular e expansão da oferta;
- 3. Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) – visa ampliar a oferta de vagas em cursos de educação profissional (poderia estar também na categoria Trabalho, mas achamos mais apropriado inseri-lo na categoria educação);
- 4. Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) – promove a distribuição de livros didáticos a estudantes do Ensino Médio;
- 5. Programa Universidade para Todos (ProUni) – concede bolsas de estudos parciais e integrais em Instituições de Ensino Superior Privadas para estudantes de baixa renda;
- 6. Programa Saberes da Terra – promove a escolarização para jovens e adultos agricultores;
- 7. Programa Escola Aberta – promove oportunidade de acesso a atividades culturais, educativas, de lazer e de geração de renda dentro de escolas públicas, oferece incentivo financeiro aos jovens que ministram as oficinas;
- 8. Projeto Rondon – têm por objetivo levar jovens de instituições de ensino superior a regiões menos favorecidas para melhorar a qualidade de vida das famílias assistidas.

Na categoria Cultura temos os programas:

- 9. Programa Cultura Viva – visa potencializar iniciativas culturais já existentes, e entre as ações desenvolvidas encontram-se os Pontos de Cultura direcionados ao acesso da população de baixa renda a produção dos bens e serviços culturais.

Na categoria Esporte estão os programas:

- 10. Programa Bolsa-Atleta – concede apoio financeiro por meio de bolsas a atletas em destaque nas diferentes categorias, há pré-requisitos aos atletas que desejam participar;
- 11. Programa Segundo Tempo – visa democratizar o acesso de práticas esportivas às crianças e adolescentes da rede pública de ensino.

Na categoria Trabalho:

- 12. Projeto Agente Jovem – visa o desenvolvimento pessoal, social e comunitário. Prepara os jovens para futura inserção no mercado e possibilita a permanência no sistema de ensino, o programa é destinado aos jovens de famílias de baixa renda e prioriza àqueles que já tenham participado de programas sociais, que estejam sob medida protetiva, socioeducativa ou em liberdade assistida e que vivam, especialmente, em áreas de baixa renda e alto índice de violência. Os jovens inseridos no programa recebem bolsas;
- 13. Programa Escola de Fábrica – promove cursos de iniciação profissional no próprio ambiente da empresa, os participantes recebem incentivo financeiro;
- 14. Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) – visa reforçar a qualificação socioprofissional; atende jovens desempregados e integrantes de famílias de baixa renda e concede bolsa auxílio;
- 15. Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) – promove a conclusão do ensino fundamental e aprendizado de uma profissão, os jovens participantes recebem um incentivo financeiro (poderia também estar na categoria educação, mas por causa do objetivo e origem consideramos pertinente inseri-lo na categoria trabalho);
- 16. Projeto Soldado Cidadão – visa preparar os jovens egressos do serviço militar para o mercado de trabalho, uma vez que normalmente os jovens egressos do serviço militar são socioeconomicamente carentes.

Na categoria Campo e Meio ambiente temos:

- 17. Programa Pronaf Jovem – criado para filhos dos agricultores familiares, faz parte da linha de financiamento do Programa Nacional de Agricultura Familiar;

- 18. Programa Juventude e Meio Ambiente - busca incentivar o debate entre os jovens sobre o tema, principalmente integrantes de coletivos jovens;
- 19. Programa Nossa Primeira Terra – voltado para jovens rurais que queiram permanecer no meio rural e investir na propriedade, oferece crédito fundiário.

É possível notar pela descrição dos projetos que eles constituem programas focalizados, voltados principalmente para o acesso à educação e a qualificação para o mercado de trabalho. Os jovens atendidos por estes programas são integrantes de famílias de baixa renda e em situação de violência e/ou vulnerabilidade social. Estes programas atendem de forma parcial os objetivos a que são propostos, pois poucas são as oportunidades de acesso à cidadania, a renda, a cultura, ao esporte, ao lazer. E como muitos destes programas atendem a um público específico, acabam não garantindo direito a toda juventude brasileira e não há oferta de serviços que garantam a satisfação das necessidades básicas do jovem e as condições necessárias para aproveitar as oportunidades disponíveis como é apontado nos documentos oficiais.

#### PROGRAMAS EDUCACIONAIS INTEGRANTES DA POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE

A juventude contemporânea é entendida dentro da perspectiva do desenvolvimento integral, que implica compreender as esferas da vida que são significativas na sua formação, na construção de suas identidades, perspectivas e trajetórias, bem como apreender as relações existentes entre elas (BRASIL, 2011). As políticas públicas devem tratar desta multiplicidade de dimensões da vivência juvenil. E a educação constitui uma das dimensões da noção de desenvolvimento integral (as outras dimensões são: trabalho, cultura e tecnologias da informação).

Os programas de educação integrantes do “Guia de Políticas Públicas de Juventude” envolve iniciativas tanto na educação básica (Programa Brasil Alfabetizado, Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed), Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)), quanto no ensino superior (Programa Universidade para Todos (ProUni)); e integram as dimensões da educação e do trabalho.

O Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003, é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), o público alvo são jovens, adultos e idosos. O Programa promove a concessão de bolsas e repasse de recursos financeiros para formação de alfabetizadores, merenda, materiais escolares, pedagógicos, didáticos e de apoio ao

professor e livros literários. Realiza também apoio técnico na implantação das ações do programa em municípios e estados, abrange todo o território nacional, prioritariamente em municípios com taxa de analfabetismo igual ou superior a 25% (90% estão localizados no nordeste) (BRASIL, 2011).

Desde 2011 este programa integra o programa “Brasil Sem Miséria”, com o objetivo de alfabetizar pessoas em situação de extrema pobreza, reduzindo diferenças econômicas e sociais. Pode-se dizer que o objetivo principal deste programa é universalizar o acesso à educação e diminuir o analfabetismo. O programa integra ainda a política de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A alfabetização é um direito e, portanto deve ser garantida a todo brasileiro em qualquer fase da vida. Segundo Mariano (2006)

Já houve no Brasil diversas campanhas com o objetivo de tentar diminuir as taxas de analfabetismo, mas poucas delas com grande efetividade. O principal problema da maior parte dessas campanhas foi a temporalidade. Por terem sido realizadas em um curto período de tempo, acabaram impelindo os indivíduos a passarem de projeto em projeto, sem a possibilidade de empreender a continuidade do processo educacional [...] Essa realidade se agravava, uma vez que nem sempre era possível completar o processo de alfabetização com um único curso. Por essa razão, o Programa Brasil Alfabetizado busca se firmar como uma política pública que, por ser contínua, além de se preocupar com a alfabetização em português e matemática, se preocupa também com a continuidade dos estudos desses recém-alfabetizados (MARIANO, 2006, p. 14).

Esse excerto mostra a necessidade e importância que projetos com essa envergadura se tornem políticas públicas e contínuas.

O Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed) – tem a finalidade de melhorar a qualidade e a eficiência do Ensino Médio e de ampliar a capacidade de atendimento em todo o país. O Programa está estruturado em dois subprogramas: Projetos de Investimento das Unidades Federadas e Políticas e Programas Nacionais, o primeiro repassa recursos aos estados e ao Distrito Federal para a implantação da reforma curricular e para a melhoria da qualidade e expansão da oferta de Ensino Médio em suas redes públicas e o segundo assegura à Secretaria de Educação Básica, do MEC, a coordenação nacional da reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2006).

Segundo Rodrigues (2006) a falta de financiamento efetivo para o ensino médio é uma das marcas de sua trajetória histórica. Para o autor como forma de diminuir a pressão e implementar a reforma, o governo de Fernando Henrique Cardoso por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC, realizou convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e estabeleceu o Programa de Melhoria e

Expansão do Ensino Médio (Promed), chamado também de “Escola Jovem”. O objetivo principal do programa era a promoção da reforma e expansão do ensino médio, melhorando a qualidade das escolas e o grau de cobertura. Sabemos que a expansão e a qualidade do ensino médio ainda são metas presentes hoje na educação, assim podemos questionar se este projeto com todos os recursos investidos promoveram uma melhoria real.

O Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, é de responsabilidade do MEC/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), e é direcionado a jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, que dela foram excluídos precocemente ou que estão em defasagem idade/série. Tem como objetivo ampliar o número de vagas em cursos de educação profissional. O programa tem como princípio educativo o trabalho, a partir da proposta de integração da educação profissional à educação básica, visando à superação da dualidade trabalho manual e intelectual (BRASIL, 2011).

Segundo Maraschin (2012, p.1) “Na história de luta da educação de jovens e adultos, o PROEJA é visto como uma conquista, primeiro por trazer uma formação profissional e segundo pela obrigatoriedade de oferta na rede federal”. No entanto, ressalta que garantir matrícula na rede federal não significa oferta de uma educação de qualidade para os jovens e adultos.

O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) é de responsabilidade do MEC, e mantido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o público alvo são os estudantes do Ensino Médio da rede pública. O programa foi implantado em 2004, pela Resolução nº 38 do FNDE, promove a distribuição de livros didáticos do ensino médio em escolas públicas. Os alunos recebem livros didáticos de língua portuguesa, matemática, geografia, história, física, química, biologia, sociologia, filosofia e de língua estrangeira (inglês ou espanhol). Entre 2004 e 2008 foram distribuídos cerca de 33,91 milhões de livros e outros materiais de apoio, como atlas, CDs, livros em braile, mapas e periódicos (BRASIL, 2011).

O Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, também é de responsabilidade do MEC, e o público atendido são jovens com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Este programa promove a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais, em instituições privadas de educação superior, aos estudantes

de baixa renda de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica. Em contrapartida, as instituições que aderem ao programa recebem isenção de alguns tributos (BRASIL, 2011).

Dos programas apresentados até agora, acreditamos que o ProUni é um dos mais discutidos e questionados. Para Catani, Hey e Gilioli (2006) o programa foi apresentado, no governo Lula, como o carro chefe da democratização do ensino superior, no entanto, o programa sofreu várias alterações e acabou representando um estímulo a ampliação de instituições de ensino superior privadas. Segundo os autores o ProUni

[...] promove uma política pública de acesso à educação superior, pouco se preocupando com a permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização. Orienta-se pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas. Os cursos superiores ofertados nas IES privadas e filantrópicas são, em sua maioria, de qualidade questionável e voltados às demandas imediatas do mercado. (CATANI, HEY, GILIOLI, 2006, p.126).

Assim, tem-se que o ProUni representa a retomada de uma tradição de políticas de renúncia fiscal que beneficia mais o setor privado do que induzem políticas públicas democratizantes (CATANI, HEY, GILIOLI, 2006, p.126). O ProUni foi apresentado como um programa de democratização do ensino superior, e hoje ele tem sido o meio com que jovens das camadas populares ingressem no ensino superior, no entanto, ele prioriza apenas o acesso e não a permanência e a qualidade de muitos dos cursos oferecidos é questionada.

O Programa Saberes da Terra – é de responsabilidade dos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Agrário, busca dar oportunidade de escolarização para jovens e adultos agricultores familiares, é um programa nacional de educação que busca fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos agricultores familiares no sistema formal de ensino (BRASIL, 2006). De acordo com documento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, o programa foi pensado e desenvolvido considerando:

A construção de uma política educacional que reconheça as necessidades próprias dos sujeitos, a diversidade e a realidade diferenciada do campo, aliada à construção de uma política nacional de juventude em que os jovens do campo são reconhecidos como sujeitos de direitos constitui-se na prioridade do atual Governo Federal (BRASIL.MEC, 2008, p.5).

O programa foi implementado em 2005, com a intenção de respeitar o direito dos povos do campo à Educação, bem como suas características, necessidades e pluralidade.

O Programa Escola Aberta, criado em 2004, é de responsabilidade do Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e com os ministérios da Cultura, do Trabalho e Emprego e do Esporte, o público alvo deste programa são alunos da Educação Básica da rede pública e suas comunidades, localizadas em regiões urbanas de risco e vulnerabilidade social. Tem o objetivo de ampliar as relações entre escola e comunidade e o acesso às oportunidades de formação para a cidadania. O programa proporciona espaços alternativos nas escolas, aos finais de semana, para o desenvolvimento de atividades educacionais, esportivas, culturais, de lazer, geração de renda, informática e formação para a cidadania (BRASIL, 2011).

Segundo Rodrigues (2009, p.2) o programa Escola Aberta:

Tornou-se política pública criado pela Resolução/CD/FNDE/Nº. 052, de 25 de outubro de 2004 com o nome de Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude levando em consideração: a importância de se ampliar o escopo das atividades da escola para promover a melhoria da qualidade da educação no país.

Já o Projeto Rondon é de responsabilidade do Ministério da Defesa, em parceria entre diversos Ministérios, o apoio das Forças Armadas e a colaboração dos governos estaduais e municipais, da União Nacional dos Estudantes, de Organizações Não governamentais e da Sociedade Civil, o público alvo são alunos das instituições de ensino superior. O programa é um projeto de integração social das instituições de ensino superior, que envolve a participação voluntária de jovens universitários que elaboram propostas que contribuam para a solução ou atenuação das deficiências estruturais locais, para ampliação do bem-estar das comunidades assistidas e para a formação dos universitários como cidadãos. As ações são realizadas durante as férias acadêmicas, sob a supervisão dos professores (BRASIL, 2011). O programa funciona como estágio extracurricular para os estudantes.

Segundo Santos e Mendes (2005, s/n) o Projeto Rondon:

[...] foi um movimento de mobilização da juventude, que envolveu a tríade: o universitário, a universidade e a integração nas áreas de atuação. Sua finalidade era a de "promover estágios de serviço para estudantes universitários, objetivando conduzir a juventude a participar do processo de integração

nacional". Foi um programa integracionista, baseado na filosofia humanística do Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon.

Os programas aqui analisados foram criados em grande parte entre os anos 2003 e 2006, com exceção do Promed e do Projeto Rondon, e fortalecidos a partir da implementação da Política Nacional de Juventude. De modo geral visam à ampliação e equalização das condições de acesso e permanência nos diferentes níveis de ensino. Como vimos apresentam alguns avanços no que diz respeito ao acesso da juventude à educação, mas muito tem que se avançar no que diz respeito à qualidade e permanência dos jovens nas redes de ensino seja em qual nível for.

#### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A política Nacional de Juventude e os programas aqui apresentados constituem um avanço, primeiro ao conceber o jovem como um sujeito de direito e segundo ao implementar política pública de juventude norteada por duas noções fundamentais: oportunidades e direitos.

Tendo em vista a ideia de política aqui apresentada, podemos questionar se realmente há políticas públicas de juventude. Ao que tudo indica estamos engatinhado, programas, como os aqui apresentados, e ações estão sendo desenvolvidas, mas ainda são insuficientes para atender todo o contingente de jovens brasileiros. Entender os jovens como seres sociais portadores de direitos, como dissemos anteriormente já é um avanço, mas muito precisa ser feito para que os jovens tenham direito à educação, à cidadania, à participação social e política, à representação juvenil, à profissionalização, ao trabalho e à renda, à diversidade, à igualdade, à saúde, à cultura, ao esporte, ao lazer, etc.

O Estatuto da Juventude, instituído pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, define os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude, e representa uma das maiores conquistas do segmento jovem e é um documento contribuirá na conquista de mais direitos para os jovens brasileiros, mas para isso medidas devem ser tomadas pelos agentes públicos responsáveis por políticas e caberá também aos próprios jovens lutar para que seus direitos garantidos legalmente sejam uma realidade.

Pois como bem apontam Lico e Westphal (2010, p.37):

Os jovens compõem um continente vitimizado pelas distintas formas de violências presentes na sociedade brasileira. Enfrentam dificuldades de ingresso e permanência no mercado de trabalho, sofrem impedimentos no acesso a bens culturais, não têm assegurado o direito a uma educação de

qualidade, como também não recebem tratamento adequado no tocante às políticas públicas de saúde e lazer.

Questões estas que merecem atenção, mas que não foram objeto direto de análise neste trabalho. Finalizamos a discussão aqui proposta com uma consideração importantíssima de Lico e Westphal (2010, p.37):

Diante dos elevados graus de desigualdade e pobreza no país, oferecer oportunidades iguais para os jovens deve ser um imperativo a ser alcançado por meio de investimentos públicos e programas sociais que assegurem aos mais pobres oportunidades básicas e vida digna.

Assim todas as políticas, incluindo as de juventude devem ter como alvo diminuir as desigualdades sociais e melhorar a qualidade de vida dos brasileiros, assegurando todos os direitos conquistados através de muita luta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)> Acesso em: 30 de novembro de 2015.

BRASIL. **Guia de Políticas Públicas de Juventude Brasília.** Secretaria Geral da Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Lei 11.129 de 30 de junho de 2005,** cria o Conselho Nacional de Juventude. 2005.

BRASIL. **Políticas Públicas de Juventude.** Secretária Nacional de Juventude, 2013.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, e legislação correlata.** Câmara dos Deputados: Série Legislação, 2 ed. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Juventude.** Disponível em:<<http://secretariageral.gov.br/iniciativas/juventude/politica-nacional>> Acesso em: 01 de dezembro de 2015.

BRASIL. **Reflexões sobre a Política Nacional de Juventude 2003-2010.** Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional da Juventude, Conselho Nacional de Juventude, 2011.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

COIMBRA, C. C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

LICO, F. M. C.; WESTPHAL, M. F. Os jovens no contexto das políticas públicas. In: WESTPHAL, M. F.; BYDLOWSKI, C. R. (editoras). **Violência e Juventude**. São Paulo: HUCITEC, 2010, p.25-39.

MARASCHIN, M. S. **A política do PROEJA e o Projeto político pedagógico:** reflexões para a prática de ensino. ANAIS: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, 2012. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao\\_de\\_Pessoas\\_Jovens\\_e\\_Adultas/Trabalho/06\\_54\\_30\\_3199-6626-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_de_Pessoas_Jovens_e_Adultas/Trabalho/06_54_30_3199-6626-1-PB.pdf). Acesso em 15 de janeiro 2016.

MARIANO, M. Desenho do Programa Brasil Alfabetizado e do Plano de Avaliação. In: TELES, J. L.; MARIANO, M. (Org). **Brasil alfabetizado:** experiências de avaliação dos parceiros. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 13-34.

RODRIGUES, R. O. **O Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio no Rio Grande do Sul (1999/2002):** a afirmação do público na construção das políticas educacionais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2006.

RODRIGUES, R. F. Escola Aberta: A apropriação do espaço público pela comunidade. **Revela** - Periódico de Divulgação Científica da FALS. Ano III - N°VI, Out2009/Jan2010, p.1-10.

RUA, M. G. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas.** 2 v. Brasília: CNPD, 1998, p. 731-752.

SANTOS, M. S. S.; MENDES, I. A. C. Projeto Rondon: a metodologia educativo-assistencial de trabalho dos estagiários universitários. **Esc. Anna Nery R Enf**, v.9, n.1, p.124-137, 2005.

SOUZA, C. Z. V. G. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última Década**, CIDPA, Viña Del Mar, jun, p.47-69, 2004.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e Políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** n. 24 , set /out /nov /dez, p. 16-39, 2003.

TAKEUTI, N. M. Paradoxos sociais e juventude contemporânea. **Estudos de Psicologia.** v. 17(3), set./dez., p.427-434, 2012.

A Política Educacional do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): fatores que influenciaram a escolha do Livro Didático de Química por professores da rede pública de ensino de Curitiba

Jussara Turin – UFPR

Joanez Aparecida Aires – UFPR

Financiadora: CAPES

**Resumo:** Este trabalho apresenta partes dos resultados de uma pesquisa de mestrado, a qual investigou os fatores que influenciaram os professores da rede pública de ensino de Curitiba na escolha do Livro Didático de Química PNLD/2012. Os dados foram obtidos a partir de documentos acerca do Livro Didático e aplicação de questionário e entrevista. Os resultados apontam como principais fatores de influência no processo de escolha, a pouca utilização do Guia PNLD, as interferências das editoras e aspectos relacionados à formação do professor. Neste trabalho é apresentada e discutida duas das cinco categorias desenvolvidas na dissertação, quais sejam: *Processo de escolha do Livro Didático de Química no âmbito do PNLD 2012* e *Interferências no Processo de escolha do livro didático de Química no âmbito do PNLD/2012*. Para o tratamento dos dados foi utilizada a Análise Textual Discursiva (MORAES E GALIAZZI, 2011). Alguns dos referencias utilizados para a reflexão foram (FREITAG, 1997; MORTIMER E SANTOS, 2008; HÖFLING, 2000, 2007; LAJOLO, 2006; TOLENTINO NETO, 2003; FRACALANZA E MEGID NETO, 2003).

**Palavras – chave:** Política Educacional. Programa Nacional do Livro Didático. PNLD. Livro Didático. Professores de Química

Historicamente a Política Educacional Brasileira cujo foco era o Livro Didático é demarcada a partir da criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937, que entre suas competências visava incentivar a melhoria e custo dos livros didáticos. Posteriormente foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNL), cuja responsabilidade era estimular a produção e importação de livro didático. A partir de 1985, esta comissão adquire uma constituição similar ao atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Dentre os aspectos que influenciam a produção do Livro Didático no Brasil, Fracalanza e Megid Netto (2003) argumentam que pelo menos quatro Instituições exercem essa influência, sendo elas: as Instituições Públicas Executivas e Legislativas, o Mercado Editorial, as Escolas e as Instituições de Pesquisa.

Às Instituições Públicas cabe a responsabilidade de elaborar uma legislação que respeite às Diretrizes existentes para a execução de programas e promover uma educação de qualidade. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) têm um grande rigor desde o edital para a inscrição das obras didáticas, na seleção das obras por equipe especializada (professores universitários das disciplinas e professores da Educação Básica), afim de

contemplar questões tanto conceituais quanto metodológicas para que os livros selecionados tenham um diferencial no que se refere a qualidade em relação aos outros. Além do exposto acima, cabe as Instituições Públicas a divulgação para a posterior escolha dos livros pelos professores, após a seleção, a negociação com as editoras e o posterior envio das obras para as escolas do país que estiverem inseridas no Programa.

As Editoras tem nos livros didáticos um nicho de mercado altamente lucrativo, deste modo em conformidade com o (QUADRO 1), uma das ações executadas pelo mercado editorial é pressionar a definição de políticas educacionais.

Freitag (1997) corrobora no que tange as questões ligadas ao mercado editorial quando afirma que os estudos sobre Livro Didático são múltiplos – histórico, político, econômico, psicopedagógico e ideológico - e deste modo, atuam sobre ele as forças do Estado, do mercado e da indústria cultural. O marketing produzido pelas editoras nas escolas é altamente agressivo e influente visto a rapidez com que ocorre a distribuição dos livros nas escolas quando da escolha dos Livros Didáticos, pois “a chegada dos livros na escola, indicam o peso que as editoras têm (...) chegando ao limite em que o Livro Didático que não chega tem uma chance reduzida de ser escolhido” (ZAMBON, 2012, p.114).

No que se refere às pesquisas realizadas pelas Instituições de Ensino Superior, se preocupam em analisar tanto o processo de seleção, os conteúdos que compõem os livros, a sua utilização, encaminhamentos metodológicos, as quais apontam alternativas, dificuldades, entretanto: (...) poucas das informações assentadas pelas investigações chegam aos professores, pois que, muitos dos trabalhos circulam quase que exclusivamente na própria academia ou, então, não são convenientemente divulgados (FRACALANZA, MEGID NETO, 2006, p. 18). A esse respeito constatamos que muitas das pesquisas utilizadas como referencial para a dissertação que embasa este trabalho são ricamente carregadas de informações relevantes para divulgação e discussão em encontros de formação continuada de professores, pois cremos, seriam um diferencial na escolha dos professores dos Livros Didáticos do PNLD.

O PNLD é uma política educacional de seleção, escolha e distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos da Educação Básica da rede pública de ensino para subsidiar a atividade docente.

A partir de 2003 são liberados recursos contínuos para o PNLD, a princípio somente para o ensino fundamental e no ano seguinte houve a ampliação do programa

para o Ensino Médio, porém de forma gradual, iniciando pela distribuição de livros de Português e Matemática.

Em 2007, com a universalização do PNLD, toda a Educação Básica foi beneficiada com a distribuição de livros didáticos gratuitos para todas as disciplinas (BRASIL, 2007), a partir de então, a disciplina de Química passou a fazer parte do Programa, tendo sua primeira participação no PNLEM 2008 e posteriormente no PNLD 2012, que foi o objeto de investigação de uma pesquisa a que este trabalho se refere.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi desenvolvida em 2012, e possui abordagem qualitativa na qual utilizou-se para a constituição de dados, a análise documental, questionário e entrevista. O questionário foi aplicado a 132 professores de Química da rede pública de ensino de Curitiba em que foram abordados questões relacionadas ao conhecimento acerca do PNLD com relação ao conhecimento da estrutura do programa, acesso ao Guia do Livro Didático e às resenhas dos livros aprovados para a escolha; pressupostos teórico – metodológico do livro didático e a influencia no que se refere ao mercado editorial no período referente ao processo de escolha na escola.

Após a aplicação do questionário, 10 professores foram selecionados para serem entrevistados, tendo o cuidado de escolher um pertencente a diferentes regionais da cidade de Curitiba, de modo a obter resultados de maior abrangência, dadas as diferenças socioeconômicas existentes.

Os dados foram analisados com base na Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2011), na qual o *corp* da pesquisa resulta da criação de metatextos a partir das falas dos professores, seguida de uma categorização e posterior construção de proposições, as quais tem como objetivo constituir-se no momento em que o pesquisador tem condições de, após imersão e afastamento do *corp* original, defender a tese principal e imprimir sua autoria na produção do texto (MORAES, 2003).

Neste trabalho é apresentada e discutida duas das cinco categorias desenvolvidas na dissertação, quais sejam: *Processo de escolha do Livro Didático de Química no âmbito do PNLD 2012* e *Interferências no Processo de escolha do livro didático de Química no âmbito do PNLD/2012*

Portanto, serão apresentadas somente as questões do questionário e entrevista que se referem a estas categorias.

## Resultados e Discussão

No que diz respeito à categoria *Processo de escolha do livro no PNLD 2012* foram constituídas três proposições, tendo por base as questões do questionário e entrevista. Dentre as questões estão selecionados neste trabalho aquelas referentes ao conhecimento do professor acerca do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nos diferentes aspectos como a estrutura, o conhecimento, mídia, escola, site do MEC tanto no que se refere a sua estrutura, quanto ao modo pelo qual o professor foi informado da existência do Programa, se pela mídia, escola, site do MEC.

Outras questões escolhidas referem-se as discussões sobre o processo do PNLD na escola, o conhecimento do Guia PNLD, o contato com os livros didáticos, leitura das resenhas do Guia PNLD e o contato das editoras na escola.

A seguir serão elencadas e discutidas as proposições:

Proposição I: na maioria das escolas da cidade de Curitiba faltam informações gerais sobre as etapas do PNLD e não existem momentos pontuais para a discussão e reflexão dos professores para que realizem escolhas conscientes do Livro Didático de Química.

A partir do relato dos professores, foi possível observar que o processo de escolha do Livro Didático não é um momento diferencial, pois ele se caracteriza como mais uma das muitas atividades que o professor trabalha e desenvolve na escola, portanto não existem momentos específicos dentro do espaço escolar para a entrega do material referente ao PNLD (Guia PNLD e livros selecionados) e para a discussão. (QUADRO 1 e QUADRO 2).

“(...) na hora atividade, no recreio na hora que a gente se encontrava na escola conversava. Você já viu tal livro eu gostei de tal coisa, (...) então o outro dizia: - vou olhar” (Professora Soraia).

De acordo com falas dos professores, algumas escolas realizaram apenas uma reunião aligeirada promovida equipe pedagógica e direção e, em outras escolas o contato do professor com a equipe pedagógica e/ou direção foi individualmente, o que dificultou ainda mais a clareza do processo de escolha.

### Quadro 1 - Questionário – Processo de escolha do PNLD 2012

1- Você conhece o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)?

a)  Sim

b)  Não

Em caso afirmativo, conheceu a partir:

- a)  da mídia
- b)  da escola
- c)  site do MEC
- d)  outro. Qual? \_\_\_\_\_.

2-Você sabe o que é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)?

Em caso afirmativo, explique o que sabe a respeito deste Programa

3-Você teve acesso ao Guia\* do Livro Didático do PNLD 2012?

- a)  Sim
- b)  Não

\*Guia é o catálogo editado pelo MEC, onde se encontram as resenhas de todos os livros que foram aprovados.

4-Se teve acesso foi:

- a)  Por iniciativa própria
- b)  Encaminhamento da Secretaria de Educação
- c)  Encaminhamento da Escola
- d)  Outros. Qual? \_\_\_\_\_

5-Você leu as resenhas dos Guia?

- a)  Sim    b)  Não

### Quadro 2 - questões norteadoras da entrevista

1- Você poderia relatar como foi o processo de escolha do Livro Didático de Química em sua escola? Teve discussão?  Sim     Não

Como foi organizada a discussão?

- Pela direção
- Pela equipe pedagógica
- Pela equipe disciplinar

2- Os professores tiveram acesso ao Guia PNLD 2012 – Química ? Como?

A escola sugeriu que fosse consultado o Guia?

Os professores consultaram por conta própria?

Você consultou?

### Quadro 3 - Conhecimento do PNLD pelos professores

ESCOLA	MÍDIA	SITE DO MEC
68%	16%	16%

De acordo com os dados fornecidos pelo questionário aplicado aos professores (QUADRO 3), embora nossa pesquisa apresente um percentual de 68% de conhecimento dos professores com os livros aprovados pelo PNLD na escola, consideramos que este

contato não ocorreu com profundidade, mas de modo superficial, segundo as falas dos professores nas entrevistas:

“(...) já veio determinado opções e dentre as opções que foram poucas do universo total de livros, só quatro opções e nós temos várias e já veio meio direcionado(...)” (Professor Cláudio).

Outro problema exposto pelos professores nas entrevistas relativo à escolha do Livro Didático nas escolas, diz respeito ao fato de a maioria dos encontros entre os professores ocorrerem na hora-atividade ou no intervalo das aulas, como pode ser observado a seguir:

Em relação a esta questão, Santos (2007), Miranda (2009) e Tagliani (2009) também apontam em seus trabalhos a necessidade de maior envolvimento da instituição de ensino no processo de escolha do Livro Didático, em especial no que se refere à disponibilidade de tempo dos professores para realizar as discussões e conhecer os livros e Guia.

Santos (2007) aponta em sua pesquisa, a partir dos depoimentos dos professores, a necessidade de um encaminhamento no sentido de que o processo de escolha do Livro Didático seja previsto no calendário escolar, a existência oficial de momentos para a discussão entre professores na escola.

Considerando a importância da escolha de um livro didático, o qual permanecerá por pelo menos três anos como suporte à prática pedagógica de uma disciplina, concordamos com Santos (2007) e Miranda (2009), quando destacam que a escola deve promover encaminhamentos específicos para a escolha desses livros e não tratar este momento tão importante para a prática pedagógica como apenas mais uma burocracia da escola, na qual há somente a preocupação com o cumprimento dos prazos para preenchimento dos formulários relativos às obras escolhidas, as quais foram escolhidas a partir de nenhuma reflexão.

A *Proposição* a seguir teve por base a pergunta referente ao acesso ao Guia PNLD 2012. Ou seja, foi perguntado se o professor entrevistado teve acesso ao Guia PNLD/2012 e como teve acesso a este.

*Proposição II:* A falta de divulgação do Guia PNLD/2012, como material para a escolha do Livro Didático de Química resulta no desconhecimento ou desinteresse de consulta por parte dos professores.

Os dados obtidos pelos questionários, em relação ao acesso ao Guia PNLD 2012, os quais são apresentados na Quadro 4, indicam que 75% dos professores tiveram acesso ao Guia e, de acordo com o Quadro 5, a grande maioria teve acesso a este por intermédio da escola. Entretanto, ao realizar o cruzamento de dados entre os resultados obtidos nos questionários e nas entrevistas, grande número de professores que disseram conhecer o Guia PNLD/2012 nos questionários (quadro 4) remetem a provável confusão entre o Guia e os catálogos provenientes das editoras.

**Quadro 4 - Acesso ao Guia PNLD 2012**

<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
75%	25%

**Quadro 5 - Método de acesso ao Guia PNLD 2012**

<b>ENCAMINHAMENTO DA ESCOLA</b>	<b>INICIATIVA PRÓPRIA</b>	<b>ENCAMINHAMENTO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO</b>
59%	25%	16%

Dos 10 professores entrevistados, apenas 2 afirmaram que leram as resenhas do Guia PNLD/2012. Inclusive quando da ocasião das entrevistas, foi mostrado pela pesquisadora o Guia PNLD/2012 impresso e 3 dos 10 professores entrevistados apresentaram total desconhecimento sobre o material, como pode ser verificado nos depoimentos transcritos a seguir:

(...) para nós não chegou nada disso. Esse Guia do PNLD para mim é uma surpresa” ( Professor Cláudio).

Muitos são os aspectos apontados com relação às deficiências nesse processo de escolha, questão que motivou esta pesquisa, dentre eles estão a insegurança do professor em tornar-se responsável pela sua prática, atuação de professores não licenciados na disciplina, no caso a Química, a dificuldade de acesso a materiais diversificados e inovadores, lacunas na formação, entre outros.

No que tange a formação necessária aos professores para que estes tenham condições de avaliar de modo consciente, critico um Livro Didático, Echeverria, Mello e

Gauche (2008) argumentam que:

[...] a profissão docente é culturalmente desvalorizada, o que permite que profissionais de outras áreas, sem qualificação para o ensino, assumam a função pedagógica. O professor leigo não sabe por que ensina os conteúdos que ensina nem por que 'é adotado' este ou aquele Livro Didático. Mais ainda, não tem condições de avaliar o Livro Didático que está usando. Por outro lado, mesmo aqueles professores que são formados em cursos específicos de formação de professores nem sempre fizeram, ao longo da formação inicial, um estudo sobre livros didáticos [...] esses são alguns dos motivos que fazem do Livro Didático 'o material didático' dos cursos de Química no ensino médio (ECHEVERRIA, MELLO e GAUCHE, 2008, p.75).

Esta situação de desconhecimento do Guia PNLD, por grande parte dos professores evidencia a necessidade da divulgação ampla deste, uma vez que o conhecimento do conteúdo do Guia pelo professor é essencial para o bom desenvolvimento do processo de escolha (TOLENTINO NETO, 2003).

As falas dos professores também apontaram atraso na chegada dos Guias PNLD na escola. Este atraso é mais um fator que contribui para que os professores desconheçam o material que foi cuidadosamente elaborado por uma equipe para ser utilizado como instrumento para auxiliar na escolha do Livro Didático.

“(...) a única coisa que tinha eram os panfletos das editoras, mas esse Guia de análise, não vi” ( Professora Soraia).

“(...) o que veio foi o que as editoras mandaram, livros para as escolas, e a gente escolhia pelo livro, (...) Guia, não cheguei a ver isso” (Professora Rita).

“(...) para nós não chegou nada disso. Esse caderno para mim é uma surpresa” (Professor Cláudio).

Todos os fatores apresentados reforçam uma das teses essenciais de nossa pesquisa de que, o PNLD na sua essência vem contribuindo significativamente para a qualidade dos livros didáticos no Brasil. Entretanto, é necessário e emergencial uma adequação da última etapa deste Programa, a qual diz respeito ao processo de escolha dos livros pelos professores da Educação Básica.

Para a *Proposição III* foram utilizados os dados obtidos a partir da pergunta do questionário no que se refere a leitura das resenhas, da análise da obra ou do conhecimento do autor do livro didático

*Proposição III: Os professores, em sua maioria, escolhem o Livro Didático de Química utilizando como material para tal escolha apenas os exemplares das obras didáticas*

*enviadas pelas editoras, as quais realizam uma análise rápida, apenas folheando os mesmo.*

A partir dos questionários aplicados aos professores (Quadro 6), pode ser observado que a grande maioria dos professores (79,2%) respondeu que o critério que utiliza para a escolha dos Livro Didáticos, consiste em “folhear o livro”. Poucos (8,4%) leem as resenhas e outros poucos (8,4%) escolhem livros de autores e/ou livros conhecidos. (QUADRO 6).

**Quadro 6 - Critérios utilizados pelos professores no processo de escolha no PNLD/2012**

<b>ANÁLISE DA OBRA (FOLHEOU O LIVRO)</b>	<b>AUTOR/LIVRO CONHECIDO</b>	<b>LEITURA DAS RESENHAS</b>
79,2%	8,4%	8,4%

Tais critérios apontados nos questionários pelos professores foram corroborados nas entrevistas, os trechos a seguir retirados dos depoimentos dos professores apresentam estes indicativos:

“(…) recebemos os livros, cada um foi avaliando, olhando particularmente um” (Professora Eloisa).

Estes dados vem ao encontro com a pesquisa de Miranda (2009), o qual também aponta que professores participantes da sua pesquisa, que somente 16% dos professores leu o Guia PNLD antes da escolha, enquanto que 81% informou que apenas folheou o livro.

Verificamos que o critério mais utilizado pelos professores para a escolha dos livros consiste em um “folhear” acrítico e descomprometido das livros didaticos que chegam as escolas. Foi possível diagnosticar que alguns dos fatores que levam a esta situação tem relação direta no que diz respeito tanto ao acesso ao Guia PNLD/2012, pelo atraso em chegar às escolas, quanto pelo desconhecimento por parte dos professores desse material, bem como, e talvez, principalmente, pela falta de um momento específico para as discussões, análises, reflexões. Estas podem ser algumas das razões do descompasso existente entre as ações do PNLD, entre as quais estão a seleção criteriosa de livros, bem como os altos investimentos financeiros e seu impacto ainda não suficientemente satisfatório nas redes escolares.

A segunda categoria corresponde às *Interferências no Processo de escolha do livro didático de Química no âmbito do PNLD/2012*. Para a construção da proposição

referente a esta categoria, utilizou-se a pergunta do questionário relacionada ao contato dos professores com as editoras. Mais precisamente, foi perguntado se alguma editora teve contato direto com os professores da escola durante o período de escolha do Livro Didático e que gerou uma proposição única.

Proposição Única: A presença das editoras dentro das escolas da cidade de Curitiba, bem como as palestras proferidas pelos autores dos livros, tem interferido no processo de escolha do Livro Didático pelos professores.

De acordo com a fala dos professores pode-se constatar que as editoras promovem eventos e entram nas escolas para realizar propaganda. Esses dados representam que a metade dos professores que participou do processo de escolha do PNLD teve contato direto com as editoras.

“(…) eu não cheguei a ver palestras, mas com certeza isso pesa bastante na escolha do livro” (Professora Bianca). “(…) algumas editoras vieram na escola, apresentaram os livros, fizeram a propaganda (…) e foi a partir daí que eu tive conhecimento (…) o que foi crucial mesmo pra despertar a escolha foi a visita das editoras na escola” (Professor Pedro).

A partir dos relatos dos professores nas entrevistas é possível identificar que os mesmos têm sido influenciados pelas editoras no processo de escolha do Livro Didático, as quais realizam palestras, visitas e enviam representantes às escolas com distribuição de brindes.

#### **Quadro 7 – Contato da editora com as escolas e professores durante o processo de escolha do livro didático**

<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
51%	49%

Nos dados obtidos na aplicação do questionário, 51% dos professores respondeu que a presença das editoras nas escolas interferiu na sua escolha em detrimento de 49%. Estes dados apontam que a metade dos professores que participou do processo de escolha PNLD 2012 teve contato direto com as editoras. (QUADRO 7). As editoras promovem um marketing junto às escolas, tanto na oferta de brindes, palestras com os autores das obras didáticos quanto pela entrega realizada pessoalmente de exemplares de livros selecionados pelo PNLD. (Santos, 2007)

Embora exista esta ação de marketing, seja pelos catálogos, brindes, por parte das editoras ela não é legalmente permitida, pois segundo a Portaria MEC n.7 parágrafo 3º inciso VIII, que diz respeito a entrega de livros didáticos e materiais de divulgação das editoras, as obras didáticas devem ser entregues por envio postal.

## **Conclusões**

Este trabalho apresentou alguns fatores que influenciaram os professores de Química da cidade de Curitiba na escolha do Livro Didático – PNLD/2012. Ao longo da pesquisa foram levantados vários aspectos relativos à relevância de se conhecer e refletir sobre tais fatores, uma vez que o livro didático consiste em sua grande maioria no principal recurso didático utilizado pelos professores na sua prática pedagógica e também porque os programas de avaliação correspondem a uma política educacional que requer um alto investimento governamental.

Com o levantamento desses fatores foi possível traçar um perfil da escolha dos Livros Didáticos pelos professores de Química da rede pública de ensino da cidade de Curitiba. Tal perfil demonstra que na maioria das escolas desta faltaram informações sobre as etapas do PNLD e, principalmente, faltaram momentos específicos para que os professores discutissem, refletissem e realizassem escolhas mais conscientes do livro. Faltou divulgação do Guia PNLD/2012, os professores, em sua maioria, escolheram o livro utilizando apenas os exemplares das obras didáticas enviadas pelas editoras, realizando uma análise rápida, apenas folheando os mesmos.

Como as reuniões são rápidas, uma vez que se constituem apenas como repasse dos materiais (entrega do Guia PNLD e exemplares dos Livros Didáticos selecionados e muitas vezes, catálogos das editoras), sem esclarecimentos, o que resulta na falta de interação dos professores no processo de escolha dos livros, pois os mesmos não se sentem parte do processo. As discussões sobre os livros entre os professores são normalmente realizadas em hora-atividade ou no íterim da troca de sala, entre uma aula e outra, ou seja, pontualmente não existe um dia/ horário estipulado no colégio para que ocorram discussões, conhecimentos aprofundados acerca do Guia PNLD e consulta aos Livros Didáticos selecionados pelo MEC/SEB.

A maioria dos professores quando escolhem as obras didáticas, preferem propostas tradicionais uma vez que proporciona segurança com suas metodologias sistemáticas em relação as propostas inovadoras que apresentam encaminhamentos

diferenciados, e portanto deixa-os inseguros. Este fato pode significar a fragilidade na formação acadêmica bem como no baixo investimento em formação continuada.

É claro o comprometimento dos professores dada a importância de escolherem um livro didático que será disponibilizado gratuitamente para os alunos para o desenvolvimento das aulas por três anos, porém, é necessário que o professor sinta-se também envolvido e lhe seja permitido realizar uma escolha de modo crítico.

Os fatores acima descritos influenciam e interferem no processo de escolha dos livros didáticos, resultando dificultar parte da operacionalização do PNLD, o que nos permite concluir que o Programa parece estar sendo eficaz no que diz respeito à melhoria da qualidade dos livros, entretanto, existe a necessidade de rever o momento final que se caracteriza pela escolha dos livros pelos professores, pois percebe-se que o PNLD tem impactado de modo superficial a rede escolar, em que os principais protagonistas são os professores e os alunos.

## Referências

AMARAL, Ivan Amorosino do. Os fundamentos do ensino de Ciências e do livro didático. In: FRACALANZA Hilário; MEGID NETO, Jorge.(org). *O livro didático de ciências no Brasil*. Campinas: Komedi, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012 Química*, Brasília: MEC, 2011.

ECHEVERRIA, Augustina; MELLO, Irene Cristina de ; GAUCHE, Ricardo. “O Programa Nacional do Livro Didático de Química no Contexto da Educação Brasileira”. In: ROSA, Maria Inês Petrucci; ROSSI, A. V.(org.). *Educação Química no Brasil: Memórias, políticas e tendências*. Campinas: Átomo, 2008.

FRACALANZA, Hilário.; MEGID NETO, Jorge; O Livro Didático de Ciências: Problemas e Soluções. *Ciência e Educação*, Bauru v.9, n.2, p.147-157, 2003.

FREITAG, Bárbara. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1997.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.70, p.159 – 170, abr. 2000.

\_\_\_\_\_. O PNLD e as Políticas Públicas em Educação. In: *SIMPÓSIO INTERNACIONAL – LIVRO DIDÁTICO: EDUCAÇÃO E HISTÓRIA*, 2007, São Paulo, *Anais e Palestras* São Paulo: FEUSP, 2007. p. 2150 , 1 CD-ROM.

LAJOLO, Marisa Philbert. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. *Em aberto*, v.16, n.69, p 3-9 , 1996.

MIRANDA, Luciana Campos. *Alguns aspectos que influenciam a escolha e o uso do livro didático pelos professores das Ciências Naturais na Educação Básica*.2009. 219 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, Bauru, v.9, n.2, p.191 – 211, 2003.

MORAES, Roque ; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MORTIMER, Eduardo Fleury; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. “Políticas e Práticas de Livros Didáticos de Química: o processo de constituição da inovação X redundância nos livros didáticos de química de 1833 a 1987”. In: ROSA, Maria Inês Petrucci., ROSSI, Adriana Vitorino. (org.). *Educação Química no Brasil: Memórias, políticas e tendências*. Campinas: Átomo, 2008.p.279 -283.

TAGLIANI, Dulce Cassol. *O Livro Didático de Língua Portuguesa no contexto escolar :perspectivas de interação*. 2009. 196p. Tese (Doutorado em Letras). Letras. Universidade Católica de Pelotas ,Pelotas, 2009.

TOLENTINO- NETO, Luiz Caldeira Brandt de. *O Processo de Escolha do Livro Didático de Ciências por Professores de 1ª a 4ª séries*. 2003. 101p. Dissertação (Mestrado em Educação). Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ZAMBON, Luciana Bagolin. *Seleção e utilização de Livros Didáticos de Física em escolas de Educação Básica*. 2012. 285p. Dissertação (Mestrado em Educação). Educação.Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

**DE QUEM É A ESCOLA, AFINAL?**  
**BREVE ANÁLISE DO PROCESSO AJUIZADO PELO ESTADO DE SÃO PAULO QUE (NÃO) TRAZ À TONA O “PROJETO DE REORGANIZAÇÃO ESCOLAR” PRETENDIDO PELA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

**Maira Pires Videira**<sup>25</sup>

**Resumo:** O Estado de São Paulo ajuizou ação<sup>26</sup> de interdito proibitório com pedido de liminar contra o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP e pessoas incertas e não identificadas que pudessem vir a ocupar as Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo. Ao ser noticiada a ocupação por alunos na Escola Estadual Fernão Dias Paes Leme, na Capital, e da Escola Estadual de Diadema, o Estado de São Paulo, no mesmo processo, pediu a reintegração de posse de tais Escolas. Em suma, o que o Estado discute no estrito âmbito processual é a turbação e o esbulho da posse dos espaços escolares, tomados por alunos da rede estadual em virtude da alegada reorganização da educação por ciclos de ensino e o conseqüente fechamento de 93 (noventa e três) escolas. Nesse sentido, a intenção é analisar, em um primeiro momento, o processo judicial em si, o instrumento jurídico utilizado pelo Estado, as justificativas dadas, os argumentos expendidos e as normas invocadas, e, por fim, as manifestações das instituições públicas, Ministério Público e Defensoria Pública, bem como as decisões judiciais proferidas.

E, com essa análise, pelo que transborda os limites do processo e que transparecem de suas entrelinhas, são levantados alguns pontos sobre a política pública de educação que vem sendo aplicada pelo Governo do Estado de São Paulo e a efetividade dessa política na escola, quando se pensa e fala em direito à educação.

**Palavras-chave:** Processo. Reorganização Escolar. Política Pública.

---

<sup>25</sup> Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP, conclusão em 1998. Aluna Especial no segundo semestre de 2015 na Faculdade de Educação/UNICAMP. Cursou a disciplina FE 190E - Seminário I, ministrada pela Professora Doutora Sandra Fernandes Leite.

<sup>26</sup> Processo Digital nº 1045195-07.2015.8.26.0053, 5ª Vara da Fazenda Pública da Capital/SP.

## INTRODUÇÃO

O intuito do presente trabalho também é trazer um pouco do processo judicial para perto, saber o que ele fala a todos nós, sociedade, cidadãos, já que sempre está tão distante do restante que não sejam as partes envolvidas no litígio. Claro que nos referimos aos processos judiciais que são de interesse público, mesmo que de forma indireta, e não aos que tratam de direitos privados, estes sim, de interesse único e exclusivo dos particulares abrangidos.

O vocabulário jurídico, a burocracia, o acesso à Justiça em sentido amplo, são apenas alguns dos fatores que restringem o contato do cidadão com o processo de interesse coletivo, que afeta diretamente ou indiretamente toda sociedade. Sabe-se do ajuizamento de uma ação e algo sobre seu desfecho apenas pela imprensa, sendo nítido o distanciamento existente entre o fato e as suas consequências e os interessados, sujeitos de direitos e deveres – os cidadãos.

A propósito, o processo judicial ora analisado é digital, e dentre os objetivos do processo digital estão a desburocratização do acesso, otimização de tempo e de custo, tanto das partes envolvidas, como dos advogados, servidores públicos e Estado.

No entanto, foi possível constatar que o sistema digital implantado pelo Judiciário Estadual ainda enfrenta muitos problemas técnicos e também burocráticos (é exigida uma senha de acesso a todos os processos, mesmo para aqueles que não sejam considerados “segredo de justiça”, e muitas petições não estão disponibilizadas por algum erro do sistema). Ou seja, o processo não está lá no site do Tribunal de Justiça acessível a todos os já “incluídos” nas mídias digitais. E, como ele não é mais físico, também não está acessível para consulta direta no balcão do Fórum.

Desta forma, “trazer” o processo para perto de todos ainda é uma tarefa difícil, exige reafirmação de outros direitos, dentre eles, que qualquer um do povo pode ter acesso ao processo desde que este não esteja protegido pelo segredo de justiça<sup>27</sup>.

Ultrapassadas tais dificuldades, o mote principal do presente é mostrar como o Estado de São Paulo trata e explica (ou não explica) a pretendida “reorganização escolar”

---

<sup>27</sup> Art. 5.º, LX, da CF: “A lei só poderá restringir a publicidade dos atos processuais quando a defesa da intimidade ou o interesse social o exigirem”. Art. 155 do Código de Processo Civil: “Os atos processuais são públicos. Correm, todavia, em segredo de justiça os processos: I - em que o exigir o interesse público; II - que dizem respeito a casamento, filiação, separação dos cônjuges, conversão desta em divórcio, alimentos e guarda de menores.”

(assunto estampado em todos os veículos de informação, jornais, TVs, blogs, redes sociais etc.), dentro do processo que se iniciou de forma preventiva contra a APEOESP e tomou uma outra dimensão a partir da ocupação de Escolas por alunos de todo o Estado<sup>28</sup>. As intervenções do Ministério Público e da Defensoria Pública foram decisivas para que o Judiciário pudesse retomar direitos e abrir novas possibilidades de defesa desses direitos. Inclusive, o ajuizamento da Ação Civil Pública proposta por estas mesmas instituições foi, sem sombra de dúvidas, mais um fato decisivo para que o Governo voltasse atrás e revogasse o Decreto de Reorganização das Escolas<sup>29</sup>.

Não se pretende aqui uma descrição minuciosa do processo e nem é o caso, mas sim compartilhar elementos jurídicos que auxiliem a compreensão de todos sob qual vertente ou aspecto a política de reorganização das escolas estaduais de São Paulo foi “judicializada” pelo próprio Executivo.

## **A AÇÃO DO ESTADO E OS SEUS PRIMEIROS DESDOBRAMENTOS: LIMINARES FAVORÁVEIS AO GOVERNO PARA O RESGUARDO APENAS DE SEU PATRIMÔNIO**

É por meio de uma ação possessória, o interdito proibitório<sup>30</sup>, que o Estado de São Paulo pede tutela ao Judiciário contra a APEOESP e pessoas indeterminadas para que sejam liminarmente impedidas de invadir ou ocupar as Diretorias de Ensino, a Secretaria de Educação e outros imóveis utilizados para suas atividades. E, logo em seguida, no mesmo processo, através da reintegração de posse<sup>31</sup>, pede a desocupação das escolas, sob pena de aplicação de multa<sup>32</sup>.

O interdito proibitório e a reintegração de posse, portanto, são instrumentos jurídicos utilizados para a defesa de direitos patrimoniais, com a finalidade de obter uma decisão judicial que determine a proteção do bem que está sofrendo alguma ameaça, turbação ou esbulho.

---

<sup>28</sup> Lembrando que nesse específico caso, o processo trata da reintegração de posse da Escola Fernão Dias Paes Leme e da Escola Salvador Allende Gossens.

<sup>29</sup> Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015.

<sup>30</sup> Art. 932 do Código de Processo Civil: “O possuidor direto ou indireto, que tenha justo receio de ser molestado na posse, poderá impetrar ao Juiz que o segure da turbação ou esbulho iminente, mediante mandado proibitório, em que comine ao réu determinada pena pecuniária, caso transgrida o preceito.”

<sup>31</sup> Art. 926 do Código de Processo Civil: “O possuidor tem direito a ser mantido na posse em caso de turbação e reintegrado no de esbulho.”

<sup>32</sup> Multa pedida pelo Estado é de R\$ 100.000,00 (cem mil reais) para cada prédio onde houve o descumprimento, folha 17 do Processo.

Nesse sentido, vale mencionar que o fato relevante que levou os alunos e as demais pessoas às ruas para protestar ou ocupar os prédios públicos, qual seja, a discordância da política de reorganização escolar apresentada, é citada pelo Estado apenas no primeiro parágrafo da ação proposta e, em seguida, consta como nota de rodapé uma pequena explicação do que seja essa reorganização, citando como fonte o site da Secretaria de Estado da Educação<sup>33</sup>.

Ao longo da ação o que se vê é uma fundamentação do Estado calcada apenas no direito possessório, no direito patrimonial, basicamente nos danos ao patrimônio público que os protestos e invasões, em tese, causarão, bem como no prejuízo à continuidade do serviço público<sup>34</sup>.

E nessa mesma toada seguem as três primeiras decisões do Juiz de primeira instância, ou seja, focadas apenas nas questões ligadas ao direito de posse e aos problemas de ordem patrimonial que o Estado enfrenta no caso de ter seus imóveis invadidos ou ocupados.

Foram três liminares concedidas ao Estado: (i) a primeira de *deferimento parcial* para obstar a turbação/esbulho nos prédios das Diretorias de Ensino<sup>35</sup>; (ii) após a ocupação das Escolas Fernão Dias Paes Leme e Escola Estadual de Diadema por alunos, a *liminar* foi concedida *parcialmente* (pois o Juiz entendeu que não era competente para determinar uma ordem fora dos limites da Capital) para que houvesse a reintegração de posse da Escola Fernão Dias Paes Leme, tão-somente, e para estender a ordem de interdito proibitório aos prédios das escolas estaduais da Capital<sup>36</sup>; e (iii) para a reintegração de posse da Escola Salvador Allende Gossens<sup>37</sup>.

Claramente, o Estado apenas pretendia discutir os aspectos patrimoniais da questão: quem pretende ocupar (invasão é a principal palavra utilizada pelo Estado na inicial e em

---

<sup>33</sup> Processo Digital nº 1045195-07.2015.8.26.0053, 5ª Vara da Fazenda Pública da Capital/SP, folhas 02.

<sup>34</sup>As normas invocadas são os artigos 1.210 e 1.222 do Código Civil e artigos 932 e 933 do Código de Processo Civil, que cuidam dessas ações possessórias citadas.

<sup>35</sup> Folhas 37/38 do Processo, liminar é concedida parcialmente para que a APEOESP “[...] abstenha-se de promover qualquer invasão total ou parcial [esbulho ou turbação] nas dependências dos prédios das Diretorias de Ensino Estaduais e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, bem como de obstaculizar o acesso a tais prédios e sua saída”, fixando-se a multa de R\$ 100.000,00 (cem mil reais) para cada prédio onde ocorrer o descumprimento da ordem judicial.

<sup>36</sup> Folhas 77 a 81 do Processo: “Ante o exposto, DEFIRO PARCIALMENTE A LIMINAR, para, em complemento à decisão de fls. 37/38, determinar a reintegração de posse da Escola Estadual Dias Paes Leme e estender a ordem de interdito proibitório em relação aos prédios das escolas estaduais da Capital, nos mesmos moldes ali definidos, inclusive no tocante à multa em face da APEOESP. [...]”

<sup>37</sup> Folhas 99/100 do Processo: “Assim, DEFIRO A ORDEM DE REINTEGRAÇÃO DE POSSE da Escola Estadual Salvador Allende Gossens, devendo os ocupantes retirar-se do prédio no prazo de 24 [vinte e quatro] espontaneamente, a partir do que serão coercitivamente retirados”.

outras manifestações que faz ao longo do processo) ou ocupa prédios públicos comete ameaça, turbação ou esbulho e ponto final.

No entanto, o que está por trás dos pedidos liminares de interdito proibitório e reintegração de posse – ocupações das escolas como ato de protesto pela discordância da comunidade escolar com a política de reorganização anunciada praticamente três meses antes de sua implementação – não é levado em conta pelo Estado e também pelo Poder Judiciário até o momento em que o Ministério Público e a Defensoria Pública entram no processo.

## **AS MANIFESTAÇÕES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS, MINISTÉRIO PÚBLICO E DEFENSORIA PÚBLICA E A CONSEQUENTE RECONSIDERAÇÃO DO JUDICIÁRIO SOBRE A QUESTÃO MERAMENTE DE CUNHO POSSESSÓRIO E PATRIMONIAL**

Após a decisão determinando a reintegração de posse da Escola Salvador Allende Gossens, o Juiz determinou que o processo fosse encaminhado com urgência ao Ministério Público, tendo em vista “a gama de interesses que são objeto desta demanda” (Processo Digital nº 1045195-07.2015.8.26.0053, 5ª Vara da Fazenda Pública da Capital/SP, decisão do Juiz, folha 103).

O Ministério Público (doravante MP), através do Grupo de Atuação Especial de Educação da Capital – GEDUC, em sua manifestação<sup>38</sup>, diz que os ocupantes das escolas são em sua maioria adolescentes, o que torna imprescindível a sua intervenção. Porém, ressalta o fato de não ter sido ouvido antes da concessão da medida liminar, e reforça a previsão do artigo 227 da Constituição Federal, dizendo:

A peculiaridade do caso, ademais, traz à baila o imperativo do artigo 227 da Constituição Federal, que expressamente impõe ao Estado e, portanto, também ao Judiciário, assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de coloca-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Manifestação do Ministério Público no Processo Digital nº 1045195-07.2015.8.26.0053, 5ª Vara da Fazenda Pública da Capital/SP, folha 111)

Logo de início o MP esclarece que a origem do conflito processual está na reorganização escolar. Segundo os dados da própria Secretaria de Educação serão transferidos trezentos e onze mil alunos de escolas por todo o Estado e, portanto, 1,4

---

<sup>38</sup> Folhas 104 a 112 do Processo.

milhão de alunos serão diretamente impactados pelas medidas. Ainda, traz com a documentação juntada aos autos, o posicionamento contrário do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o relatório da reunião realizada com representantes do Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (APASE), dados contidos no Inquérito Civil<sup>39</sup> instaurado pelo MP, abaixo-assinados de professores e pais de alunos de escolas do interior e da Capital. Ou seja, junta ao processo manifestações que demonstram a preocupação, a insegurança e a discordância com a reorganização escolar pretendida.

Trata-se, pois, de medida que interfere e muda a vida de milhões de crianças, adolescentes, famílias, professores e servidores, e que não foi de forma alguma discutida e planejada com todos os interessados, direta ou indiretamente, envolvidos na grande mudança.

Além disso, o MP chama a atenção para o seguinte fato:

“[...] presumir que estudantes agem por simples incitação de entidade sindical é reduzir os graves impactos das medidas governamentais em curso, e supor que adolescentes e jovens não sejam sujeitos de direitos e protagonistas nas reivindicações que entendam justas”. (Manifestação do Ministério Público no Processo Digital nº 1045195-07.2015.8.26.0053, 5ª Vara da Fazenda Pública da Capital/SP, folha 107)

Ressalta, ainda, que o Estado, autor da ação, não faz prova de que exista relação entre o pedido feito inicialmente, no qual imputa uma ação deliberada do sindicato, e os casos específicos de escolas ocupadas, pois tudo indica ser uma iniciativa dos próprios estudantes, interessados e diretamente atingidos pela reorganização escolar.

Fato é que o MP traz a reorganização escolar e suas consequências para dentro da discussão processual, abrindo os olhos do Judiciário para a diferença “entre a tutela estritamente possessória e sua distinção em relação a atos de reivindicação próprios da vida democrática [...]” (Manifestação do Ministério Público no Processo Digital nº 1045195-07.2015.8.26.0053, 5ª Vara da Fazenda Pública da Capital/SP, folha 107).

E, nesse sentido, fala claramente que no presente caso “não há qualquer indício de que se trate de esbulho com o intuito de exercer a posse ‘animus domini’” (Manifestação do Ministério Público no Processo Digital nº 1045195-07.2015.8.26.0053, 5ª Vara da

---

<sup>39</sup> MP fala em sua manifestação que abriu o Inquérito Civil nº 213/15 e que os elementos colhidos inicialmente demonstram que a tal reestruturação não foi feita com a participação das comunidades escolares, Conselhos de Escola, Grêmios Estudantis, etc.

Fazenda Pública da Capital/SP, folha 111), ou seja, com “a vontade de ser dono” (BESSONE, 1996, p. 49).

O ponto é que pela primeira vez no processo a ocupação das escolas não é vista apenas como uma **invasão** que causará danos ao patrimônio e prejuízos à continuidade do serviço público. Ela é mencionada pelo MP como ato de manifestação, como forma de luta social para pressionar o Governo do Estado de São Paulo a dialogar com a comunidade escolar, pais e demais envolvidos numa reorganização que caminhava para o fechamento de um número significativo de escolas em todo o Estado, capaz de mudar a vida de milhões de pessoas por meio de uma política desconhecida, não planejada, não discutida.

“Assim, a discussão meramente possessória deve ceder ao interesse maior dos adolescentes envolvidos no conflito, sendo essencial o esgotamento de medidas administrativas e judiciais que protejam referido público com o máximo de eficiência” (Manifestação do Ministério Público no Processo Digital nº 1045195-07.2015.8.26.0053, 5ª Vara da Fazenda Pública da Capital/SP, folha 111).

A intervenção do MP segue dizendo que o caso merece tutela jurisdicional diferenciada, tendo em vista tratar-se de crianças e adolescentes, e ao final requer a **reconsideração da decisão que deferiu a liminar** e a realização de audiência de conciliação.

Em seguida, no mesmo dia em que o MP entra no processo, a Defensoria Pública também protocola sua manifestação, como terceiro interessado no conflito, com fundamento na prerrogativa de defesa dos hipossuficientes<sup>40</sup>.

Um dos primeiros parágrafos da petição da Defensoria Pública destaca:

Não se quer aqui discutir a justeza da decisão exarada, mas requerer seja ela coberta de garantias e condições de forma, a fazer valer a democracia participativa, o direito a informação dos estudantes (e o dever de transparência do Estado) e a evitar atos de violência numa eventual desocupação forçada. Em outras palavras, e em prestígio ao princípio da proporcionalidade, requer-se sejam estabelecidas condições para o cumprimento da liminar concedida de forma a evitar danos maiores e a preservar direitos (Manifestação da Defensoria Pública no Processo Digital nº 1045195-07.2015.8.26.0053, 5ª Vara da Fazenda Pública da Capital/SP, folha 174).

---

<sup>40</sup> Art. 134 da CF: “A Defensoria Pública é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe, como expressão e instrumento do regime democrático, fundamentalmente, a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, aos necessitados, na forma do inciso LXXIV do art. 5º desta Constituição Federal.” (Nos termos do art. 5º, LXXIV, “o Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos”)

E segue trazendo o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público (art. 206, VI, da Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e da democracia participativa para a discussão. Toca no ponto da atitude tomada pelos adolescentes: ocupar escolas (e não tomar posse delas) é forma de protesto e resistência a uma política pública a ser implantada a toque de caixa, sem discussão, sem planejamento.

Por fim, verificamos que o pedido da Defensoria Pública está ligado a uma preocupação com a democratização e a discussão ampliada da mencionada reorganização escolar<sup>41</sup>, mas também com a forma e os critérios que, eventualmente, sejam determinados pelo Judiciário no cumprimento da ordem de desocupação das escolas, sendo necessária especial atenção, pois “[...] as pessoas que serão alvo da desocupação forçada são em sua imensa maioria ADOLESCENTES, ou seja, pessoas especialmente protegidas por nosso ordenamento jurídico” (Manifestação da Defensoria Pública no Processo Digital nº 1045195-07.2015.8.26.0053, 5ª Vara da Fazenda Pública da Capital/SP, folha 180).

A Defensoria Pública fala expressamente do direito à liberdade e do direito ao respeito aos adolescentes, seu direito de participação na vida política, de buscar refúgio, auxílio e orientação, bem como da garantia constitucional de inviolabilidade de sua integridade física, psíquica e moral<sup>42</sup>.

Assim, pensando no extremo de uma ordem para a desocupação forçada, pede a Defensoria Pública que se faça, em um primeiro momento, sem a presença policial, através de equipe composta pela Defensoria Pública, MP, CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), Conselhos Tutelares, e Conselheiros do Condeca. Não sendo possível essa solução que seja feita a desocupação forçada por policiais desarmados, que “utilizem os princípios da gestão negociada e não da superada doutrina do uso progressivo da força, e que participem do ato da desocupação os mesmos órgãos supra mencionados, em respeito ao artigo 88 V do ECA” (Manifestação da Defensoria Pública no Processo Digital nº 1045195-07.2015.8.26.0053, 5ª Vara da Fazenda Pública da Capital/SP, folha 182).

---

<sup>41</sup> Processo Digital nº 1045195-07.2015.8.26.0053, 5ª Vara da Fazenda Pública da Capital/SP, Folhas 179: “Assim, como aplicação do princípio da gestão negociada e da democracia participativa a este concreto, requer-se V.Exa. suspenda as ordens de reintegração das escolas da Capital até que o Estado de São Paulo, através da Secretaria de Educação, apresente um plano com cronograma de audiências públicas em todo o Estado, com tempo razoável de convocação e ampla divulgação, permitindo que toda a sociedade e os estudantes diretamente interessados sejam ouvidos e contribuam diretamente para a elaboração de um plano de reorganização transparente que garanta, para além do fornecimento de vagas, a oferta de um ensino público efetivo e de qualidade”.

<sup>42</sup> Artigos 16, 17, 18, 18-A do ECA.

Fica claro que a intervenção da Defensoria Pública vem revestida de cuidados com a preservação física e psíquica dos adolescentes no desfecho previsível de uma ação possessória. Outrossim, vem reafirmar o direito dos adolescentes de serem preferencialmente tutelados pelo Judiciário e demais entidades responsáveis.

Diante das manifestações do MP, da Defensoria Pública, da APEOESP, bem como após a realização de reunião com a presença de todos, organizada pela Central de Mandados do Fórum, o Juiz entendeu pela suspensão das ordens de reintegração de posse.

Vale transcrever algumas palavras do Juiz nesse caso:

Quando da prolação das decisões, especialmente da primeira, a situação mostrava-se restrita à questão da posse: de um lado, pessoas indeterminadas esbulhando um prédio público, de forma a interromper a prestação educacional e ultrapassar as barreiras constitucionais do direito de livre reunião e manifestação.

Não nego que, objetivamente, essa seja de fato a situação.

Contudo, este magistrado tomou contato, ao longo desta tarde de sexta-feira, na feliz reunião designada pelo Juiz Corregedor da Central de Mandados e pelas manifestações ulteriores juntadas aos autos, com um panorama mais amplo e real, não tão estritamente apegado à frieza do processo.

Ciente também estou das notórias novas ocupações em outras unidades escolares ao longo da semana, as quais sequer ainda foram trazidas aos autos. Tudo isso levou à conclusão de que as ocupações – realizadas majoritariamente pelos estudantes das próprias escolas [fato esse que também motivou a reconsideração das decisões anteriores, como se explicará na sequência] – revestem-se de caráter eminentemente protestante. Visa-se, pois, não à inversão da posse, a merecer proteção nesta via da ação possessória, mas sim à oitiva de uma pauta reivindicatória que busca maior participação da comunidade no processo decisório da gestão escolar.

[...]

Com isso quero dizer que o cerne desta lide possessória não é a proteção da posse, mas uma questão de política pública, funcionando as ordens de reintegração como a proteção jurisdicional de uma decisão estatal que, em tese, haveria de melhor ser discutida com a população.

Repito: objetivamente, tem-se esbulho de um bem público; mas a solução da questão foge, e muito, da simples tutela possessória. A questão é mais ampla e profunda, a merecer melhor atenção do Executivo (Processo Digital nº 1045195-07.2015.8.26.0053, 5ª Vara da Fazenda Pública da Capital/SP, folhas 291/292).

Desta forma, a decisão que reconsidera as ordens anteriores e revoga as liminares concedidas traz outro direcionamento ao processo iniciado pelo Estado – a solução da questão, como dito acima pelo Juiz, extrapola a tutela do direito possessório.

A reorganização escolar, da forma como foi apresentada pela Secretaria de Educação, sem discussão, planejamento, planos de ação, era desconhecida até então, tornando-se manifesta dentro do processo, não por suas eventuais virtudes, mas justamente pelos dilemas e problemas que gera de imediato a milhares de pessoas, e pelas falhas intrínsecas que apresenta em razão do amplo desconhecimento sobre seus pressupostos e objetivos.

O Estado de São Paulo recorreu da decisão acima, mas o Tribunal de Justiça a manteve<sup>43</sup>.

Ainda não há sentença de primeira instância e pelo fato de o Governador ter revogado o Decreto de Reorganização<sup>44</sup> e a consequente desocupação das escolas pelos alunos, a ação perderá o seu objeto.

## **ALGUNS PONTOS PARA REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O que fica dessa breve análise são alguns pontos que não pretendem ser esgotados em uma análise minuciosa, mas apenas levantados de forma a ensejar uma reflexão.

A ocupação das escolas pelos alunos e a forma como tais alunos se posicionaram diante da reorganização, anunciada às vésperas do final do ano letivo, com o fechamento de mais de noventa escolas, leva o Juiz de primeira instância a rever sua posição e expressar que “o cerne desta lide possessória não é a proteção da posse, **mas uma questão de política pública** [...]” (Processo Digital nº 1045195-07.2015.8.26.0053, 5ª Vara da Fazenda Pública da Capital/SP, folhas 292 – grifo nosso).

Neste momento, o Judiciário, diante da medida pleiteada pelo Estado (o interdito e a reintegração de posse) e de muitas questões que estão por trás da ocupação das escolas na Capital, expressamente reconhece que ao confrontar os interesses das partes envolvidas no conflito – “regularidade da Administração e da prestação de serviço educacional” e a integridade física dos adolescentes – a proteção desses adolescentes é o bem maior e o Estado deve procurar “**uma solução amigável menos traumática que a reintegração**” (Processo Digital nº 1045195-07.2015.8.26.0053, 5ª Vara da Fazenda Pública da Capital/SP, folhas 293 – grifo nosso).

Uma leitura possível a se fazer dessa determinação judicial é que o Estado, primeiramente, escute as partes envolvidas em todo o processo de reorganização e planeje a implantação da medida discutida amplamente, ou seja, planeje sua política pública.

A política pública para educação no Estado de São Paulo tem um histórico de ausência de planejamento. Mudanças sempre feitas de cima para baixo, sem embasamento real de dados e sem a participação da coletividade.

---

<sup>43</sup> Agravo de Instrumento - Processo Digital nº 2243232-25.2015.8.260000 – Tribunal de Justiça de São Paulo, Seção de Direito Público.

<sup>44</sup> Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015.

Como se sabe, as ações dessas políticas controversas estão aí hoje sendo emendadas e remendadas, o que prejudica todos os atores envolvidos, principalmente os alunos e os professores e, portanto, a escola.

A respeito do planejamento e do envolvimento da sociedade, expõe Comparato (Comparato, 1989, p. 83):

Qualquer que seja o projeto que tenha para o Brasil de amanhã, a sua realização passa, necessariamente, pelas instituições estatais e de interesse público, isto é, os órgãos de governo e os centros de poder na sociedade. De um lado, não sendo a transformação da sociedade brasileira um fenômeno accidental, mas um processo dirigido e ordenado para a realização de fins eleitos pela comunidade, a sua condução é tarefa primordial do Poder. De outro lado, para que os órgãos de governo e os centros de poder da sociedade possam desempenhar a contento essa sua função instrumental, é preciso que estejam estruturados de forma apta. Tudo isso converge, pois, para um mesmo ponto: a organização do Estado e da sociedade, expressa no sistema constitucional.

Esse é o ponto, apenas pelo planejamento e a discussão para o consenso do que é preciso ser feito pode, de fato, tornar efetivas as políticas públicas de educação que realizem os ideais constitucionais.

Por fim, cabe observar que houve avanço do Judiciário também na questão de não permitir que o Estado fizesse uso do aparato militar herdado da Ditadura para a resolução de um conflito social localizado, como ocorreu na reintegração de posse do bairro Pinheirinho, em São José dos Campos, o que temia a Defensoria Pública.

## REFERÊNCIAS

Bessone, D. Da posse. São Paulo: Saraiva, 1996.

Comparato, F.K. Para viver a democracia. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

Código Civil, Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406.htm)> acesso em 11/12/2015.

Código de Processo Civil, Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5869.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5869.htm)> acesso em 10/12/2015.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> acesso em 10/12/2015.

Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>

Processo Digital nº 1045195-07.2015.8.26.0053, 5ª Vara da Fazenda Pública da Capital/SP. Disponível em:

<<http://esaj.tjsp.jus.br/cpopg/show.do?processo.codigo=1H0008J760000&processo.foro=53>> acesso em 11/12/2015.

Site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao>> acesso em 11/12/2015.

# **O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA CÂMPUS CHAPECÓ: REESTRUTURANDO O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ELETROMECAÂNICA**

Sandra Aparecida Antonini Agne <sup>(1)</sup> – IFSC

Edital Universal de Pesquisa nº 05/2015/PROPPI.

## **RESUMO**

Uma das finalidades do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é integrar a educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Para tanto, é fundamental que as propostas implementadas nos institutos federais sejam avaliadas e adequadas para atender o público jovem e adulto. O presente trabalho tem como objetivo socializar o processo de reestruturação do projeto político pedagógico do curso técnico em eletromecânica oferecido pelo Instituto Federal de SC (IFSC) – Câmpus Chapecó. Para nortear o trabalho foram utilizados questionários, entrevistas e a experiência docente acumulada ao longo de seis anos. Para atender a demanda apresentada utilizou-se de embasamento legal dos aportes de direito a educação e a cidadania, assim como nos específicos de formação técnica vinculado ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. Foram avaliadas e analisadas criteriosamente todas as informações coletadas e coletivamente organizou um novo documento que foi submetido à comunidade escolar e posteriormente ao Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFSC (CEPE), onde as sugestões foram acatadas e aprovadas através da Deliberação nº 036 em 09 de setembro de 2015.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação de jovens e adultos; Permanência e êxito; Organização Curricular

## **1 - INTRODUÇÃO**

As várias experiências brasileiras desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos foram marcadas pela descontinuidade e por políticas públicas insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, estabelecido na Constituição Federal de 1988, de atender aos anseios e necessidades da sociedade. Apesar disso, a educação de jovens e adultos vem se tornando um importante instrumento para a universalização dos direitos humanos e para superação das desigualdades entre os povos. A UNESCO, por meio de seus representantes, reunidos na cidade de Hamburgo – Alemanha, no ano de 1997, reconheceu definitivamente essa modalidade de ensino como necessidade para a consolidação de uma nova sociedade, pautada pela justiça e pela solidariedade humana.

A educação de jovens e adultos, face ao contexto da realidade atual, torna-se mais do que um direito, e essencial para o Século XXI, pois pode estar a serviço do exercício da cidadania e da plena participação em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade de gênero, do desenvolvimento socioeconômico e científico. Além disso, é um requisito fundamental para a construção de um mundo em que a violência ceda lugar ao diálogo e a paz.

A sociedade brasileira, especialmente o poder público, tem uma dívida social e histórica na garantia da educação aos jovens e adultos. Hoje, vive-se a possibilidade de dar respostas e superar esse desafio histórico com políticas educacionais que garantam o acesso e a permanência desses sujeitos no processo. As lutas sociais têm impulsionado o Estado a realizar, na prática, as conquistas constitucionais do direito à educação.

Visando responder à demanda social e à dívida histórica das políticas públicas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, instituiu-se a partir de 2005, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), através do Decreto 5.478/05, substituído pelo Decreto 5.840/2006. Este programa implementado na rede federal de educação profissional tem como objetivo, possibilitar aos jovens e adultos a conclusão do ensino fundamental e médio, contribuindo a cidadania e inclusão social.

Conforme indica o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p.35), uma das finalidades mais significativas dos cursos deste programa é de “proporcionar uma educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando”. Este mesmo documento salienta que o público jovem e adulto, atendido pelo PROEJA, tem como marcas a descontinuidade dos estudos, a

condição de trabalhadores e membros das classes populares. Para dar conta das especificidades do PROEJA, é fundamental que se criem condições para uma nova cultura escolar, o que implica em uma política de formação docente e também “a produção de um material educativo que seja de referência, mas, de forma alguma, prescritivo”. (BRASIL, 2007, p. 52).

A integração entre a educação básica e educação profissional para o público de EJA é dos pressupostos do PROEJA. Assim, “educadores deste país são desafiados não apenas a discutir este Programa em suas variadas dimensões e potencialidades, mas também a se engajarem nos esforços que os diversos atores comprometidos com esta proposta” (BRASIL, 2007, p.6).

A construção de um currículo integrado remete ao termo integrar no [...] seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Segundo Ramos (2008, p.115), a proposta do currículo integrado “defende que as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe”.

Esse desafio vem sendo enfrentado pelas Instituições Federais de Educação Profissional, ou seja, uma nova forma de pensar a EJA, integrando formação geral e educação profissional, possibilitando uma formação integral e contribuindo com a inclusão social desses sujeitos.

Neste contexto, no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Chapecó, estruturou-se o curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica na Modalidade EJA (PROEJA em Eletromecânica), iniciando suas atividades em fevereiro de 2009, com o ingresso da primeira turma. O projeto político pedagógico do curso foi elaborado coletivamente pelo corpo docente e técnico, estruturando uma proposta de acordo com o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007), procurando atender a demanda de jovens e adultos, excluídos da educação básica, através da oferta profissional técnica de nível

médio, como também do próprio Ensino Médio. De acordo com os fundamentos legais, a oferta de ensino nesta modalidade deve ser articulada ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constituindo-se em um direito social e subjetivo. Enquanto política pública possibilita o acesso aos saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrados à formação profissional que permite compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar, buscando a melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade mais justa.

Apesar do projeto pedagógico do curso ter sido elaborado coletivamente, buscando atender as especificidades EJA e baseado em princípios, fundamentos, parâmetros e critérios que respeitassem a diversidade dos estudantes da EJA, um número significativo de educandos, não tem conseguido elevar sua escolaridade e abandonam novamente seu percurso educacional. Diante disso, sentiu-se a necessidade de primeiramente analisar o projeto implementado em 2009 e posteriormente propor uma reestruturação com base na experiência docente e no viver pedagógico dos sujeitos envolvidos no processo.

## **2- PROJETO IMPLEMENTADO EM 2009**

Para a escolha do curso o Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Chapecó realizou um levantamento de demanda através de 604 entrevistas com empregadores, empregados, sindicalistas e estudantes de 20 escolas da rede Estadual e Municipal. Após a avaliação destes instrumentos, optou-se pelo Curso Técnico em Eletromecânica na modalidade EJA.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica na Modalidade EJA implementado em 2009, envolveu professores das áreas de formação geral e área técnica, equipe pedagógica, coordenações de cursos, direção e diversas outras pessoas.

A perspectiva curricular do PPP explicita a busca de uma educação não-tecnicista e fragmentada e de uma escola mais inclusiva, capaz de permitir o acesso e permanência daqueles que foram excluídos historicamente. Para garantir a integração curricular considerou-se que o currículo deve ser dinâmico, contextualizado, flexível e significativo, pois esse público exige uma organização curricular que respeite seus tempos, suas

trajetórias de vida e de trabalho.

A proposta curricular foi estruturada a partir de um eixo integrador denominado: Cultura, Trabalho, Ciência e Tecnologia; de núcleos temáticos, definidos através do diálogo entre diferentes saberes, e de quatro grandes áreas do conhecimento: 1) Eletromecânica; 2) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 3) Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e 4) Ciências Humanas e suas Tecnologias. Outra característica do projeto são as atividades integradoras que visam à interdisciplinaridade e integração curricular, são: 1) Oficinas de Sistematização e Integração; 2) Projetos Integradores; 3) Visitas Técnicas integradas (Figura 1).

O curso foi organizado em regime semestral, com uma carga horária de 2450 horas, garantindo 1200 horas para a formação geral e 1200 horas para a formação técnica, distribuídas em sete semestres, com 400 horas de estágio obrigatório (Figura 1).

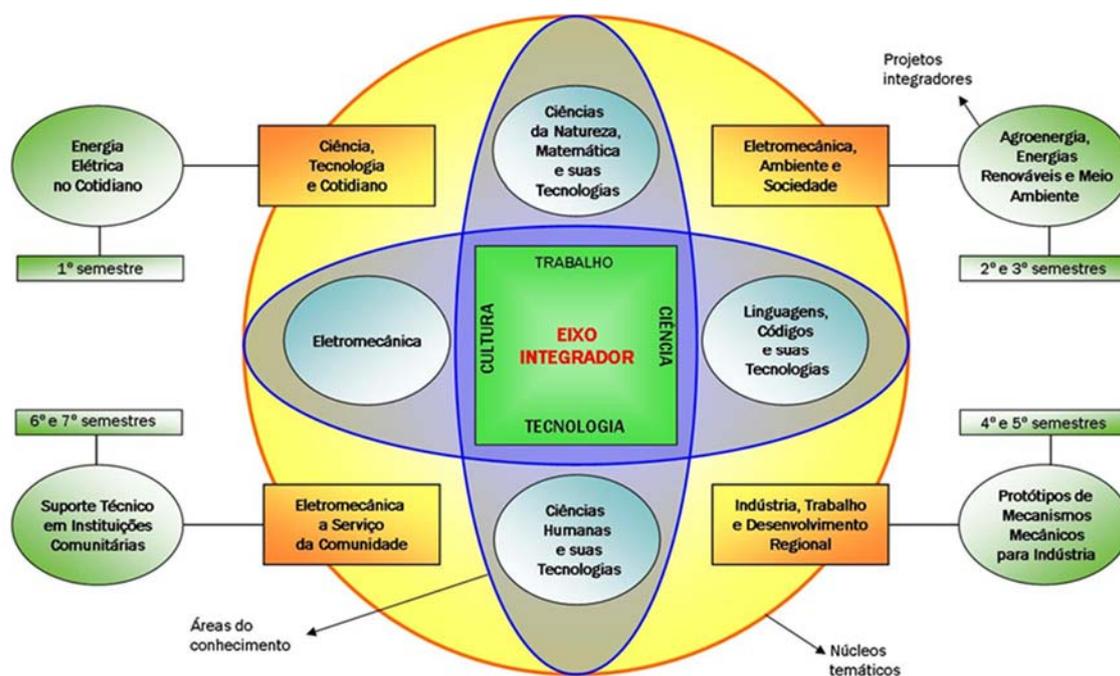


Figura 1- Estrutura da Proposta Curricular do Curso de Eletromecânica oferta a partir de 2009. Fonte: Projeto Político Pedagógico – Câmpus Chapecó (2009).

Passados seis anos de oferta, sentiu-se a necessidade de avaliar o projeto, pois um número significativo de educandos, não consegue elevar sua escolaridade e abandonam novamente seu percurso educacional, apontando a necessidade de reformular alguns

aspectos do PPP visando à permanência e êxito dos educandos.

Para orientar os trabalhos de reestruturação do projeto criou-se um Grupo de Trabalho (GT) que utilizou vários instrumentos de pesquisa, entre eles, a aplicação de questionário e entrevistas. Pautou-se também na experiência concreta em sala de aula, nas demandas trazidas pelos educandos durante o processo e em preocupações com a permanência e êxito, visando avançar na integração curricular.

Foi aplicado um questionário a todos os educandos do curso, buscando alternativas para alguns aspectos, dentre eles: 1) Número de Projetos Integradores ao longo do curso; 2) Oficinas de acolhimento oferecidas no 1º módulo; 3) Palestras e atividades de integração curricular; 4) Horário de atendimento dos professores; 5) Visitas Técnicas; 6) Horário do curso; 7) Oferta da unidade curricular de educação física; 8) Ensino de língua estrangeira; 9) oferta: anual ou semestral; 10) Número de encontros das unidades curriculares; 11) Percentual de aulas práticas no curso.

Após a aplicação dos questionários passou-se para a etapa de reestruturação do novo projeto do curso Técnico em Eletromecânica.

### **3- REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO DO CURSO TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA**

Após ouvir os envolvidos e analisar os questionários, o GT passou a reestruturar o novo projeto contemplando as sugestões e justificativas apresentadas. Abaixo são apresentados alguns aspectos importantes dessa construção:

- a) Redução do número de projetos integradores ao longo do curso: esta unidade curricular tem como objetivo promover a interdisciplinaridade, relacionando as áreas da formação geral e técnica, aproximando educadores e educandos através da pesquisa e de intervenções e práticas em empresas, entidades públicas e instituições sociais e comunitárias. Porém, os educandos destacaram que a unidade curricular projeto integrador exige muitas atividades extraclasse, e sugerem que a mesma não seja oferecida em todos os semestres, desta forma, a referida unidade passará a ser ofertada nos módulos II, IV e VI, garantindo sua abordagem interdisciplinar e integradora.
- b) Duração do curso: educadores e educandos concluíram que seria importante à redução

do curso em um semestre, portanto, buscou-se na Resolução CNE/CEB nº. 06/2012, de 20/09/2012 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as alternativas e o amparo legal para a redução, com previsão de até 20% da carga horária do Curso em atividades não presenciais. As atividades não-presenciais visam o desenvolvimento pessoal, social e profissional do aluno, de forma a valorizar o que o educando desenvolve e vivencia no seu dia-a-dia. A integração em tais atividades compõe a formação integral do aluno com o princípio pedagógico de reconhecimento da história de vida do educando, das especificidades éticas, políticas, culturais e profissionais do mesmo. Tem-se como princípio a articulação entre a teoria e a prática necessários ao desenvolvimento científico e tecnológico, bem como a formação do aluno enquanto sujeito. As estratégias educacionais das atividades não-presenciais visam assegurar a interdisciplinaridade e a contextualização da prática articuladas ao conhecimento científico e tecnológico acumulados, bem como visam construir novos conhecimentos.

c) Sistema de ingresso: este aspecto necessitava de muita atenção, pois a exclusão iniciava antes mesmo do ingresso do aluno, devido à plataforma utilizada, que exigia informações desnecessárias à inscrição. A burocracia e entraves continuavam até o ato da matrícula. É importante destacar, que o sistema de ingresso dos cursos de PROEJA deve garantir o acesso universal segundo os critérios do Programa, portanto a partir de 2016 se dará por sorteio público considerando a condição de democratização do acesso.

d) Matrícula por Unidade Curricular: a matrícula por unidade curricular permitirá maior flexibilidade dos educandos na organização de seus estudos, permitindo que os mesmos, definam quais as unidades serão cursadas em cada semestre, este fato, é muito importante para o aluno trabalhador da EJA, que precisa conciliar trabalho e estudo.

e) Certificação Intermediária: ao final do terceiro módulo o educando receberá uma certificação de Auxiliar de Manutenção, com carga horária de 1200h, habilitando-o: a) Elaborar desenhos e esboços de projetos elétricos e mecânicos. b) Interpretar desenhos técnicos de acordo com as normas técnicas pertinentes. c) Identificar componentes e peças de equipamentos elétricos e mecânicos. d) Utilizar instrumentos de medição elétricos e mecânicos. e) Realizar trabalhos dentro das normas técnicas de segurança. A certificação intermediária contribui para a inserção no mundo do trabalho.

f) A Educação Física será ofertada no 2º Módulo, das 18h às 19h, sendo optativa para o aluno, conforme legislação.

g) Segundo o art.36, inciso III da Lei de Diretrizes e Bases “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e

uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). A Lei 11.161 de 2005 dispôs sobre a obrigatoriedade de oferta da língua espanhola no currículo do Ensino Médio desde 2010. A partir de 2016 a oferta da língua espanhola e a língua inglesa serão concomitantes e a escolha da língua estrangeira cursada deverá ser do aluno.

h) Estágio curricular: passa a não obrigatório, conforme orienta o Regulamento Didático Pedagógico (RDP) do IFSC. Essa mudança é muito importante, pois um número significativo de educandos concluíam todas as unidades curriculares da matriz, mas não concluíam o curso pela falta do estágio, ou seja, era muito difícil conciliar o trabalho e a carga horária exigida para realização do estágio, aumentando os índices de alunos não concluintes.

i) Oficinas de Acolhimento: é uma estratégia pedagógica utilizada nas duas primeiras semanas de aula, para diminuir o excesso de unidades curriculares e a sobrecarga de atividades logo no início do curso principalmente para os que estavam retornando aos estudos depois de muitos anos parados. As Oficinas de acolhimento tem por objetivo proporcionar momentos indisciplinados entre as áreas do conhecimento nas duas primeiras semanas de aula, visando diagnosticar e trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos e abordar os conceitos essenciais das unidades curriculares de forma diferenciada e significativa. As oficinas foram mantidas no projeto, pois contribuem com a integração dos conhecimentos e com a redução da evasão.

j) Visitas Técnicas Integradas: entende-se por visitas técnicas atividades que se realizam em ambientes extraescolares, como empresas, indústrias, entidades e instituições públicas e privadas, comunidades, museus e outros espaços que permitam a ampliação dos conhecimentos sobre temas e conteúdos trabalhados em sala de aula. As oficinas foram mantidas no projeto, pois estimular a construção de novos conhecimentos, por meio de vivências realizadas por educandos e educadores em espaços extraescolares.

k) Aulas práticas: auxiliam no desenvolvimento de conceitos essenciais das unidades curriculares, além de permitirem que os estudantes aprendam como abordar objetivamente o seu mundo e como desenvolver soluções para problemas complexos. Além disso, as aulas práticas servem de estratégia e podem auxiliar o professor a retomar um assunto já abordado, construindo com seus alunos uma nova visão sobre um mesmo tema, ampliando sua reflexão sobre os fenômenos que acontecem à sua volta. Nesse sentido, todas as ementas das unidades curriculares apresentam o percentual de aulas práticas do semestre, contribuindo com a formação dos educandos.

l) Organização curricular: o curso foi organizado em regime semestral, com uma carga-horária de 2.400 horas, garantindo, no mínimo, 1.200 horas para a formação geral e 1.200 horas para a formação técnica, distribuídas em seis semestres. O curso foi organizado a partir de três eixos integradores, sendo um para cada dois módulos. O eixo integrador é responsável por integrar as unidades curriculares presentes nos módulos aos quais ele se refere bem como nortear cada um dos três projetos integradores do curso que são representados pelas unidades curriculares: Projeto Integrador I, Projeto Integrador II e Projeto Integrador III. O primeiro eixo integrador, relativo aos módulos I e II, é Ciência, Tecnologia e Sociedade; o segundo eixo integrador, relativo aos módulos III e IV, é Eletromecânica, Ambiente e Sociedade; e, o terceiro eixo integrador, referente aos módulos V e VI, é Indústria, Trabalho e Desenvolvimento (Figura 2).

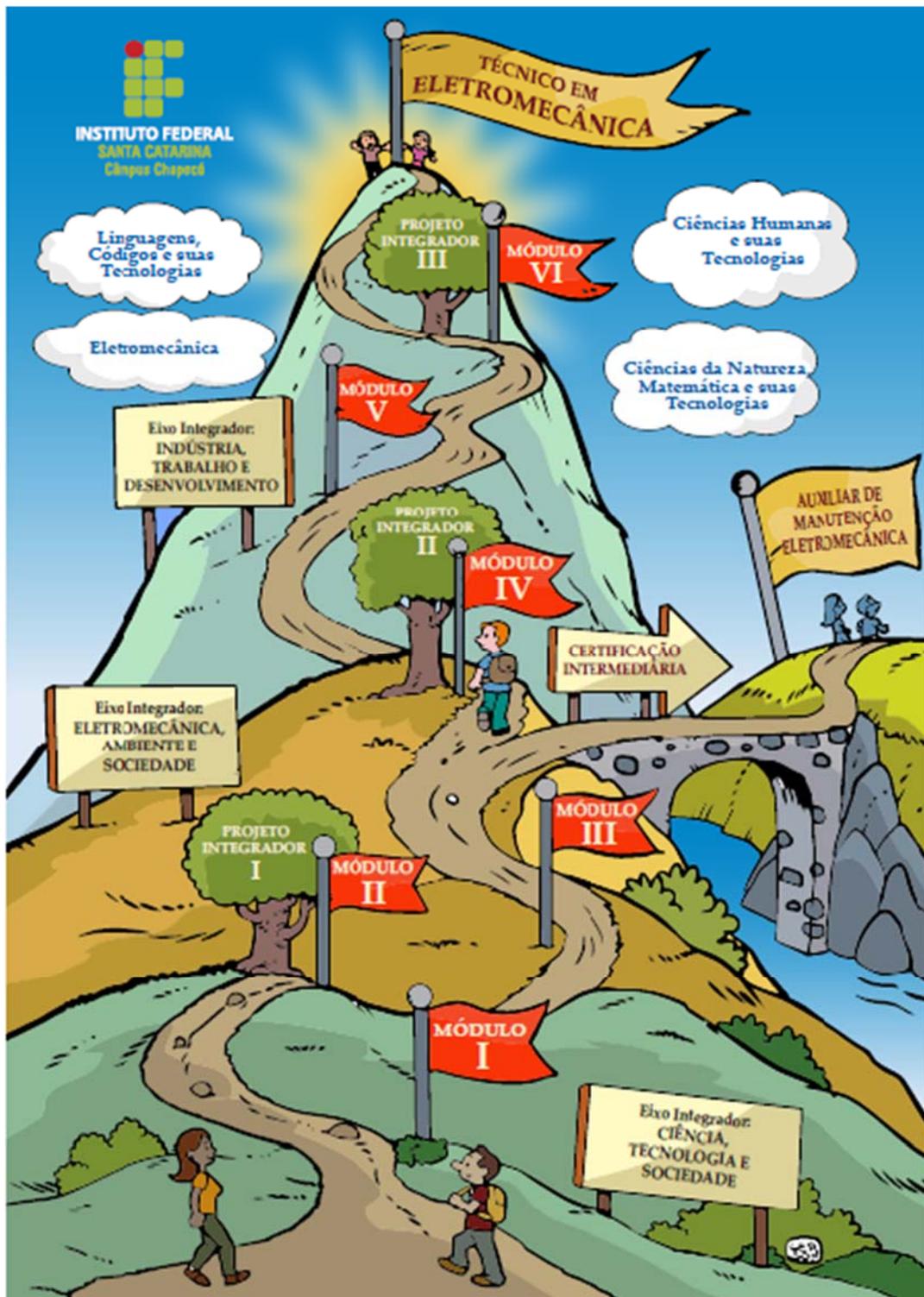


Figura 2- Ilustração das etapas da nova proposta.  
 Autor: Gerson Witte

Para a integração dos diferentes saberes, considerou-se também que o currículo deve ser dinâmico, contextualizado, flexível e significativo e que o fim não deve ser as disciplinas e seus conteúdos isolados, mas os objetivos a serem alcançados nas diferentes etapas

formativas e ao final das 2400 horas de curso. Isso não significa a negação dos saberes e conteúdos específicos, mas a sua utilização a partir de uma forma diferenciada de organização e contextualização, conforme sugerem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005):

“É preciso que se discuta e se procure elaborar, coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração. Tanto os processos de ensino-aprendizagem como de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento através das disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento das lições que os ambientes de trabalho podem proporcionar (visitas, estágios, etc.)”. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p.100).

Outro fator considerado na elaboração do PPP foi à integração curricular. A inseparabilidade entre educação profissional e educação geral se dará entre os professores da formação geral e técnica em diferentes atividades integradoras, tais como: a) Oficinas de Sistematização e Integração; b) Projetos Integradores; c) Visitas Técnicas Integradas; d) Oficinas de Acolhimento; e) Atividades não presenciais. Essas atividades visam a interdisciplinaridade e a integração das diferentes unidades curriculares, bem como estimular a pesquisa e a participação ativa dos educandos nos diferentes processos educativos.

[...] esse público exige uma organização curricular que respeite seus tempos, suas trajetórias de vida e de trabalho, seus conhecimentos, suas expectativas e suas dificuldades. Nessa proposta, os educadores devem atuar como mediadores entre os conhecimentos acumulados pelos educandos e os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, de tal forma que educandos e educadores se tornem pesquisadores e produtores de conhecimento. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2015, p. 97).

Para atender a demanda apresentada o GT precisou de embasamento legal dos aportes de direito a educação e a cidadania, assim como nos específicos de formação técnica vinculado ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, dentre eles destacam-se: Constituição (1988). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Resolução CNE/CEB nº 03/1998. Resolução CNE/CEB nº 04/99. Parecer CNE/CEB nº 16/99. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Resolução CNE/CEB nº 01/2004. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Resolução CNE/CEB nº 01/2005.

Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Decreto n. 5.840 de 13 de julho de 2006.

Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, MEC/SEF, 2013. Amparado pela Resolução CNE/CEB nº 2/98. Resolução CNE/CEB nº. 06/2012, de 20/09/2012. Parecer CNE/CEB nº 11/2012. Resolução n. 11/2013/CONSUP de 18 de abril de 2013. Regulamento Didático Pedagógico-IFSC, 2014.

A reestruturação do projeto foi um grande avanço, pois atendeu uma demanda urgente, garantiu a participação de todos os envolvidos, valorizando a experiência acumulada ao longo dos seis anos de oferta. Mas a reestruturação por si só não é o bastante para superar os desafios do programa. Entender a evasão no âmbito do PROEJA implica a compreensão da condição peculiar em que se encontram os alunos dessa modalidade de ensino, portanto, é indispensável criar condições materiais e culturais capazes de responder ao desafio histórico de implementar políticas globais e específicas comprometidas com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana.

#### **4- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O PROEJA traz a possibilidade de repensar e reinventar a escola pública como uma instituição de compromisso com a educação de jovens, adultos, idosos, para isso é imprescindível compreender, dentre outros aspectos, que a EJA tem especificidades que demandam por um corpo teórico-metodológico com identidade própria. A avaliação das propostas implantadas no IFSC contribui para a adequação e implantação do PROEJA em outros Câmpus e instituições, busca também, ampliar a permanência e êxito dos educandos diminuindo as desigualdades sociais através da qualificação profissional para o exercício da cidadania, defendida por Paulo Freire nas suas mais diversas obras.

O GT avaliou criteriosamente todas as informações coletadas e coletivamente organizou um novo documento que foi submetido à comunidade escolar e posteriormente ao Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFSC (CEPE), onde as sugestões foram acatadas e aprovadas através da Deliberação nº 036 em 09 de setembro de 2015.

As principais alterações propostas e aprovadas, que passam a vigorar a partir de 2016/1 e que atendem a legislação são: 1) Redução de um semestre, passando para seis;

2) Redução do número de Projetos Integradores, passando para três ao longo do curso; 3) Acrescida a Certificação Intermediária em Auxiliar de Manutenção Eletromecânica; 4) Matrícula por Unidade Curricular; 5) Ingresso por sorteio público; 6) Estágio curricular não obrigatório, conforme orienta o Regulamento Didático Pedagógico (RDP) do IFSC; e 7) Previsão de até 20% da carga horária do Curso em atividades não presenciais, conforme orienta a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, Art.26.

O novo PPP traz elementos importantes para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), pois rompe com parâmetros tradicionais, sem ignorar as experiências que os alunos jovens e adultos trazem como arca e como potencialidade para o espaço educativo e as experiências anteriores de escolaridade, de vida e de trabalho.

É no cotidiano dos institutos federais que podemos propor o estabelecimento de tempos e espaços para discussão, planejamento e avaliação das experiências no PROEJA e o papel dos institutos no desenvolvimento da política de EJA integrada a Educação Profissional.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 de agosto de 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/cursos\\_tecnicos/conteudo.php?m=5&s=4](http://portal.mec.gov.br/setec/cursos_tecnicos/conteudo.php?m=5&s=4). <Acesso em 11 abr 2015>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, MEC/SEF, 2013. Amparado pela Resolução CNE/CEB nº 2/98.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino médio. Documento Base. Brasília, agosto 2007.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2000.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 11/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 16/99. Trata das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de nível Técnico. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Aplicação do decreto nº 5154/2004 na Educação Profissional Técnico de nível médio e no ensino profissional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 01/2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 17 de junho de 2004.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 01/2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília, DF, 11 de março de 2005.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 03/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 26 de junho de 1998.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 26 de novembro de 1999.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº. 06/2012, de 20/09/2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012.

CIAVATTA, M. In: **A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade**. FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

IFSC. Regulamento Didático Pedagógico-IFSC, 2014.

IFSC. Resolução n. 11/2013/CONSUP de 18 de abril de 2013. Aprova as ações que incentivam a oferta de cursos PROEJA neste Instituto Federal. Florianópolis, SC.

PROJETO PEDAGÓGICO. Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Eletromecânica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Chapeco.: Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC/Câmpus Chapeco, 2009.

PROJETO PEDAGÓGICO. Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Eletromecânica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Chapeco.: Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC/Câmpus Chapeco, 2015.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <<http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/>>. Acesso em: 29 de abril 2015.

# **O DIREITO À EDUCAÇÃO: ANÁLISE SOB O PRISMA DAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS E DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**

Silene Fontana – Faculdades Integradas Padre Albino – FIPA – Catanduva.

## **RESUMO**

A educação, direito fundamental social, tem sido objeto de disciplina de todas as constituições brasileiras, bem como de outras leis, como o Estatuto da Criança e do Adolescente. O presente estudo, de cunho bibliográfico, versa sobre o direito fundamental à educação nas constituições brasileiras e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Tem como objetivo promover a compreensão sobre o conteúdo das normas educacionais de natureza constitucional. As legislações analisadas evidenciam que a presença da educação nas constituições relaciona-se com o seu grau de importância ao longo da história. A análise realizada aponta que nas primeiras constituições (1824 e 1891) as referências são escassas e cresce significativamente nos textos posteriores (1934, 1937, 1946, 1967 e 1988). Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente propõe uma discussão e revisão de ações de políticas pedagógicas e psicopedagógicas para a formação do educando e do educador, refletindo o compromisso ético-político e profissional, garantindo a participação do aluno e de seus familiares na definição de novas estratégias. Na constituição vigente, de 1988, o direito à educação é declarado como um direito fundamental de todos e dever do Estado e da família. No entanto, há um longo caminho a ser trilhado para que todos, sem distinção, tenham acesso à educação de qualidade. Concluiu-se que a educação não é apenas um dever do Estado, mas sim um direito de toda a coletividade.

**Palavras-chave:** Educação. Constituições brasileiras. Estatuto da Criança e do Adolescente. Direito fundamental à educação.

## **INTRODUÇÃO**

A educação sempre foi um tema presente nas constituições brasileiras. Nas outorgadas, a educação teve um papel secundário, pois compreendia ser responsabilidade dos pais e da sociedade civil (personificada, sobretudo, nas instituições de cunho religioso ligadas, em sua maioria, à Igreja Católica) de educar crianças e adolescentes. Nas constituições promulgadas (exceto na primeira Constituição republicana), a temática educacional teve um maior destaque, sendo a educação é considerada responsabilidade do Estado, da família e da sociedade (VERONESE; VIEIRA, 2003).

O Estatuto da Criança e do Adolescente praticamente repete os dispositivos da Constituição relativos à educação, tendo em vista que estes se encontram em plena sintonia com a Doutrina da Proteção Integral que deve reger as políticas públicas voltadas à infância e à juventude.

Esta pesquisa tem como objetivo versar sobre os direitos educacionais que envolvem crianças e adolescentes sob o prisma da legislação brasileira, em especial sob as constituições brasileiras e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

## **DESENVOLVIMENTO**

### **A Educação nas Constituições Federais e nas legislações na área da infância e da juventude**

A educação sempre foi, de forma direta ou indireta, tema presente nas constituições brasileiras.

A Constituição Política do Império do Brasil de 1824 (BRASIL, 2001a) assegurava a gratuidade da instrução primária e inseria a criação de colégios e universidades no rol dos direitos civis e políticos (art. 179, XXXII e XXXIII).

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.  
XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.  
XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

A administração do ensino era centralizada pela Coroa que, por sua vez, delegava às Câmaras Municipais a incumbência de realizar a inspeção das escolas primárias.

A obrigatoriedade do ensino da doutrina católica em todos os estabelecimentos educacionais foi traço marcante da educação na Constituição Imperial. Tal ato deveu-se ao fato de o Estado imperial brasileiro possuir uma religião oficial a ser transmitida a todos os seus cidadãos. Ainda, decretava que o Estado não era responsável pela educação, e sim a família e a Igreja.

O direito à educação, na Constituição Imperial, era excludente, na medida em que eram considerados cidadãos, conforme o Art. 6:

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

II. Os filhos de pai Brasileiro, e os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação.

A Constituição de 1824 não considerava os escravos enquanto cidadãos, apesar deles constituírem uma grande parte da população.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 24 de fevereiro de 1891 (Republicana) (BRASIL, 2001b), a educação aparece no capítulo sobre a Declaração dos Direitos e tratada de forma limitada, referenciada apenas quanto à sua organização (descentralização) com a divisão das atribuições da União e do Distrito Federal e da questão da laicidade (será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos), com uma ruptura da religiosidade na escola pública.

Ainda sobre o tema educação na Constituição de 1891, Cury (2001, p. 80) afirma que:

Não se pode dizer que a Constituinte de 1891 haja ignorado a educação escolar. Mas a se deduzir do seu conjunto pode-se afirmar que a tônica individualista, associada a uma forte defesa do federalismo e da autonomia dos Estados, fez com que a educação compartilhasse, junto com outros temas de direitos sociais, os efeitos de um liberalismo excludente e pouco democrático.

A Constituição da República de 16 de julho de 1934 (BRASIL, 2001c) deu à educação um tratamento específico, ao lado da família e da cultura, aparecendo desta vez dentro da esfera social frente às reivindicações do operariado. A educação além do espaço destinado ao tema no corpo da Constituição, ganha um capítulo próprio, com o esmiuçar de um plano educacional.

Foi a primeira constituição a dedicar um capítulo à educação e à cultura. A educação foi definida como direito de todos, correspondendo a dever da família e dos poderes públicos, voltada para consecução de valores de ordem moral e econômica.

Art 148. Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das sciencias, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objectos de interesse historico e o patrimonio artistico do paiz, bem como prestar assistencia ao trabalhador intellectual.

Art 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela familia e pelos poderes publicos, cumprindo a estes proporcional-a a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no paiz, de modo que possibilite efficientes factores da vida moral e economica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciencia da solidariedade humana.

Nesse documento, a referida Constituição inicia-se por definir a competência da União referente à educação, com a obrigatoriedade de traçar as diretrizes da educação nacional, sem invalidar as iniciativas dos Estados, que podem complementar as diretrizes nacionais. Ainda, deveriam ser organizados os conselhos estaduais de educação com funções semelhantes àquelas atribuídas ao Conselho Nacional (VERONESE; VIEIRA, 2003).

Todas essas mudanças ocorreram fruto de grande debate sobre o tema, tendo de um lado “os defensores da chamada “Educação Nova” – influenciados pelas doutrinas pedagógicas surgidas na década de 30 – e, de outro, os adeptos da corrente católica que continuavam a exercer grande influência na área educacional” (VERONESE; VIEIRA, 2003, p.102).

Pela primeira vez a Constituição estabeleceu valores mínimos a serem aplicados em educação:

Art. 156. A União e os Municípios applicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Districto Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos systemas educativos.

Paragrapho unico. Para a realização do ensino nas zonas ruraes, a União reservará, no minimo, vinte por cento das quotas destinadas á educação no respectivo orçamento annual.

No Art.157, §2º, a Constituição determinou a prestação de auxílios subsidiários à educação, tais como: atendimento médico-dentário e alimentação aos alunos mais carentes.

Quanto à qualificação docente, a Constituição de 1934 estabeleceu a realização de concurso de títulos e provas para o provimento em cargos do magistério que, a partir de então, passavam a contar com a garantia de vitaliciedade e inamovibilidade.

A Carta Constitucional outorgada em 1937 significou um notável retrocesso na área educacional, na medida em que o texto constitucional vinculou a educação a valores cívicos e econômicos. Parte das conquistas alcançadas com a Constituição de 1934 foi descaracterizada pela Constituição do “Estado Novo”.

Além disso, centralizou os poderes nas mãos do Chefe do Poder Executivo, constituindo-se num governo autoritário.

Segundo Pompeu (2005, p. 71) com a prioridade da escola particular criou-se “um verdadeiro hiato entre o ensino dos pobres, classes menos favorecidas e o ensino daqueles que podem pagar, as classes mais favorecidas”. A gratuidade foi tratada como uma exceção a quem poderia alegar ser pobre na forma da lei, “aos outros que não pudessem alegar escassez de recursos seria cobrada uma contribuição mensal”.

O ensino primário gratuito era obrigatório para todos. Contudo, deveria haver o dever de solidariedade.

Art. 129. À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino prevocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Art. 130. O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não allegarem, ou notoriamente não puderem allegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Com o fim do “Estado Novo” a Constituição de 1946 (BRASIL, 2001d) buscou recompor o modelo educacional idealizado pela Constituição de 1934 e que fora completamente esquecido pela Carta outorgada em 1937.

Assim, no Cap. II referente “Da Educação e da Cultura”, a Constituição de 1946 declara, em seus artigos, que:

Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII - é garantida a liberdade de cátedra.

Art 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art 170 - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.

Parágrafo único - O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais.

Art 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

Parágrafo único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.

Art 172 - Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art 173 - As ciências, as letras e as artes são livres.

Art 174 - O amparo à cultura é dever do Estado.

Parágrafo único - A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior.

Art 175 - As obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico, bem como os monumentos naturais, as paisagens e os locais dotados de particular beleza ficam sob a proteção do Poder Público.

A Constituição de 1946 trouxe, ainda, avanço na questão da educação ao iniciar o processo de discussão do que viria a ser a primeira [Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB](#).

A primeira LDB foi aprovada em 1961. Dez anos depois ela foi substituída por uma nova versão. Em 1988, quando foi promulgada a última e vigente Constituição, as LDBs anteriores foram consideradas obsoletas. Após oito anos, em 1996, foi sancionada a LDB vigente até hoje no país.

A Constituição de 1967 (BRASIL, 2001e) foi a primeira pós Golpe Militar e o “Novo Regime” necessitava legitimar seu poder e a melhor maneira encontrada foi a outorga de uma Constituição aparentemente legítima, mas que, na verdade, não passava de mais uma imposição da Ditadura (VERONESE; VIEIRA, 2003).

Nesse contexto, a educação tornou-se importante instrumento para que o governo militar pudesse implantar sua política da “unidade e da segurança nacional”, ou seja, “o ensino era a melhor forma de impor posições ideológicas capazes de atender a todos os interesses dos novos governantes do país” (VERONESE; VIEIRA, 2003, p.106).

A exemplo da constituição de 1946, a de 1967 manteve a estrutura organizacional da educação nacional, preservando dessa maneira os sistemas de ensino dos Estados. No entanto, percebe-se um retrocesso, como por exemplo, o fortalecimento do ensino particular, mediante previsão de meios de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo; a necessidade de bom desempenho para garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovassem insuficiência de pecúnia; a limitação da liberdade acadêmica pelo medo subversivo; a diminuição do percentual de receitas vinculadas para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

A educação serviria para legitimar os princípios da “Revolução”, com o acréscimo do princípio da unidade nacional, conceito bastante equívoco no Brasil pós-64, quando unidade e segurança nacional foram confundidos com unidade ideológica e segurança do regime ditatorial. Ainda, dando força à privatização no ensino, a Constituição de 1967 determinou aos poderes públicos que prestassem assistência técnica e financeira ao ensino particular, sem cogitar de quaisquer regras ou restrições para essa ajuda.

A "liberdade de ensino", tema chave do conflito entre o público e o privado desde meados dos anos cinquenta, fica claro no texto produzido no regime militar. Outros temas advindos dos textos nacionais de 1934, 1937 e 1946 são reeditados, fazendo com que nos dispositivos relativos à educação a Constituição de 1967 esteja mais próxima da LDB de 1961 do que da legislação aprovada em pleno vigor do estado de exceção.

Mantendo orientação do texto de 1946 (art. 5º, XV), a Constituição de 1967 define a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 8º, XVII, "q"). São acrescentadas atribuições relativas aos planos nacionais de educação (art. 8º, XIV). Orientações e princípios de Cartas anteriores são reeditados, tais como: o ensino primário em língua nacional (Constituição de 1946, art. 168, I, e Constituição de 1967, art. 176, § 3º, I), a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário (Constituição de 1946, art. 168, I e II, e Constituição de 1967, art. 176, § 3º, II), o ensino religioso, de matrícula facultativa como "disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio (Constituição de 1946, art. 168, § 5º, e Constituição de 1967, art. 176, § 3º, V). À noção de educação como "direito de todos", já presente no texto de 1946 (art. 166), a Constituição de 1967 acrescenta "o dever do Estado" (art. 176) (VIEIRA, 2007).

Em suma, sobre a educação, a Constituição de 1967 determinou:

Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;

VI - é garantida a liberdade de cátedra.

Art 169 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º - A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal.

§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 2003), marcada pela presença de um clima de democracia, é a mais pródiga no que diz respeito ao reconhecimento de direitos fundamentais e garantias para seu exercício. A educação está relacionada entre os direitos sociais, no “caput” do artigo 6-º. Sua disciplina específica encontra-se no título relativo à Ordem Social, nos artigos 205 ao 214.

Art. 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.

Da disciplina estabelecida no texto constitucional, podemos destacar, além do princípio da dignidade da pessoa humana, indicado no artigo 1º, III, e dos objetivos do Estado brasileiro, estabelecidos no artigo 3º, os princípios especificamente voltados à educação, indicados nos artigos 206 a 209.

Nas palavras de Cury, Horta e Fávero (2005, p. 27-28), a Constituição de 1988 evidencia o movimento realizado pela sociedade civil:

A constituição formaliza em si, como lei maior, algo que os sujeitos sociais já defendiam e em certo sentido haviam conquistado na prática. Dessa maneira, a Constituição Federal de 1988 vai incorporar em seu preâmbulo, entre outros princípios, o de assegurar ao Brasil uma ‘sociedade fraterna e pluralista’. O art. 1º da Constituição assinala como um dos fundamentos do ‘Estado Democrático de Direitos’ a ‘dignidade da pessoa humana’ e o ‘pluralismo político’. O artigo 3º afirma ser ‘objetivo fundamental’ da República “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” o art. 4º estabelece como princípio o ‘repúdio ao terrorismo e ao racismo’.

Quanto ao Art. 206, é relevante destacar:

- a obediência aos princípios da igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- a liberdade para aprender, ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- a valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- a gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

- garantia de padrão de qualidade.

O artigo 207, direcionado especificamente ao ensino superior, estabelece que:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

O artigo 208 estabelece o dever do Estado com a educação, indicando as seguintes garantias:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

A livre participação da iniciativa privada na prestação de serviços educacionais, submetida às normas pelas pessoas físicas e autorização e avaliação do padrão de qualidade pelos órgãos competentes, é garantida pelo artigo 209.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I – cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II – autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

O Art. 210 fixa os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

No Art. 211, a Constituição fixou a competência das pessoas políticas para a realização da atividade educacional.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

No que diz respeito ao financiamento da educação (desenvolvimento e manutenção), a Constituição estabelece, no artigo 212, os percentuais a serem aplicados pelas pessoas políticas. O ensino fundamental conta, ainda, com os valores relativos ao salário-educação, fixado pelo artigo 212, § 5º.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, ou pelos estados aos respectivos municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.

O Art. 213 decreta que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público.

O Art. 214 estabelece o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Como visto, a Constituição de 1988 reconhece a educação como direito social fundante da cidadania e como um dever do Estado. Para se garantir a efetivação deste direito de todos à educação obrigatória, são criados mecanismos para protegê-lo, como a “[...] obrigatoriedade, direito público subjetivo, controle de faltas, proteção jurídica pelo Estatuto da Criança e do Adolescente” (CURY, 2002, p. 180).

## **A Educação nas Legislações na Área da Infância e da Juventude**

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O ECA substitui o antigo Código de Menores, Lei 6.697, de 10 de outubro de 1979. O Estatuto teve como ponto de partida o documento “Normas Gerais de Proteção à Infância”, elaborado por procuradores da justiça do Ministério Público (MP) de São Paulo (Jurandir Marçura, Munir Cury e Paulo Afonso Garrido de Paula) e apresentado ao Fórum Nacional de Entidades Não-Governamentais de Defesa das Crianças e Adolescentes (Fórum DCA).

O documento foi apresentado ao Congresso Nacional e aprovado por todos os líderes de Partido da Câmara e do Senado e sancionado pelo então Presidente da República Fernando Collor de Mello.

Essa nova lei, contempla os direitos de crianças e adolescentes, regulamenta o Art. 227 da CF/88 e expressa resoluções da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças de 1989.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

O ECA, seguindo o princípio da proteção integral da infância e da adolescência dispõem em seu Art. 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

O Estatuto representa uma contribuição para a ampliação e efetivação do direito a educação. O Capítulo IV que dispõe “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer” determina em seu Art. 53 que a criança e o adolescente têm direito à educação,

visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II - direito de ser respeitado por seus educadores;
  - III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
  - IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
  - V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
- Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

O artigo 54 explicita a competência do Poder Público, assegurando à criança e ao adolescente:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
  - II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
  - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
  - IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
  - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
  - VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
  - VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
- § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.
- § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Completando a esfera das responsabilidades, prevê o artigo 55 que os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. O não cumprimento dessas obrigações acarreta sanções de natureza civil e penal.

O Art. 56 estabelece as obrigações impostas aos dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental que deverão comunicar ao Conselho Tutelar os casos de:

- I - maus-tratos envolvendo seus alunos;
- II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;
- III - elevados níveis de repetência.

O Art. 57 determina que o poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Convém ressaltar que o Estatuto estabeleceu, no artigo 70, a obrigatoriedade a todos de prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente. Dentro dessa lógica, assumem o professor e os dirigentes dos estabelecimentos de ensino a obrigação de prevenir eventual lesão ou violação dos direitos fundamentais dos alunos, cumprindo o que foi estabelecido na lei quanto à comunicação ao Conselho Tutelar das questões relativas a maus tratos (referente ao direito à vida, à integridade física e psicológica, à saúde), faltas injustificadas, evasão escolar e elevados níveis de repetência (direito fundamental à educação).

## CONCLUSÃO

Uma análise da trajetória do direito à educação nas constituições brasileiras nota-se que o direito à educação foi ganhando espaço e sendo reconhecido e garantido o seu acesso aos cidadãos por meio de documentos legais, através dos quais o Estado foi se tornando mais presente na área da educação, como o provedor desse direito.

A inserção do direito fundamental à educação no cenário político brasileiro é resultado de um longo processo histórico marcado por avanços e retrocessos.

A análise da legislação brasileira é relevante para a reflexão sobre a política educacional por várias razões. As constituições e leis configuram-se como instrumentos formais de prescrição de regras que contribuíram para a formação de um aparato jurídico no País. Dessa forma, o conhecimento da evolução desse direito nos textos constitucionais brasileiros viabiliza maior compreensão sobre o conteúdo das normas educacionais, bem como, permite inferir os espaços carentes da ação governamental por determinação constitucional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituições Brasileiras**: 1824. vol. I. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Constituições Brasileiras**: 1891. vol. II. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Constituições Brasileiras**: 1934. vol. III. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001c.

\_\_\_\_\_. **Constituições Brasileiras**: 1946. vol. V. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001d.

\_\_\_\_\_. **Constituições Brasileiras**: 1967. vol. VI. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001e.

\_\_\_\_\_. **Constituições Brasileiras**: 1988. vol. VII. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal 8.069/90, de 13 de Julho de 1990**. Brasília, 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania republicana e educação**: governo provisório do mal; Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, nº 80, p.169-201 set., 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídicoconstitucional. In: FÁVERO, O. (Org). **A educação nas constituintes brasileiras**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 5-30.

POMPEU, Gina Vidal Marcílio. **Direito à educação**: controle social e exigibilidade judicial. Rio – São Paulo: ABC, 2005.

VERONESE, Josiane Rose Petry; VIEIRA, Cleverton Elias. A educação básica na legislação brasileira. **Revista Sequência**, n.º 47, p. 99-125, dez. de 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

## DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES: PERPECTIVAS E LIMITAÇÕES

Lucy Rosa Silveira Souza Teixeira – UFF

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel - UFF

Viviane Merlim Moraes – UFF

### RESUMO

A presente pesquisa, ainda em andamento, originou-se de uma pesquisa bibliográfica inicialmente realizada apenas pela autora, que submetida ao IV Seminário Estadual da ANPAE-RJ, cujo tema central foi “*25 anos da Constituição Cidadã: repercussões nas políticas públicas de Educação*”, acontecido na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF), em Niterói/RJ e numa parceria com os coautores, ganhou novas contribuições. Avançamos nas reflexões sobre algumas questões, principalmente no que diz respeito ao direito à educação. E iniciamos as análises com objetivo de entender melhor a ideia negativa que, de uma maneira bem acentuada, a sociedade apresenta sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. A garantia de proteção à infância e à adolescência teve um espaço, mais específico, a partir da promulgação da Constituição Cidadã. O artigo 227 da CF/88 reconhece as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e serviu como fundamento para a implementação da Lei Federal Nº 8.069 de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA). Em observância à CF/88, também foi promulgada, desta vez na segunda metade da década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) que tem como um das interfaces com a CF/88 a previsão da Educação como direito público subjetivo. Não é pretensão deste artigo esgotar o assunto aqui abordado, mas desenvolver a análise crítica, pautada em pesquisa bibliográfica, acerca do artigo 227 da CF/88 e algumas repercussões nas políticas educacionais e, especificamente, analisar algumas contribuições materializadas no ECA de 1990 e na LDBEN de 1996, acrescentadas às contribuições do IV Seminário Estadual da ANPAE-RJ.

Palavras-chave: Direito, Educação e Políticas Educacionais.

A propósito de alguns trabalhos vivenciados e desenvolvidos no âmbito da escola, surgiram alguns desafios que nos fizeram repensar e, de certa forma, nos incomodar, com algumas questões relativas ao direito à educação. O texto apresentado e debatido no âmbito do IV Seminário Estadual da ANPAE-RJ, cujo tema central foi “*25 anos da Constituição Cidadã: repercussões nas políticas públicas de Educação*”, acontecido entre os dias 24 a 26 de Abril de 2014 na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF)/ Niterói –RJ, sob o título: *O Artigo 227 da Constituição Cidadã: algumas repercussões nas Políticas Educacionais*, subsidiou, em grande parte, o avanço das nossas reflexões e proposições sobre o direito à educação de

crianças e adolescentes na perspectiva do cumprimento da legislação, assim como permitiu a ampliação da sistematização da análise desenvolvida.

A autora, professora do primeiro segmento do ensino fundamental, atuante nos anos de 2000 até 2008 nos anos iniciais, trabalhou especificamente em 2003 e 2004, como Coordenadora Articuladora. Neste trabalho desenvolveu, em parceria com os professores das terceiras e quartas séries<sup>\*\*\*\*\*</sup>, distribuídos nas quarenta e sete escolas da rede pública municipal de Rio Bonito, região metropolitana do Rio de Janeiro, o projeto pedagógico “ECA: quem conhece faz acontecer!”. Este projeto teve como objetivo geral tornar a Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), um texto conhecido, legível e praticado pela comunidade escolar. Ou seja, gestores, professores, técnicos, pais e alunos trabalhariam a legislação numa perspectiva pedagógica, com ênfase na cidadania.

O projeto foi trabalhado durante dois anos, sendo incorporadas a ele as contribuições e necessidades demandadas de cada escola. Foi um trabalho de difícil introdução, principalmente por rejeição dos sujeitos que traziam discursos como “é uma lei que tira a autoridade dos pais” ou “ não podemos fazer nada se não o Conselho Tutelar nos questiona”. Numa perspectiva negativa o ECA era visto como um mecanismo que separava ainda mais a família da escola e era utilizado como instrumento de ameaça e medo. No entanto, o sucesso do projeto veio também através da leitura, debate, reescrita e divulgação do propósito de seus artigos. Com a virada de governo, em 2005, o projeto não foi mais desenvolvido, sendo substituído, ele e todos os outros na perspectiva de projeto de trabalho de Fernando Hernández (1998), por projetos didáticos e mais tarde, por livros didáticos.

Até os dias atuais, recorrentemente encontramos afirmações que penalizam o ECA, comumente referenciada como uma lei permissiva e que tira autoridade da família e da escola. Com a submissão do trabalho supracitado ao IV Seminário Estadual da ANPAE-RJ, tivemos contato com posturas e falas parecidas com a da comunidade

---

\*\*\*\*\* Naqueles anos, 2003-2004, ainda vigorava a nomenclatura “séries” que mudou quando o então Presidente da República sancionou a lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que regulamenta o ensino fundamental obrigatório de nove anos. Esta legislação foi um importante marco regulatório na educação brasileira e foi, escalonadamente, implementada conforme previsto em seu artigo 5º, pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. Esta legislação ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos, para crianças de 06 a 14 anos (sem considerar o fenômeno existente da distorção idade-série) e a partir deste marco, o ensino fundamental obrigatório passou a ser do primeiro ao nono ano e não mais da primeira à oitava série.

escolar. Isso chamou atenção, não porque o trabalho submetido não pudesse ser questionado a partir de qualquer perspectiva, seja teórico-metodológico, político-ideológico ou conceitual. Mas porque o pressuposto, até então, era de que a ideia negativa em relação ao ECA e a garantia de direitos, dentre eles o da educação, estivesse mais disseminada na comunidade escolar, que em sua maioria é composta por pais e alunos, do que na academia.

Neste sentido, passamos a questionar algumas tensões sobre o conhecimento, tanto da lei, quanto do seu contexto de criação e em seguida de aplicação, no sentido de nos possibilitar uma análise mais elaborada sobre o direito à educação e as formas que a sociedade possa vir a interpretar. O ECA tem, nele incorporado, a ideologia da educação como princípio necessário para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Essa questão é entendida? É importante? Dentro das políticas educacionais como é considerada? Assim como o primeiro trabalho, não daremos conta de finalizar ou esgotar todas as possibilidades que o tema propõe, até porque é um texto viabilizado por integrantes de grupos de pesquisa na Universidade Federal Fluminense<sup>††††††††††††</sup> que dispõem de tempo e condições próprias para realização do trabalho. No entanto, consideramos a ampliação do debate, assim como a sua sistematização, de extrema importância, tanto para as discussões acadêmicas, quanto para o debate em outras instituições, como a escola, por exemplo.

Vimos que o Brasil conviveu, durante longo período, com impacto intenso do golpe militar de 1º de Abril de 1964. A década de 1970 foi marcada pela retirada dos direitos políticos e sociais dos brasileiros. A redemocratização do Brasil veio desenvolver-se na década de 1980, e como produto desse processo promulgou-se a CF/88. A Carta Magna foi elaborada em vinte meses por quinhentos e cinquenta e oito constituintes (deputados e senadores) e ganhou o apelido de Constituição Cidadã devido aos vários aspectos, materializados em seus 245 artigos, que visam garantir o acesso e exercício da cidadania. (TEIXEIRA, 2014)

É comum verificarmos a utilização da legislação para fundamentar argumentos e procedimentos que regulam e/ou impactam nas formas e condições de relacionamento. O debate acerca da justiciabilidade no campo da educação ganhou ênfase nos anos seguintes (CURY; FERREIRA, 2010). Agregados a este debate, estão conceitos

---

<sup>††††††††††††</sup> Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas em Educação- GRUPPE/UFF  
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação – NUGEPPE/UFF

e visões sobre o movimento que as políticas educacionais realizam, e em especial, como se materializam. Os textos legais, na perspectiva do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006) configuram-se como uma das materializações das tensões, dos conflitos e do consenso. Essa materialização não tem prazo de validade, por isso é sempre passível de redimensionamento.

Toda legislação, principalmente se tratando do tempo e do país em que vivemos, é fruto de um processo que envolve, muitas vezes, longo debate. A construção social e histórica de cada texto legal, ao mesmo tempo em que lhe confere a complexidade, também lhe confere a legitimidade e a consistência. Neste sentido, trazemos o Artigo 227 da CF/88, na qual é considerado tanto o texto constitucional, como também o contexto histórico e político o qual foi produzido (TEIXEIRA, 2014).

Posteriormente, a implementação da Lei Federal Nº 8.069 de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA) objetivou, dentre outras questões, cumprir a deliberação constitucional. Na mesma perspectiva, foi promulgada, desta vez na segunda metade da década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) que tem como um das interfaces com a CF/88 a previsão da Educação como direito público subjetivo. Temos como pretensão desenvolver a análise crítica, pautada em pesquisa bibliográfica, acerca do artigo 227 na Constituição da República Federativa do Brasil e algumas repercussões nas Políticas Educacionais e, especificamente, analisar algumas contribuições materializadas no ECA de 1990 e na LDBN de 1996.

Num primeiro momento, levantaremos alguns aspectos que possam contribuir para a elucidação do contexto, de elaboração e aplicação, da CF/88. Em seguida faremos uma breve explanação sobre a estrutura do texto Constitucional e sua interface com outras duas legislações importantes no campo educacional: a LDBEN de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, tal como já anteriormente realizado (TEIXEIRA, 2012) e em seguida abordaremos as questões agregadas ao debate proposto a partir do IV Seminário Estadual da ANPAE-RJ.

## **A CONSTITUIÇÃO CIDADÃ**

A Constituição da República Federativa do Brasil, socialmente referendada apenas como “Constituição de 1988” ou “Constituição Cidadã” foi elaborada no espaço de vinte meses (BRASIL, 2013) por 558 constituintes entre deputados e senadores da época, e trata-se da sétima carta magna na história do país desde a independência.

É a Constituição Cidadã, na expressão de Ulisses Guimarães, Presidente da Assembleia nacional Constituinte que a produziu, porque teve ampla participação popular em sua elaboração e especialmente porque se volta decididamente para a plena realização da cidadania. (SILVA, 2005, p.90).

Promulgada no dia 5 de outubro de 1988, destacou-se dentre as anteriores devido aos vários aspectos que garantem o acesso à cidadania. Esses aspectos foram forjados ao longo do processo histórico de elaboração da Carta Magna e materializaram-se a partir de um contexto complexo e instigante do processo histórico do país.

Faremos uma breve explanação para que seja possível à reportagem, mesmo que introdutória, das ideias confluentes no contexto da época. Como herança do debate político sobre o comunismo existe, como certa forma de denúncia, o fato de que este passou a ser propagado como um projeto político antagônico ao desenvolvimento e ao progresso social e econômico no cenário brasileiro. A proliferação dessa ideia, realizada em grande parte pelos jornais, delegou a ideia da “onda vermelha”.

De acordo com Silva (2001) “o comunismo como projeto político era considerado uma ameaça à ordem estabelecida” (p.13). Nesta perspectiva, a autora defende a ideia de que os discursos anticomunistas precisavam reproduzir, formar e disseminar ideias sobre o comunismo para que fossem atrelados a ele os insucessos sociais e econômicos. O imaginário, mesmo que ideológico e vinculado ao processo histórico, rompe barreiras, se tornando anacrônico e sem território. O impacto dessa confluência, no Brasil, fortaleceu o movimento que assegurou a retirada dos direitos políticos e sociais dos brasileiros nos anos 1970. A reação popular levou a vários confrontos pelo país.

Casos de tortura e perseguição política eram comuns. O cenário instituído pela Ditadura Militar causou gradual reação da opinião pública, que produzida pelas manifestações e diferentes tipos de participação, influenciou de forma consistente a Assembleia Constituinte na década de 1980.

A Constituição está sistematizada em três importantes dimensões<sup>\*\*\*\*\*</sup>: o preâmbulo, a dimensão dogmática e a dimensão transitória. O preâmbulo caracteriza-se pelo anúncio das principais ideias prestigiadas no texto constituinte. De acordo com Silva (2008), o preâmbulo precede o texto articulado de qualquer Constituição, sendo o registro solene de propósitos, princípios e ideologia aclamado pela Assembleia

---

\*\*\*\*\* Utilizaremos o vocábulo “dimensão” em acordo com a argumentação de Fonseca (2006, p. 14 -18)

Constituinte no processo da elaboração do texto constitucional. Esta dimensão também deve ser analisada, à luz do tempo, do contexto histórico em que a Constituição foi promulgada. Assim a análise deve se ater às considerações acerca da dimensão política e histórica em que o texto foi produzido.

A dimensão dogmática se constitui de duzentos e cinquenta artigos, articulados em nove títulos: Título I – Dos Princípios Fundamentais Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Título III – Da Organização do Estado, Título IV – Da Organização dos Poderes, Título V – Da Defesa do Estado e Das Instituições Democráticas, Título VI – Da Tributação e do Orçamento, Título VII – Da Ordem Econômica e Financeira, Título VIII – Da Ordem Social, Título IX – Das Disposições Constitucionais Gerais (BRASIL, 1988).

Os nove títulos são ordenados por “Capítulos”, que somam trinta e três. Os títulos, apesar de terem matérias específicas, são interdependentes e é o uso articulado dos seus conceitos, das suas mensagens que podem garantir a característica “dogmática” da Carta Magna. Neste sentido, nenhum artigo, mesmo que pertencente a um Título diferente pode ser interpretado, ou aplicado senão considerar, por exemplo, os artigos que trazem configurados os princípios e os objetivos da República Federativa do Brasil. Essa complexidade não se dá apenas pela formatação textual, mas também porque é um texto passível de interpretações e como qualquer outro texto com lacunas e brechas que podem ser preenchidas ou utilizadas em argumentações.

Estes fatores, portanto, no nosso entendimento, não abstraem a característica de que a Constituição é preenchida por regras que, em sua aplicação, são incontestáveis enquanto dela fazem parte. O que se pode contestar são suas lacunas e as interpretações sobre o texto, não a legalidade do texto ou a sua aplicação.

As Emendas Constitucionais surgem do desafio da República Federativa do Brasil em superar interpretações que possam se tornar obstáculos para que sejam atingidos os objetivos, de acordo com os princípios previstos na Constituição. Outra perspectiva, também, é que as Emendas Constitucionais surjam para preencher lacunas deixadas pela Assembleia Constituinte da época, e/ou produzidas pelas mudanças oriundas do próprio movimento histórico, cultural, socioeconômico do país ao longo dos anos. Neste sentido, concordamos que:

(...) o estudo sistematizado não há de ser tomado em sentido estrito de mera exposição do conteúdo dessas normas e regras fundamentais. Compreenderá também

a investigação de seu valor, sua eficácia, o que envolve critérios estimativos de interpretação, sempre correlacionando os esquemas normativos escritos, ou costumeiros, com a dinâmica sócio-cultural que os informa. (SILVA, 2008, p. 34)

A dimensão transitória tem como função integrar uma nova ordem jurídica constitucional, que rompe com a ordem anterior. Esta dimensão regula, provisoriamente, as situações até que a nova ordem jurídica se instale. Temos, como exemplo, os artigos 4º, 10º e o 11º da Constituição de 1988.

## O ARTIGO 227 NA ESTRUTURA DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

O artigo 227 da CF/88 está disposto no Título VIII, Da Ordem Social. Por sistematização, o texto aparece no Capítulo VII “*Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso*”. Na perspectiva de articulação, em que condicionamos a interpretação dos artigos, salientamos que o Artigo 227 também não pode ser analisado e nem tão pouco aplicado sem que sejam considerados outros artigos<sup>§§§§§§§§§§§§</sup>. Na mesma perspectiva Cenze (2006, s/p) afirma que:

Não se pode tratar do direito à educação desvinculado dos fundamentos da República brasileira, previstos no art. 1º, e dos objetivos fundamentais previstos no art. 3º da Carta Constitucional. No art. 1º, prevê-se como um dos fundamentos, no inciso II, a cidadania, e no inciso III, a dignidade da pessoa humana, e a educação constitui-se sem sombra de dúvida em uma necessidade para a efetiva aplicação desses fundamentos, pois somente através dela pode-se construir cidadania em seu pleno sentido, como também a dignidade da pessoa humana exige a implementação do acesso à educação para sua concretização. No art. 3º, também se pode ligar o direito à educação aos objetivos fundamentais da República, especialmente ao inciso I, cuja redação prevê a construção de “uma sociedade livre, justa e solidária;”, o que somente é possível através da educação.

O art. 227 assegura às crianças e aos adolescentes o gozo de inúmeros direitos, dentre os quais o direito à educação. Também garante em sua redação o direito da proteção integral. *In verbis*:

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

---

§§§§§§§§§§§§ Apresentaremos a articulação com demais artigos que aparecerão ao longo de nossa argumentação.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

I - aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil;

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII;

II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola;

IV - garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;

V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade;

VI - estímulo do poder público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado;

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao jovem dependente de entorpecentes e drogas afins

§ 4º A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.

§ 5º A adoção será assistida pelo poder público, na forma da lei, que estabelecerá casos e condições de sua efetivação por parte de estrangeiros.

§ 6º Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

§ 7º No atendimento dos direitos da criança e do adolescente levar-se-á em consideração o disposto no art. 204.

§ 8º A lei estabelecerá:

I - o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens;

II - o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas.

Os direitos previstos no caput do artigo 227 da CF/88 constituem-se em direitos fundamentais reservados principalmente às crianças e aos adolescentes, devido a sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento. Os direitos, para serem garantidos,

requerem a compreensão dos deveres. Compreendemos que “deveres são situações jurídicas de ação ou omissão de comportamento impostos pela Constituição ou pela Lei. Em relação à Educação, há deveres para o indivíduo, para o Estado e para a família (...)” (ABMP, p.79).

A Emenda Constitucional N°65 (EC/65) que modifica o artigo 227 amplia sua perspectiva, com a inclusão da garantia dos direitos ali previstos, ampliada aos jovens. Inclui nesse movimento o alargamento dos deveres do Estado.

O ECA, ao substituir o Código de menores, estabelece novos paradigmas importantes como, por exemplo, a concepção de que a criança e o adolescente são pessoas em desenvolvimento e por isso precisam que seus direitos sejam protegidos. A sociedade ainda encontra pontos polêmicos em relação ao seu dever social e ainda consagrado pela lei no que diz respeito à Doutrina da Proteção Integral. A imputabilidade penal é um exemplo disso. A mídia explora casos isolados, não divulga o contexto do ato infracional e acaba exercendo influência na sociedade sobre o assunto de maneira aligeirada e irresponsável.

Sem a compreensão de que as crianças e adolescentes são pessoas em desenvolvimento acabam por criticar, com base no senso comum, o Estatuto da Criança e do Adolescente. A EC/65, amplia este debate quando inclui os jovens na previsão do artigo 227 da CF/88. Outra importante alteração que podemos destacar, mesmo que não adentremos nessa discussão, está no fato das alterações que se configuram na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A influência deste artigo é percebida na promulgação do ECA e em seguida, na segunda metade da década de 1990, da LDBEN. No ECA, verificamos que a Doutrina da Proteção Integral revoluciona conceitos e princípios em relação à compreensão de que a criança e o adolescente são pessoas em desenvolvimento e a eles se deve, com absoluta prioridade, a garantia dos direitos previstos na legislação. A LDBEN/1996 atende ao artigo 227 da CF/88 em vários aspectos do direito e da forma como compromete a instituição de políticas públicas voltadas para a garantia desses aspectos.

O artigo 227 da CF/88 delimita valores, direitos e deveres (individuais e coletivos), como resultado da delimitação dogmática no âmbito do próprio texto constitucional. Apresentam, em sentidos diversos, concepções de sociedade e de Estado,

materializadas em leis ordinárias, entre elas, as que destacamos, neste debate, LDBEN e o ECA.

### **CONTRIBUIÇÕES DO IV SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ E CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.**

De acordo com material disponível em sua página na internet<sup>\*\*\*\*\*</sup>, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) foi fundada em 1961 por professores universitários de administração escolar e educação comparada e se consolidou entidade da sociedade civil organizada no campo das políticas públicas e do governo da educação. Além de objetivos, como a promoção da prática associativa e a formação profissional de professores e dirigentes educacionais; da cooperação e o intercâmbio entre associações e organizações nacionais e internacionais de educação e desenvolvimento humano; de incentivar a pesquisa científica e a socialização de estudos e experiências inovadoras no campo da política e da gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação, também realiza mobilizações e debates organizados através de atividades no Brasil inteiro por meio das **seções e coordenações estaduais**.

As **seções e coordenações estaduais** são órgãos descentralizados da ANPAE que se constituem “em lócus de mobilização do processo associativo local e de coordenação das atividades promovidas pela ANPAE no respectivo Estado ou Distrito Federal”. Numa dessas atividades descentralizadas apresentamos o trabalho cujo principal objetivo era o debate sobre como a Doutrina da Proteção Integrada é entendida pelos diferentes sujeitos da sociedade. Foram feitas algumas provocações durante a apresentação que nos fizeram buscar algumas fontes que nos possibilitassem analisar como a garantia do direito a educação está presente em políticas educacionais.

Na apresentação do trabalho *O Artigo 227 da Constituição Cidadã: algumas repercussões nas Políticas Educacionais*, intervenções foram feitas e das que anotamos, as destacadas como mais importantes foram às relativas aos adolescentes, a conjuntura social que foi colocada como uma realidade superável apenas pela vontade do adolescente e a redução da maioria penal como uma solução inadiável e necessária.

Esses três eixos centrais nos permitiram iniciar um caminho, ainda em construção, que nos levasse a entender os motivos que conduzem a interpretação ou

---

\*\*\*\*\* ANPAE- Disponível em> <http://www.anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/organizacao>> Acesso em 13 de set de 2015.

percepção negativa em relação ao ECA. Partimos do pressuposto da ausência de afinidade com a lei. Percebemos, nos relatórios deixados e nas perguntas feitas por escrito, que a ideia de responsabilidade não está atrelada à idade do sujeito, ou a questão do desenvolvimento humano e todos os seus aspectos, inclusive os psíquicos e emocionais, mas sim ao ato praticado.

Diante do desenho complexo que o objeto vem se constituindo ao longo dos últimos meses de análise, optamos em não somente realizar uma pesquisa ampliada, com revisões bibliográficas sobre o assunto, mas também nos debruçarmos em análises de dados coletados empiricamente. As políticas educacionais no Brasil têm sido alvo de análises, não somente porque se constituem na relação entre Estado e sociedade, mas também porque trazem em seu escopo ideologias e perspectivas que podem elucidar as tomadas de decisões que são definidas para a resolução dos conflitos sociais, neste caso, para o que pretendemos, os conflitos em torno do direito à educação. A negação desse direito gera dano ao desenvolvimento da pessoa. Esse dano pode se manifestar antes que ela se torne um adulto responsável pelos seus atos. Se nesta perspectiva trabalhamos com a responsabilidade, vale perguntar: um ato criminoso de uma criança ou adolescente é responsabilidade de quem?

## REFERÊNCIAS

ABMP, Todos Pela Educação (Org.). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013. 819 p. Vários autores.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Atualização 2010. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em <[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf)> Acesso em: 04 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: promulgada em 20 de dezembro de 1996. Atualização 2010. Brasília, DF: Senado, 1996. Disponível em > [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)< Acesso em: 24 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Senado Federal (Org.). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Histórico de Modificações. 2010. Portal Legislação. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_13.07.2010/art\\_227\\_.shtm](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/art_227_.shtm)>. Acesso em: 12 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº.8069/90. **Estatuto da criança e do adolescente**. Promulgada em 13 de julho de 1990. Edição: 5. ed. rev. atual. Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Serviços Gráficos, 2006.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 6.571, 17 de Setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 181, p. 26, 18 set. 2008.

BRASÍLIA. Câmara dos Deputados. Atividades Legislativas (Org.). **25 anos da Constituição Cidadã**. 2013. 54ª Legislatura - 4ª Sessão Legislativa Ordinária. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente](http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente)>. Acesso em: 12 mar. 2014.

CEZNE, Andrea Nárriman. O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental. **Educação**, Santa Maria - RS, v. 31, n. 1, s/p. 2006. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/01/a8.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. (CNDDA). **Diretrizes Nacionais: Diretrizes Nacionais para a Política de Atenção Integral à Infância e à Adolescência**. 1 ed. Brasília: Conanda, 2000. 45 p. Disponível em: <[http://www.oei.es/inicial/politica/diretrizes\\_atencion\\_infantil\\_brasil.pdf](http://www.oei.es/inicial/politica/diretrizes_atencion_infantil_brasil.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Justiciabilidade no campo da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p.75-103, abr. 2010.

FONSECA, Maria Emília. **O direito ao trabalho: um direito fundamental ao ordenamento jurídico brasileiro**. 2006. 373 f. Tese (Doutorado) - Curso de Direito das Relações Sociais, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006. Disponível em: <[file:///C:/Users/cliente/Desktop/DOCTORADO\\_2014/Teses/CONSTITUIÇÃO\\_MariaHemiliaFonseca.pdf](file:///C:/Users/cliente/Desktop/DOCTORADO_2014/Teses/CONSTITUIÇÃO_MariaHemiliaFonseca.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2014.

HERNADEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação : os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Carla Luciana. **Onda Vermelha: Imaginários anticomunistas brasileiros (1931-1934)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 25. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2005. Disponível em: <[file:///C:/Users/cliente/Downloads/Livro\\_completo-Jose\\_Afonso\\_da\\_Silva\\_-\\_Curso\\_de\\_direito\\_constitucional\\_positivo-libre.pdf](file:///C:/Users/cliente/Downloads/Livro_completo-Jose_Afonso_da_Silva_-_Curso_de_direito_constitucional_positivo-libre.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2014.

## O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CAMPO POLÍTICO BRASILEIRO.

Viviane Merlim Moraes - UFF

Lucy Rosa Silveira Souza Teixeira– UFF

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel - UFF

### RESUMO

O presente texto objetiva analisar a inserção e os sentidos da educação como direito na história brasileira do período conhecido como "Era Vargas" à publicação da LDBEN nº 9.394/1996. Problematiza, pois, uma expressão que é usada de forma indiscriminada no campo educacional, de forma a reconstituir brevemente as lutas e as ordenações legais que buscaram materializá-la em nosso país. Partimos da hipótese que existem diferentes sentidos assumidos pelo direito à educação a partir das disputas travadas no campo político, que redundaram na publicação de determinadas leis que vieram a disciplinar a matéria educacional, a saber: a Constituição Federal (CF) de 1934, a CF de 1937 e a CF de 1947; as discussões em torno da LDBEN - Lei nº 4.024/1961; a CF de 1967 e duas grandes reformas do ensino - Leis nº 5.540/1968 e nº 5.692/1971; a CF de 1988 e a 2ª LDBEN - a Lei nº 9.394/1996. Pesquisa qualitativa, na linha histórico-dialética, tem nos conceitos de *campo político* de Pierre Bourdieu e de *história do tempo presente* sua principal tecitura. Outros autores são fundamentais para as análises que se busca empreender, a saber: Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Dermeval Saviani e Luiz Antonio Cunha, entre outros.

**Palavras-chave:** direito - democratização - campo.

### INTRODUÇÃO

Analisar a inserção da pauta do direito à educação no cenário brasileiro: tema deveras amplo, com muitas variáveis e inúmeras possibilidades de abordagem e encaminhamento. Desta forma, o presente trabalho tem como eixo central a discussão sobre o direito à educação na história brasileira, por meio da hipótese que não existe um único significado, mas diferentes sentidos assumidos por tal conceito a partir das disputas travadas no campo político, que redundaram na publicação de determinadas leis gerais, que regulam e organizam o Estado - como as Constituições Federais (CF), e que definem

os ordenamentos gerais da educação no país - como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Ao pensar o objeto específico, não podemos desconsiderar alguns elementos basilares que nos permitem construir o arcabouço teórico-metodológico onde se ancoram suas definições principais. Partimos, pois, do conceito de *educação* em sua totalidade. Tomamos por embasamento a perspectiva histórico-dialética, que nos apresenta a educação de forma orgânica, a partir do entendimento de que este conceito foi construído historicamente - sendo, portanto, necessário recuperar sua trajetória e o espaço-tempo onde se desenvolveu, para que viesse a atender e expressar os interesses de uma classe social ou de grupos que disputam interesses em um determinado campo e período definidos.

Limitamo-nos a pensar a educação como o processo de humanização do ser biológico dentro da e na sociedade. Esta, portanto, abrange todos os processos formativos que se dão ao longo da vida, agindo, como afirma Anísio Teixeira (1934, p.120), como um "[...] processo de contínua reorganização e reconstrução da experiência".

Resgatamos também o conceito de *história*, entendida não como um retrato, estático, inexorável, mas como síntese possível de ações empreendidas no tempo-espaço pelos homens, ou, com o auxílio de Luiz Antonio Cunha (1984, p.9), como "[...] produto da atividade do sujeito que conhece — o historiador — sobre o passado, atividade essa na qual ele faz intervir suas preferências, opções pessoais e os condicionamentos sociais que sobre ele atuam".

Não nos cabe, neste sentido, trazer a história como olhar retrospectivo, um mero depósito de fatos passados, mas buscar criar nexos que tornem possíveis as reflexões que ultrapassam a relação linear existente entre o passado, o presente e futuro, reequacionando os significados que um mesmo fato pode apresentar quando visto por diferentes olhares e narrado por diferentes vozes.

Na perspectiva de fazer dialogar passado e presente, o conceito de *política pública* é indispensável para recompor os caminhos percorridos pelo Estado brasileiro na inclusão do direito à educação como parte de suas preocupações, assim como as concepções que o embasam e as ações que decorrem de tal novidade. Neste sentido, a problematização de Verônica Cruz em seu texto "Estado regulador e políticas públicas" (2012, p. 70), ressalta

a importância de se perceber a questão da garantia da educação à população como uma "[...] **ação**†††††††††† pública ou do Estado, na medida em que ela expressa um movimento do Estado de dar conta de uma situação ou de um problema, reconhecendo a centralidade do seu papel".

Assim, pensar no direito à educação no solo brasileiro é partir de uma reflexão que não desconsidere nossa origem de país colonizado, patriarcal e escravocrata, marcado por profundas desigualdades sociais, uma vez que tais características muito influenciaram e ainda hoje influenciam no que se oferece aos sujeitos do nosso sistema educacional, sobretudo à população mais pobre, que tardiamente teve acesso à instituição escolar e ao capital por ela socializado. Compreendemos o início da Era Vargas, em 1930, como catalisador de mudanças mais significativas na educação brasileira. Esta é a principal razão, inclusive, pela qual se optou pelo recorte temporal estabelecido.

### **1. O CONCEITO DE CAMPO EM PIERRE BOURDIEU**

O referencial teórico *bourdieiano* nos permite discutir os limites e as possibilidades da formação de uma agenda política, assim como os embates entre os agentes formuladores desta, por meio do conceito de *campo*, compreendido como resultado de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo (ARAÚJO, 2009, p. 36) que dá suporte às relações de força entre os agentes e as instituições que lutam pela hegemonia (monopólio da autoridade).

Neste sentido, considera-se a noção de campo como elemento articulador do trabalho, favorável à ruptura com uma determinação automática das relações, uma vez que se considera que são nas pressões e nas disputas entre os atores neste espaço que se firma um ambiente de negociação e composição de ações para a resolução de problemas previamente determinados (BOURDIEU, 2004).

Ter clareza da complexa teia que liga a história e estrutura a realidade, assim como compreender o campo de forças e de lutas que produzem a política é fundamental para perceber a educação como síntese de múltiplas determinações. Daí a ligação entre todos os contextos que até agora aqui elencamos.

Ao apresentar o que considera fundamental à sua obra, no livro *Razões práticas*, Bourdieu (1996) traz dois aspectos: a filosofia da ciência concebida como relacional –

---

†††††††††† Grifo da autora.

que atribui primazia às relações - e a filosofia prática disposicional. Neste sentido, considera que a filosofia da ciência raramente é aplicada às ciências sociais por se opor às relações objetivas, que define como “[...] as que não podemos mostrar ou tocar e que precisamos conquistar, construir e validar por meio do trabalho científico”. Afirma, pois, que esta se vincula a realidades, grupos, indivíduos, “substanciais”, ou seja, concretos. No que é pertinente a filosofia da ação, esta seria disposicional por se referir aos agentes e suas relações, especificamente nas situações em que atuam, na realidade. Desta forma, Bourdieu afirma que esta filosofia da prática estaria em diferentes conceitos, os quais estruturam toda sua obra:

[...] habitus, campo, capital – e que tem como ponto central a relação, de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do habitus), opõe-se radicalmente aos pressupostos antropológicos inscritos na linguagem, na qual comumente se fiam os agentes sociais, particularmente os intelectuais, para dar conta da prática (especialmente quando, em nome de um racionalismo estreito, consideram irracional qualquer ação ou representação que não seja engendrada pelas razões explicitamente dadas de um indivíduo autônomo, plenamente consciente de suas motivações) (1996, p.10).

Falaremos um pouco sobre eles, embora nem todos serão continuamente retomados nos limites deste texto. No livro *O poder simbólico* (2004, p. 61), o autor historiciza a gênese do *habitus*, a partir de uma crítica à antropologia – sobretudo à noção de inconsciente de Lévi-Strauss<sup>\*\*\*\*\*</sup> – e ao conceito de agente apresentado pelos althusserianos<sup>§§§§§§§§§§§§</sup>, aproximando-se do conceito de *gramática generativa* de Chomsky, ou seja, como algo que “permite aos falantes proficientes de uma dada língua produzir impensadamente atos de discurso corretos de acordo com regras partilhadas de um modo inventivo mas, não obstante, previsível” (WACQUANT, 2007, p.66). Bourdieu define, portanto, o *habitus* como “[...] um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital [...] indica a disposição incorporada, quase postural” (BOURDIEU, 2004, p.61). Diferente da perspectiva de Chomsky, o conceito de *habitus* se concentra em uma aptidão social, variável - devido às condições espaço-temporais que a realidade social e

---

\*\*\*\*\*Para Lévi-Strauss o inconsciente pode ser concebido como a própria atividade simbólica. Para uma leitura mais aprofundada sobre o tema: IELGESKI, F. O olhar de Claude Lévi-Strauss sobre as ciências. Disponível em: [http://www.sbhc.org.br/resources/anais/10/1345086010\\_ARQUIVO\\_O\\_olhardeClaudeLevi.pdf](http://www.sbhc.org.br/resources/anais/10/1345086010_ARQUIVO_O_olhardeClaudeLevi.pdf) Acesso em: 8fev 2014.

§§§§§§§§§§§§Para Althusser o conceito de agente estava intrinsecamente ligado ao de estrutura e, portanto, com o sujeito que reproduz a dominação característica da sociedade capitalista.

as distribuições do poder impõem – duradouro, mas não eterno, apesar de apresentar certa inércia em determinados períodos (WACQUANT, 2007, p.66).

No mesmo sentido do conceito de *habitus*, emerge o de *campo* na obra bourdiesiana. Como caminho para estudo da sociedade, dos agentes e suas relações, *campo*

[...] serviria como um instrumento de pensamento assim elaborado para descobrir, aplicando-o a domínios diferentes, não só as propriedades específicas de cada campo – alta costura, literatura, filosofia, política, etc. – mas também as invariantes reveladas pela comparação dos diferentes universos tratados como casos particulares do possível (BOURDIEU, 2004, p.66).

Antes de continuar a aprofundar a definição de campo, cabe retomar o conceito de *espaço social*. O capítulo VI do livro *O poder simbólico* (2004, p.133) é iniciado a partir de uma crítica à teoria marxista, vista por Bourdieu como “[...] ilusão intelectualista que leva a considerar a classe teórica, construída pelo cientista como classe real [...] que leva a reduzir o campo social, espaço multidimensional, unicamente ao campo econômico, às relações de produção econômica”. Apresenta desta forma, a sociologia como topologia social, e o mundo social como espaço. Neste espaço a diferenciação seria considerada a partir das posições ocupadas pelos grupos de agentes, que são detentores das propriedades que existem neste local. Diferente do conceito de *classes* apresentado por Marx, considerada por Bourdieu como dotadas de uma existência “virtual” (1996, p. 26), o conceito de *espaço social* valoriza a posição relativa ocupada por cada agente, que pode ser, portanto, mutável. Não ambiciona uma categorização estrutural como a *classe* faz na obra marxista, mas dela se aproxima na medida em que “organiza as práticas e as representações dos agentes” (IDEM, p. 24) e “define uma potencialidade objetiva de unidade” (IBIDEM, p.25).

O espaço seria, portanto, uma concepção relacional do mundo social (BOURDIEU, 1996, p.48), onde os indivíduos e grupos existem NA e PELA diferença, uma vez que representam diferentes papéis no cotidiano. É mais simples para estes agentes se reconhecerem em um mesmo projeto de acordo com a proximidade em que se encontram neste espaço social; “[...] é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele” (IDEM, p.27).

Outro conceito constituinte do pensamento de Pierre Bourdieu fundamental à tecitura que se pretende fazer neste trabalho é o de *capital*. Ampliando a concepção marxista, Bourdieu entende por esse conceito não apenas o acúmulo de bens e riquezas econômicas, mas todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social. Assim, além do capital econômico, é decisiva a compreensão do capital cultural (saberes e conhecimentos expressos em títulos e diplomas) e do capital social (relações sociais convertidas em recursos de dominação). Refere-se, de uma forma geral, a um capital simbólico que confere um distintivo de prestígio ou honra e que permite identificar os agentes no espaço social. Desta forma, desigualdades sociais não decorreriam somente de desigualdades econômicas, mas também dos entraves causados, por exemplo, pelo déficit de capital cultural no acesso a bens simbólicos.

Para além do acesso aos bens simbólicos, outro princípio de diferenciação seria a apropriação privada de bens e serviços públicos. Esta apropriação seria garantida por outra espécie de capital - o capital político. Diferentemente deste, o capital escolar - que tem a instituição escolar como principal instituição de disseminação – contribui para reproduzir a distribuição do capital cultural e, por fim, a própria estrutura do espaço social.

Concordamos com Araujo (2009, p.38) quando afirma que os conceitos de *habitus* e *campo* buscam ressignificar os papéis comumente atribuídos pela sociologia tradicional aos agentes e às estruturas na relação entre indivíduo e sociedade. Neste sentido, apesar da conduta do agente poder ser previsível a partir da ideia de *habitus*, não se pode desconsiderar a perspectiva de *espaço social* e das posições nele ocupadas, que rompem com uma visão determinista de sociedade, por meio da introdução de elementos como *capital* e sua distribuição no *campo*.

Local de conflitos e competição permanente entre os envolvidos na busca pelo poder, o *campo político* é tensionado e permeado por disputas entre sujeitos (e propostas) que possuem maior rede de vínculos, compromissos e lealdades que são construídas em outros espaços, e “importadas” como uma espécie de capital simbólico, que agregará valor ao agente que possuir maiores contatos. Desta forma, os interesses pessoais interferem em tal jogo tanto quanto os coletivos, posto que ambos dialogam nesta complexa rede de relações que é tecida no espaço social. A história da educação brasileira é profundamente marcada por tais interesses, como veremos nos capítulos seguintes.

As relações estruturadas pelos grupos que são reconhecidos como referências em um determinado espaço social vão, por conseguinte, indicar a posição – de maior ou menor destaque - que os agentes ocuparão neste campo. Daí ser tão importante o reconhecimento dos pares para o sucesso de uma proposta colocada, uma vez que são essas relações que definem o poder posicional do agente no campo em que atua, aumentando ou diminuindo os seus recursos políticos e seu poder decisório. O processo de gestação das leis gerais e das leis pertinentes à educação são exemplos claros das influências dos agentes no poder de decisão e, como consequência, do produto final alcançado por elas.

Ao apresentar o campo político como monopólio dos profissionais, Bourdieu (2004, p. 164-165) traz elementos como competência social e técnica, tempo livre e capital cultural para abordar as relações que se estabelecem no jogo político. Afirma que “[...] o campo político exerce de fato um efeito de censura”, uma vez que os instrumentos de percepção e expressão do mundo social, assim como as opiniões que circulam em um dado grupo vão depender, em grande parte, do acesso que tais grupos possuem aos produtos oferecidos pelo campo, ou seja, aos referidos instrumentos. Desta forma, ao não acessar o discurso elaborado por “profissionais”, limita-se a própria compreensão dos “não iniciados” à linguagem política, elaborada e disseminada no campo político. Como resultado, legitima-se o discurso político como um discurso técnico, cabendo aos diferentes grupos delegar seu poder decisório e colocar-se em uma posição autor/ator frente aos projetos políticos então definidos.

## **2. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS DISPUTAS NA ELABORAÇÃO DAS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS E DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.**

A primeira menção da educação como direito em um texto legal se fez na Constituição Brasileira outorgada em 1824, logo após a Proclamação da Independência. Esta apresentou no inciso 32 o ensino primário como gratuito a todos os cidadãos, excluindo formalmente os escravos deste processo.

Já em 1891, a segunda Constituição, a primeira denominada de Constituição Federal – inspirada no modelo norte-americano da liberal-democracia (Constituição

Estadunidense de 1787) e nos princípios dos direitos humanos - reservou ao Governo da União a responsabilidade não exclusiva pela criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados (DAVIES, 2004, p.16). Cabe destacar que esta Carta Constitucional não fez menção às responsabilidades dos governos locais para com a educação elementar, nem mesmo os proibiu de criar instituições de ensino secundário e superior. Por esta omissão podemos avaliar o quanto a educação popular não era tida como uma preocupação, um problema estrutural, mas, apenas como uma contingência que era preciso remediar (TEIXEIRA, 1957, p. 93). A educação era percebida como um capital que não deve ser distribuído para todos, mas apenas a um pequeno e seletivo grupo.

De uma forma geral, podemos afirmar que no Brasil a educação primária foi privilégio de poucos, excluindo-se deste grupo as classes populares e, formalmente, por muitas décadas, os negros, os índios e as mulheres. O avanço na discussão dos direitos, primeiro instituídos no âmbito dos Estados-nações (BOBBIO, 2004, p.19), como fruto da constituição da cidadania, depois como direitos universais, de um Estado que não tem mais fronteiras, incorpora os antes excluídos. Assiste-se a configuração de um novo espaço social, que começa a apresentar modificações nas posições antes pertencentes a agentes oriundos de frações das classes dominantes econômica e politicamente, passando a englobar as classes populares, que não podiam pagar para ter acesso à educação.

Neste sentido, a discussão que traz a necessidade da educação atender a todos é recente no Brasil. Iniciou-se no final dos anos de 1920 e foi se aprofundando nos anos de 1930. Grande marco neste processo foi o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Tal documento buscava a superação do "empirismo grosseiro" que governava o sistema educacional brasileiro (MEC, 2010, p. 34), objetivando trazer para o campo educacional novos agentes, até então desconsiderados pelas frações das elites que se alternaram no poder. Assinado por diversos educadores alinhados com a perspectiva liberal, dentre eles, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, propunha a reforma educacional por etapas, que proporcionasse a evolução contínua motivada por forças organizadas oriundas da cultura e da educação, conduzindo a sociedade "à grande reforma" (IDEM, p.38-40). O direito à educação é apresentado como uma reação à educação tradicional, ou seja,

[...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitiam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia

democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação.

Ao apresentar o Estado em face da educação, o texto defende sua função pública por meio da instituição de escolas oficiais, definindo os princípios da gratuidade, obrigatoriedade e laicidade do ensino, admitindo, contudo, a coexistência com o ensino privado. Ao estabelecer o direito biológico de cada indivíduo à sua educação (MEC, 2010, p. 44), defende a *escola única*, para todos, que rompa com a existência de escolas distintas para classes sociais diferentes, sobretudo a “[...] quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais” (IDEM, p. 44).

Cabe destacar que a publicação do *Manifesto* foi precedida pela realização, em Niterói, da IV Conferência Nacional de Educação, organizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), que tinha entre seus objetivos, a elaboração de uma política educacional, consubstanciada em um plano de educação nacional para a Constituição, que viria a ser discutida. Nessa ocasião foram elaborados um anteprojeto do capítulo da educação para a nova Constituição e um esboço de um plano nacional (FNE, 2011, p.4; PRADO, 2010, p. 34). O saber técnico, de especialistas na discussão educacional, também disputava espaço nesse momento.

Eleita uma Assembleia Nacional Constituinte, em 1933, esta recebe como tarefa adequar a legislação nacional ao novo momento histórico vivido. Florestan Fernandes destaca que destarte a “paz social edificada e garantida pela ditadura Vargas” (1989, p. 35), os Pioneiros alcançaram êxitos no que se refere à incorporação de alguns de seus pleitos à carta magna aprovada. Assim, a Constituição de 1934<sup>\*\*\*\*\*</sup>, em seu artigo 149, apresentou a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos aos nativos e aos estrangeiros aqui residentes, de modo que desenvolvesse o espírito brasileiro e a consciência da solidariedade humana. Fixou a competência da União de traçar as “diretrizes” para a Educação Nacional, estabelecendo um sistema nacional de educação, a ser organizado por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), com vistas à busca de soluções para os problemas educativos

---

\*\*\*\*\*Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 06 ago. 2014.



livre" acima exposta, o Manifesto de 1959 defende a escola pública, fundada sob a inspiração dos ideais democráticos, ou seja, da escola pública, da educação liberal e democrática, voltada para o trabalho (MEC, 2010, p. 87).

Destarte todo movimento desencadeado pelo Manifesto de 1959, e pela *Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública*, de 1960, a LDBEN foi aprovada, buscando conciliar ambos os interesses - uma espécie de "solução de compromisso" entre as principais correntes em disputa" (SAVIANI, 2008, p. 46), acionou-se "[...] o pacto das elites (conciliação pelo alto) através do qual se torna possível preservar os interesses dos grupos privilegiados [...] adiando-se para um futuro indefinido a realização das aspirações das massas populares" (IDEM, p.47).

Com a instauração de uma ditadura civil-militar em 1964, temos, conseqüentemente, uma nova Constituição aprovada em 1967 e duas leis da educação, que objetivaram reformar a LDBEN que a pouco havia entrado em vigor. São elas: a Lei nº 5.540/68 - conhecida como reforma universitária, que reorganizou o ensino superior no país, buscando a "modernização" deste nível segundo os padrões norte americanos; e a Lei nº 5.692/71, que versava sobre a reforma do ensino de 1º e 2º graus.

A Constituição de 1967, aprovada no período acima exposto, mostrou-se como uma espécie de reflexo da conjuntura da "guerra fria", na qual sobressaiu novamente a teoria da segurança nacional, cujo objetivo principal era combater os inimigos internos, rotulados de subversivos. No que é pertinente à regulamentação da matéria educacional, aborda a necessidade da União estabelecer e executar planos nacionais de educação e saúde, em seu artigo 8º, inciso XIV. A garantia da educação como direito é apresentada no título IV, artigo 168, que contou inicialmente com a seguinte redação: "A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana" (DAVIES, 2004, p. 28). A Emenda Constitucional (EC) nº 1 de 1969 alterou sua redação, incluindo a responsabilidade do Estado para com a sua garantia. A CF de 1967 pautava, ainda, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino nos estabelecimentos oficiais entre 7 e 14 anos, apresentando a possibilidade de apoio técnico e financeiro à iniciativa particular, inclusive por meio de bolsas de estudo. Já no ensino secundário e superior, havia uma preponderância na concessão de bolsas de estudo sobre a gratuidade, o que ficou evidenciado no artigo 176, incisos III e IV. Cabe ressaltar que os empresários da educação muito avançaram no período, já que a iniciativa privada poderia receber

dinheiro público. A ideia de direito à educação, assim como a de liberdade de ensino assumiu novos contornos, então.

O ano de 1984 é considerado o auge do movimento popular, momento em que os principais símbolos nacionais – o hino e a bandeira – são reapropriados pelo povo em campanhas pelas eleições diretas, que ficaram amplamente conhecidas por *Diretas Já*. Em 1987 tomou lugar uma Assembleia Nacional Constituinte para que se elaborasse um novo texto constitucional, compatível com os novos tempos.

Em meio a disputas de diferentes naturezas, uma nova CF foi aprovada em 1988, na qual a educação passa a ser definida como um dos direitos sociais do brasileiro, sendo apresentada no capítulo III, seção I, artigo 205 da Constituição Federal, como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Observa-se, pois, a educação como instrumento e a obrigatoriedade da escolarização como forma de potencializar a formação do indivíduo social, do patriota, do cidadão nacional.

A CF introduziu, ainda, características interessantes e merecedoras de destaque, como a descentralização do ensino, que, embora já tenha sido mencionada em outros momentos históricos, aqui é plenamente delimitada: aos estados caberia o Ensino Médio e Fundamental, e aos municípios caberia o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, prioritariamente. Para a consecução deste objetivo foi, inclusive, criado o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), por meio de uma EC (nº 14, de 12/09/1996). Vale ressaltar que este fundo veio a atender somente o Ensino Fundamental, não englobando a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio, o que somente aconteceu em 2006\*\*\*\*\*.

Após a promulgação da CF, por iniciativa do então Deputado Octávio Eliseo (PSDB), teve início o processo de tramitação de uma lei que não tinha raízes no poder Executivo, como é comum na tradição política brasileira. Saviani (2007) destaca a mobilização da comunidade educacional das décadas de 1970 e 1980 por meio de entidades organizadas, dentre elas o *Fórum em Defesa da Escola Pública* - ampliado, desde sua atuação no processo constituinte, onde se dava a busca por uma educação que

---

\*\*\*\*\*Hoje não mais contamos com o FUNDEF, mas com um fundo semelhante, o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (EC nº 53, de 19/12/2006), que reproduz a mesma perspectiva redistributiva dos recursos da educação entre os entes federados, só que passando a englobar os níveis que anteriormente não eram contemplados.

rompesse com a tradição liberal e incorporasse a perspectiva crítica. Foi desta forma que o projeto nº 1258/88 buscou materializar algumas dessas discussões que já vinham ocorrendo no cenário nacional.

Todavia, na nova LDBEN aprovada (Lei nº 9.394/1996) prevaleceu novamente a concepção liberal de homem - entendido como um ser natural, e não como produto social, um sujeito fruto de múltiplas determinações - sendo a educação colocada no título II, artigo 2º como “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDBEN, 2015). Distancia-se, pois, da perspectiva de "educação como instrumento não só para a vida, mas para a transformação da vida e da sociedade" (FERNANDES, 1989, p. 149). Embora enunciasse uma perspectiva ampla de educação no título I, artigo 1º, elegeu a escola como sua forma específica, colocando, em seguida, a família como instância primeiramente responsável, e não o Estado, reforçando uma concepção particular de ensino, que buscava privilegiar os interesses privatistas, acima da obrigatoriedade do ensino público e gratuito, dever do Estado, discussão antiga na política educacional brasileira.

Outra questão que merece destaque é a que se coloca no título IV, onde a ideia de um Sistema Nacional de Ensino, historicamente defendida pelos educadores, foi substituída pela expressão organização da educação nacional, que não contemplou a perspectiva de unidade tão cara às lutas que se colocam desde a sistematização deste problema em 1932, com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Cabe ressaltar que a LDBEN atual não assegurou poder aos movimentos sociais organizados no que se refere à educação nacional, tal como previa o projeto original ao mencionar o Fórum Nacional de Educação – que se constituía, na primeira versão do projeto, como órgão de consulta e articulação - fazendo apenas uma menção ao Conselho Nacional de Educação no parágrafo 1º, inciso 9º, artigo 9º.

Em síntese, apesar de proclamar alguns objetivos, a LDBEN não explicitou a forma como estes podem ser de fato realizados, conferindo força à perspectiva citada anteriormente, quando tomamos como embasamento as reflexões de Dermeval Saviani (1997, p. 32) sobre a cisão entre conteúdo e forma nas legislações educacionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O breve resumo aqui descrito objetivou tensionar as idas e vindas do processo de elaboração das leis e dos sentidos nelas assumidos pelo direito à educação, assim como as disputas entre interesses divergentes, que vão depender dos agentes que se encontram em diferentes posições no campo político, que vêm na educação - sobretudo naquela garantida na escola pública, que deve ser gratuita, obrigatória e laica - um capital importantíssimo para que se possa ampliar o poder de atuação dentro deste campo.

A garantia de educação para todos é bastante recente, e ainda nos faz questionar que, apesar da ampliação do acesso à escolarização, sobretudo via escola pública, ainda nos restam muitos desafios, como uma real problematização do que se entende por liberdade e qualidade do ensino. É uma tarefa urgente, que não podemos mais negligenciar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAUJO, F.M. de B., ALVES, E.M. e CRUZ, M.P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de habitus na obra de Pierre Bourdieu. *Revista Perspectivas da ciência e tecnologia*.v.1, n.1, jan-jun 2009.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas*. Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.
- CRUZ, V. Estado regulador e políticas públicas. IN: Alejandra PASTORINI, A.; ALVES, A.M.; GALIZIA, S.V. (orgs.). *Estado e cidadania: reflexões sobre as políticas públicas no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. pp. 73-102.
- CUNHA, Luiz Antônio. Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil. *Em aberto*. Brasília, ano 3, n. 23, set/out. 1984.
- DAVIES, N. *Legislação educacional federal básica*. São Paulo: Cortez, 2004.
- FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- FNE. Plano Nacional de Educação. O planejamento educacional no Brasil. Brasília. Jun/2011. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento\\_educacional\\_brasil.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf)
- IELGESKI, F. *O olhar de Claude Lévi-Strauss sobre as ciências*. Disponível em: [http://www.sbh.org.br/resources/anais/10/1345086010\\_ARQUIVO\\_O\\_olhardeClaudeLevi.pdf](http://www.sbh.org.br/resources/anais/10/1345086010_ARQUIVO_O_olhardeClaudeLevi.pdf) Acesso em: 8fev 2014.
- LDBEN. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394 de 20.12.1996*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 23.dez.2015.
- MEC. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. (Coleção Educadores), 2010.
- PRADO, A. A. Notas sobre movimentos em defesa da escola pública no Brasil. IN: *Movimentos instituintes em educação: políticas e práticas*. Niterói: Intertexto, 2010. p.33-46.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação*. LDB trajetória, limites, perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. *Cidadania e educação*. Disponível em < <http://www.adunicamp.org.br/publicacoes/revista1/saviani.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994 (1957).

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. *Educação & Linguagem*. Ano 10, nº 16, jul.-dez. 2007, p. 63-71.

**POLITICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES & O CURSO DE  
PEDAGOGIA DA UNOESC- SC: BREVE DEBATE DA DELIMITAÇÃO DO  
CAMPO DE CONHECIMENTO**

Walter Strobel Neto – Unoesc<sup>§§§§§§§§§§§§§§§§</sup>

Maria de Lourdes Pinto de Almeida – UNOESC-SC/ GIEPES UNICAMP-SP<sup>\*\*\*\*\*</sup>

Fonte de Financiamento: Fundo de Amparo à Pesquisa - Fape UNOESC-SC

**RESUMO**

Este texto é fruto de uma pesquisa realizada no mestrado em Educação da UNOESC-SC que analisa as tendências curriculares na visão dos professores do curso de Pedagogia. O objetivo desta produção é apresentar o Estado da Arte que tem como categorias que norteiam a investigação: Políticas Curriculares, Formação de Professores, Políticas Educacionais e Formação do Pedagogo. A pesquisa foi financiada pelo Fundo de Amparo à Pesquisa da Unoesc - Fape Unoesc, e está vinculada a um projeto macro da Rede Iberoamericana de Políticas e Processos em Educação Superior Unoesc Unicamp. Este estudo auxilia investigações que tem como base discussões sobre políticas públicas de formação de professores, por meio de um levantamento e debate junto a autores especialistas no tema, tais como Pereira (1999), Libâneo (2006), Aguiar et. al. (2006), Scheibe (2007), Scheider (2010), Gatti (2013), Casagrande (2014) entre outros. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental, tendo como fundamentação teórica a análise dos textos encontrados no Estado da Arte realizado no site do Scielo, Capes teses e dissertações e Capes Periódicos. Este debate entre os diversos autores contribuiu para uma possível delimitação do campo do conhecimento científico. A análise do objeto da pesquisa pelo que foi encontrado nos sites científicos, apresentou como resultado parcial, uma enorme e evidente manipulação de agências financiadoras internacionais e do Estado Liberal brasileiro, sobre as políticas construídas a partir de interesses voltados ao mercado capitalista. Estas imposições podem ser percebidas nas Diretrizes Curriculares da maioria da educação superior brasileira, hora privilegiando a pedagogia técnica, ora impondo ajustes não contributivos para áreas de formação como é o caso das Licenciaturas.

**Palavras-chave: Políticas de Educação Superior, Políticas de Formação de professores, Pedagogia; Universidade e Formação de Professores.**

---

<sup>§§§§§§§§§§§§§§§§</sup> Acadêmico do PPG Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, Brasil. walstrobel@gmail.com

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Professora Doutora do PPG Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, Brasil. Diretora da Rede Iberoamericana de Políticas e Processos de Educação Superior UNOESC/UNICAMP. Pesquisadora do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GIEPES- UNICAMP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul – GEPES SUL. Email: malu04@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O acesso à educação no Brasil apresenta uma relação muito dependente aos interesses do Estado, pois sempre existem forças externas que direcionam o rumo de nosso País, interessadas na manipulação e manutenção de um estado Capitalista e Neoliberal, onde o capital exerce o poder, e conseqüentemente, dita as regras para uma conduta e acesso ao que tange a educação, pois esta é importantíssima no processo de submissão entre as nações, e é por meio que se consegue libertar ou aprisionar uma população. Neste processo, o interesse posto para o momento é o de educar para o trabalho, construindo um futuro de mão de obra especializada para o trabalho dentro das indústrias, por meio de programas sociais focados na escolarização técnica.

Estas orientações são construídas por entidades que “auxíliam” o financiamento das nações, dentro ações que direcionam esta nação para o que é de interesse da entidade, como o auxílio do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Estas instituições são “parceiras” do Brasil e “auxíliam” a organizar a educação brasileira, por meio de documentos orientadores referentes à educação. Neste sentido, a educação não é construída pelos envolvidos no processo, por meio de várias visões e necessidades, exemplos e vivências, mas sim por regras impostas, excluindo o debate na educação.

Os mecanismos utilizados para tais atos são propostos por leis, fundos, diretrizes e planos nacionais, que organizam o sistema de controle do processo. Um exemplo é a Ementa Constitucional 14/96, Artigo 60 da Lei 9394 de 20/12/1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde é interessante observar a vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais. Outro exemplo é a criação de fundos com porcentagens mínimas pré-estabelecidas de investimento das várias esferas de governo.

É desta maneira que a Escola, que deveria ser o local onde se promovem a cultura, a socialização, a liberdade, é prejudicada pelo controle do Estado e este de seus financiadores externos, instalando-se uma falta de liberdade e autonomia.

Diante deste contexto histórico decidimos estudar as Políticas de Educação Superior e a Formação de Professores, focados no contexto do curso de Pedagogia, por meio de um levantamento e debate, a fim de discutir a produção acadêmica bibliográfica contemporânea, por meio da construção de um Estado da Arte, que visa levantar e discutir um conjunto de conhecimentos nos diferentes campos do conhecimento, a fim de perceber

que dimensões estão sendo estudadas e quais as características relacionam-se quanto às publicações científicas, como anais de congressos e seminários, artigos em periódicos e comunicações, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Esta investigação está vinculada à Rede Iberoamericana de Políticas e Processos em Educação Superior Unoesc Unicamp, ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul – GEPES SUL, que faz parte do GiEPES – Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da UNICAMP. É uma pesquisa financiada pelo Fundo de Amparo à Pesquisa da Unoesc - Fape Unoesc.

A investigação que deu base a este debate está sendo desenvolvida no mestrado da UNOESC-SC e tem como objetivo desvelar quais ênfases devem, na opinião dos professores, ser priorizadas para que a formação do estudante responda aos imperativos do tempo presente e do futuro próximo. O problema de pesquisa que norteou a pesquisa foi quais são as tendências curriculares apresentadas na visão dos professores do curso de Pedagogia da UNOESC, em seus diferentes campi, de 2005 a 2015? Nossa pretensão nesta produção escrita é demonstrar o que foi encontrado no Estado da Arte realizado tendo como eixos temáticos norteadores: Políticas Curriculares, Formação de Professores, Políticas Educacionais e Formação do Pedagogo.

Para Ferreira (2002, p. 265) o Estado da Arte possui dois momentos,

“um, primeiro, que é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção... Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento.”

Faz-se necessário estudar estas relações, desvelando as atrocidades que se impõem à sociedade, com o intuito de manipulação e controle de nações. As políticas educacionais e as pesquisas em políticas educacionais devem ser independentes, pois não podem ser influenciadas por organismos proprietários de interesses. Estas pesquisas tem que construir conhecimentos que contribuam para um crescimento social significativo para população, servindo de subsídio, auxiliando nas formulações ou combatendo legislações

educacionais, e não direcionarem expectativas e resultados manipulados para posteriores tomadas de decisão pré-estabelecidas conforme algum interesse.

Gramsci (1995 apud ALMEIDA, 2015) possibilita compreender que os intelectuais são formados por um conjunto de forças atuantes, e que desta forma caracterizam uma forma de hierarquização, subordinação e emancipação, promovendo um conflito e conseqüentemente movendo o debate, por meio da construção e observação dos fatos com olhares distintos. Assim, as pesquisas construirão “as políticas educacionais que afetam a formação de trabalhadores e dirigentes nas instituições governamentais e civis.” (ALMEIDA, 2015, p.32)

Assim, esta pesquisa visa debater entre várias outras pesquisas, o conjunto de conhecimentos de diferentes autores para uma concreta visualização da realidade.

Justifica-se também a pesquisa por meio de estudos acadêmicos, no qual a Universidade é responsável pela divulgação e unificação de ideologia, onde a sociedade civil é campo de luta hegemônica. Desta maneira, os intelectuais, que se encontram na sua maioria dentro das Instituições de Educação Superior, são os agentes que irão trabalhar com estas pesquisas em políticas educacionais, contribuindo para a vontade coletiva, ou não.

Neste estudo, a inserção da discussão sobre o Estado é necessária, pois como apresentado, este exerce diretamente funções econômicas e ideológicas. Diante do explanado, é perceptível que vivemos em uma sociedade regulada e praticamente sem classes, pois o Estado é um representante manipulado da classe dominante. Na situação atual posta, o capital monopoliza a cultura, ciência, arte, Universidade, intelectuais, pesquisa, onde o cenário deveria ser contrário, a Universidade revolucionária e independente.

A Universidade tem por papel ético poder construir conhecimentos que possibilitem uma discussão entre as estruturas, setores, e que contribua com conhecimentos independentes e não influenciados, sem tendências de mercado ou interesses. Assim, “as investigações das políticas educacionais não podem ser dissociadas do estudo sobre o Estado”. (ALMEIDA, 2015, p. 39)

Frente ao breve exposto, a discussão e percepção sobre a formação de professores é de suma importância, pois são estes que irão construir por meio da Educação e de suas políticas públicas as gerações futuras, discutindo, pesquisando e debatendo.

Os cursos de formação de professores vêm sofrendo inúmeras transformações no que tange as novas exigências das leis e diretrizes curriculares, aonde as propostas vão desde reestruturação de cursos até a possibilidade de o trabalho docente ser por competências. A ênfase da discussão tem estado centrada, em grande parte, nos currículos dos cursos de formação de professores. No cenário educacional brasileiro essa temática ganha repercussão, através da discussão sobre as reformulações curriculares dos cursos de formação docente.

Atualmente a universidade se pergunta qual é o seu papel: formar o profissional para os diferentes campos da atividade humana segundo os interesses do mercado de trabalho ou preparar os estudantes para desempenhar atividades profissionais no mundo do trabalho, preparando-os para exercer papel social de cidadãos-profissionais que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana e ética. A Universidade se encontra dividida entre os critérios da ética e os critérios do mercado capitalista.

Esta pesquisa faz parte de uma investigação que propõe estudar, dentro da área de concentração Políticas de Formação de Professores, as tendências curriculares na visão dos professores do curso de Pedagogia dos diferentes campi da Universidade do Oeste Catarinense nesta segunda década do século XXI. Sabemos que a concepção que se tem de algo, determina uma direção para a sua consecução (CONNOR, 1992), portanto, a concepção que se tem de currículo leva ao direcionamento da ação pedagógica com significativa consequência sobre a formação do estudante e futuro profissional.

Por meio da construção de um inventário de produções, o Estado da Arte auxiliará a análise e a descrição das metodologias correlacionadas sobre o tema que se busca estudar, por meio das categorias, temas e fenômenos em cada conjunto de trabalhos analisados. Este levantamento embasará o *hall* de conhecimentos já construídos, auxiliando na maturidade e inovação do tema proposto. Identificar e estudar o que é contemporâneo são processos relevantes, a fim de contribuir ao conjunto de olhares sobre pesquisa, principalmente no que tange a pesquisa em educação no Brasil com foco na educação superior.



práticos sistematizados por entidades do campo educacional, como ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR e ANPAE. Focalizam o movimento dos educadores pela definição das diretrizes curriculares para a formação dos profissionais da Educação Básica.

“A problematização das diretrizes concorre para ampliar a compreensão da complexidade do campo da pedagogia e dos desafios teóricos-práticos com que as instituições de ensino superior, em particular as universidades, deparam-se para materializar a reforma do curso de pedagogia, na esteira das novas regulamentações legais e na perspectiva de uma formação cidadã.” (AGUIAR et. al., 2006, p.820)

A pesquisa destaca historicamente a luta do curso de pedagogia, desde as diversas interpretações atribuídas ao curso no Brasil, como a concepção de licenciatura separada do bacharelado. Também pontua que a história do curso expressa abordagens teórico-práticas, conteúdo-forma e objeto sujeito, reportando-se às questões epistemológicas e sociais.

Quanto às políticas educacionais, levantam a normatização das bases curriculares dos cursos de graduação, declarando que estas estão em conflito permanente e traduzindo perspectivas diferenciadas.

Foi realizada uma vasta pesquisa sobre as várias legislações e regulamentações para a construção das diretrizes de formação do pedagogo, apresentando detalhadamente os projetos de lei, reuniões, debates, encontros e aprovações no que tange estas políticas.

Ao final sugere (AGUIAR et. al., 2006, p.835-836) outros desafios para o campo estudado, como as modificações necessárias no âmbito da formação dos educadores profissionais da educação, entre as quais se pode destacar a inclusão no texto da Lei da Reforma do Ensino Superior, do papel da Universidade e das faculdades, dos centros de educação e departamentos de educação, na formação dos educadores, professores e profissionais da educação básica.

Outra pesquisa selecionada no portal Scielo foi a de Libâneo (2006, p.843), intitulada “Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões Teóricas e Concepção Estreita da Formação Profissional de Educadores”. Esta teve como objetivo debater em torno da natureza do conhecimento pedagógico, do curso de pedagogia, dos cursos de licenciatura para a formação de professores e do exercício profissional de professores e especialistas em educação, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação,

CNE, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia.

O artigo expõe críticas ao documento, apontando antigos problemas, como as conceituações com relação ao campo pedagógico, que pouco avançam na promoção da melhoria qualitativa das escolas de educação básica, onde estas concepções levariam a outras opções curriculares para a formação profissional de educadores.

Após apresentar os conflitos nas conceituações da Diretriz, com os autores contemporâneos, Libâneo (2006) aponta para algumas consequências desta incoerência epistemológica, como:

O curso de pedagogia não pode ser igual a curso de licenciatura para formação de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – o curso de pedagogia é uma coisa, a licenciatura outra, embora interligados; b) a base de formação do pedagogo não pode ser a docência, pois a base de formação docente é o conhecimento pedagógico; c) todo docente é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser docente, simplesmente porque a docência não é a mesma coisa que pedagogia. (LIBÂNEO, 2006, p. 851)

Estas incoerências apresentadas pelo autor, produzirão consequências para a formação dos professores e para o funcionamento das escolas. Quanto à formação de professores pontua a limitação da teoria pedagógica, decorrente da descaracterização do campo teórico investigativo. Também o desaparecimento dos estudos de pedagogia nos cursos de pedagogia, pois o professor não precisará mais de fundamentos pedagógicos com relação à sua prática. A superficialidade nos estudos devido ao inchamento das disciplinas no currículo do curso, provocadas pela excessiva superficialidade abordada nos conteúdos e o rompimento da formação do curso de pedagogia de diretores, coordenadores pedagógicos e para a pesquisa.

Para o funcionamento da escola, o texto das Diretrizes prejudicam pois, rebaixam a qualidade do ensino, aumenta a responsabilidade da escola quanto à formação cidadã e nas mudanças comportamentais na juventude, afetando a forma de aprender.

Por fim, explicita que é preciso integração entre as três dimensões da pedagogia, oferecendo o bacharelado, a licenciatura em educação infantil e a licenciatura em anos iniciais do ensino fundamental. Estas, fundadas em tradição teórica e saberes da prática,

juntamente com as condições históricas atuais, contribuiriam para fornecer elementos para as Diretrizes Nacionais para os cursos de Pedagogia, na crença do poder social e político da escola.

Neste mesmo caminho, a Professora Leda Scheibe (2007) constrói uma reflexão sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, por meio da pesquisa “Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa” (SCHEIBE, 2007, p.43).

O foco é no processo de mobilização e resistência das entidades do campo educacional no sentido de assegurar a docência como base e superar a dicotomia entre licenciatura e bacharelado. Para tanto debate quanto a contraposição do modelo de formação dos Institutos Superiores de Educação e de Cursos Normais Superiores, veiculados pela reforma educacional da década de 1990, o qual se insere em um contexto de políticas neoliberais, como a identidade do curso de pedagogia e sua finalidade profissionalizante, instituída como licenciatura.

Ao longo da exposição a autora relata sobre o texto e direcionamentos das novas Diretrizes, que propõe que os Institutos Superiores de Educação disponibilizem cursos formadores de profissionais para a educação básica, podendo desta maneira este profissional pode fazer tudo que um licenciado em Pedagogia pode fazer, só que de maneira mais rápida e barata.

A pesquisa desenvolve-se apresentando que sugestões e propostas foram construídas por uma comissão de Especialistas/SESU/MEC em 1999, nomeada pelo próprio MEC, mas que as sugestões não foram incorporadas nos posteriores documentos. Em 2005, o MEC apresentou uma minuta das novas Diretrizes, o que, segundo a pesquisa, foi “amplamente rejeitado pela comunidade acadêmica” (SCHEIBE, 2007, p. 53). Para tanto houve uma mobilização de educadores, sintetizadas em documentos assinados pela Anfope, Anped e Cedes, e encaminhados ao Conselho Nacional de Educação, pois esta minuta apresentou diretrizes para o curso de Pedagogia como licenciatura, dividindo-o em duas habilitações, sendo Magistério da Educação Infantil e Magistério dos anos iniciais do ensino fundamental.

Por fim, coloca que o movimento dos educadores quanto à formação de institutos foi de resistência.

Com base no esforço pela superação de uma organização educacional inserida predominantemente no contexto das políticas neoliberais, as entidades educacionais já apontadas contrapuseram à racionalidade técnica e à inclusão de natureza sobretudo formal das políticas públicas em construção, princípios para um desenvolvimento crítico social. (SCHEIBE, 2007, p.59)

Mesmo após os debates, posicionamentos e conquistas, ainda existem muitas questões a serem discutidas, como o grau de autonomia e flexibilização dos projetos políticos pedagógicos perante a constituição dos cursos, ou que critérios serão necessários para assegurar a certificação dos trabalhos possíveis de serem realizados pelo licenciado em Pedagogia.

Diante do cenário existente na Educação Básica, e na formação superior dos Professores desta Escola, Gatti (2013) levanta questionamentos sobre o papel dos professores face às demandas socioculturais que lhe são impostas, pois existe uma precariedade na formação destes, e sinaliza que existe a necessidade de uma revolução a fim de reestruturar as dinâmicas curriculares da formação de Professores para a Educação Básica.

Após breve explanação, a autora ainda enfatiza a crise por meio de vários outros autores.

Assim, muitos autores (PEREIRA, 1999; LESSARD; TARDIFF, 2004; AGUERRONDO, 2006; FANFANI, 2007; VAILLANT, 2008) sinalizam a crise, praticamente mundial, no que concerne aos modelos de formação de professores para a educação básica. Crise no sentido de que fortes questionamentos são colocados quanto a essa formação. Crise porque novas demandas são postas a esses trabalhadores que lidam com a formação do humano e, neste sentido, as tensões não são poucas. (GATTI, 2013, p.52)

Em pesquisas, Gatti (2013) constatou que há grande dissonância entre os Projetos e a estrutura das disciplinas nos cursos de Pedagogia; o currículo para a formação de professores é fragmentada com disciplinas dispersas e fragmentadas; a proporção de carga horária para disciplinas referentes à formação profissional docente com outros tipos de conteúdos, chegando ao extremo de 10% e 90% respectivamente; falta de associação entre teoria e prática, percebida nas ementas pesquisadas; falta do currículo da educação

básica nas formações; falta de esclarecimento sobre estágios, orientações, acompanhamentos e avaliações; ementários vagos em disciplinas práticas; disciplinas com nomes e ementas redundantes e pouco claras; falta de especificações nas disciplinas de Atividades Curriculares, Seminários ou Atividades Culturais; e, formação precoce de conteúdos que poderiam ser trabalhados em pós-graduação, que visam a formação de outro profissional que não o professor.

Após estes apontamentos, a pesquisa apresenta algumas proposições, como que a formação de professores deve ser pensada e realizada a partir da função social, ensinando o conhecimento acumulado e consolidando valores; formação voltada para a ação pedagógica na educação escolar de crianças e adolescentes; ser inovador nos modelos formativos, com inspiração na concepção atual de ciência.

Em suas considerações finais, a autora aponta que

É preciso integrar essa formação em propostas curriculares articuladas e voltadas a seu objetivo precípuo, com uma dinâmica nas instituições de ensino superior mais proativa e unificada. [...] é necessário que haja “uniformidade de formação de professores” com uma base formativa comum a todas as modalidades e níveis de ensino, base esta, tão defendida desde muito tempo pela Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), sendo disto testemunha documento de 1992, em termos reiterados até documentação recente. (GATTI, 2013, p.64)

A pesquisa levanta, assim como as outras já comentadas, que as políticas e práticas pertinentes à formação do professor para educação básica necessitam urgente de uma reforma, considerando-se as profundas mudanças da sociedade.

Outra pesquisa analisada é sobre “As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente” de Júlio Emílio Diniz Pereira (1999). Ela discorre sobre questionamentos que envolvem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB – lei nº 9.394/96.

Expõe que até a década de 1990, as licenciaturas estavam sem alterações significativas desde a década de 1930. Também descreve o cenário do país em que a nova LDB foi aprovada. Este cenário apresenta uma América Latina permeada pela atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI),

“que procuravam promover a reforma do Estado, minimizando o seu papel, e favorecer o predomínio das regras do mercado, incluindo as atividades educacionais” (PEREIRA, 1999, p.111).

Além destas forças financiadoras, também apresenta que na época, as condições para a profissão docente, como o aviltamento salarial e a precariedade do trabalho escolar, desestimulando o jovem escolher a profissão docente.

Apresenta alguns modelos de formação docente, e discute as características de cada uma, como o modelo da racionalidade técnica, que o professor é visto como um técnico que aplica as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Conforme o autor, este modelo “mostra-se inadequado à realidade da prática profissional docente” (PEREIRA, 1999, p.112). O estudo também aponta que este modelo é o mais identificado em cursos de Licenciaturas em instituições particulares e faculdades isoladas. Para a autora, outro modelo apresentado é o modelo de racionalidade prática, onde o professor é considerado um profissional autônomo, que decide e cria suas próprias ações pedagógicas. Este modelo considera que a prática não é o *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas um espaço para reflexão e criação.

Um terceiro modelo é apresentado pelo autor, com características dos outros dois, sendo estes balanceados, onde a prática é entendida como eixo para preparação do professor. Mas expõe que este modelo também possui várias fragilidades, como o cuidado no planejamento e na intencionalidade das atividades e cargas horárias destas práticas, ou, o descuido com o embasamento teórico na formação.

Por fim, apresenta uma alternativa discutida em eventos na Universidade Federal de Minas Gerais, onde a pesquisa deve ser a protagonista da formação docente, juntamente com a formação inicial e a formação continuada. Defende que estas ações irão desenvolver uma nova cultura institucional dos cursos de formação de professores, de maneira mais qualitativa, a fim de debaterem sobre os desafios propostos pela nova conjuntura política e sociocultural brasileira, em um processo de construção do conhecimento.

Conforme já exposto, foram realizadas pesquisas em diferentes bibliotecas virtuais a fim de levantar estudos feitos no campo da Políticas Curriculares para o Ensino

da Pedagogia. Desta maneira, serão apresentados quatro trabalhos selecionados na biblioteca da Capes Periódicos.

Um destes textos selecionados foi o Reforma dos cursos de formação de professores: relações entre as políticas curriculares e a prática pedagógica, de autoria de Zenilde DURLI, Elton Luiz NARDI e Marilda Pasqual SCHNEIDER, e, publicado na Revista Educação (v.32, n.3, p.331-338, set./dez. 2009). O estudo apresenta debates entre dois campos, sendo o discurso oficial e o pedagógico, discutindo a LDB de 1996 com autores que defendem a não verticalização do Estado em relação aos estudos sobre as políticas curriculares, e a proposta de cursos de licenciaturas na Universidade do Oeste de Santa Catarina.

No campo oficial, os autores discorrem sobre a conceituação de campo, sob o olhar de Bourdieu, e esclarecem que “a noção de campo se refere a um espaço relativamente autônomo de forças e lutas, permeadas e permeáveis às relações de poder e controle” (DURLI, NARDI e SCHNEIDER, 2009, p. 332).

Diante disto, consideram que o campo da prática pedagógica é um espaço de descontextualização e recontextualização dos textos oficiais, pois estes sofrem transformações antes de serem apreciados na prática, caracterizando a recontextualização, podendo até modificar alguma interpretação de prioridades, produzindo novos significados.

Estas elucidações, conforme comentam os autores, auxiliaram a pesquisa no que tange as políticas curriculares, tomar o Governo, o Estado e a Prática Pedagógica como agentes desta recontextualização.

A materialização destas construções é a reorganização dos currículos dos cursos de Licenciaturas da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Esta nova proposta contemplou “a articulação entre conhecimentos básicos de formação e conhecimentos específicos da área de atuação do profissional; a docência como base de formação; a investigação, entendida como instrumento de ensino e aprendizagem e de difusão do conhecimento; e, a prática de ensino e gestão escolar” (DURLI, NARDI e SCHNEIDER, 2009, p. 336).

Os autores consideram ao final que as políticas curriculares são construídas por meio de múltiplas realidades e contextos. Que estes textos manifestam a complexidade

do processo das políticas curriculares para a prática pedagógica, e os limites de cada um em ressignificar.

Na sequência das análises dos textos selecionados, a fim de compreender as contradições das DCNs, Durli, Nardi e Schneider (2010) continua seus estudos, tendo como objeto de estudo a atividade interdisciplinar proposta pelas Diretrizes, no âmbito da prática pedagógica.

Os autores estudam os conceitos de interdisciplinaridade a partir da visão de Leonir e Hasni (2004) que, em uma perspectiva subjetiva, “a base da prática docente interdisciplinar está alicerçada em quatro princípios: a humildade, a coerência, a expectativa e a audácia” (DURLI, NARDI e SCHNEIDER, 2010, p. 144). A mudança na conduta do educador pautada na sua participação comprometida em um sistema de interação com os alunos.

Confrontando com as Diretrizes, apresenta-se que as mesmas sofreram influência internacional, por meio do Relatório Delors, elaborado pela Unesco. Nestas orientações, a interdisciplinaridade foi adotada no contexto da mundialização, e na forma de relacionamento entre conhecimentos e disciplinas curriculares. Assim, a interdisciplinaridade é estratégica na formação do educador, sendo relacionada ao desempenho do professor e de seus alunos na Educação Básica, estando presente no texto do Parecer CNE/CP 009/2001, onde a avaliação do processo de aprendizagem será realizada na capacidade diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos.

Continuando o debate sobre as influências de agências internacionais na construção das políticas públicas de formação de professores, as autoras CASAGRANDE, PEREIRA e SAGRILLO (2014) apresentam uma análise documental da interferência do Banco Mundial nestas políticas, gerando uma agenda global para a educação.

A pesquisa apresenta a lógica dos ajustes comandados pelas agências internacionais, sendo uma continuidade no desenvolvimento multissensorial e no investimento em capital humano como fórmula para aumentar a produtividade da mão de obra e elevar os padrões de aprendizado dos alunos mais pobres da Educação Básica.

Todos estes direcionamentos auxiliarão uma reforma do Estado brasileiro para um contexto de globalização, ajustando este ao mercado mundial, obedecendo às agências internacionais que comandam o processo. Nesta realidade, as autoras afirmam que “a reforma do Estado brasileiro foi resultado da difusão das políticas de ajuste do Banco Mundial e dos Planos de Estabilização do FMI. Os empréstimos para os ajustes [...] se constituíram em regras e condicionamentos, particularmente para a Educação Básica” (p.496).

Visualizando a educação como agente do crescimento econômico, o BM está cada vez mais priorizando os projetos referentes à Educação Básica. Esta preocupação tem como objetivo a flexibilização da produção e reestruturação das ocupações, integrada aos setores de produção, exigindo multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores. Este cenário construirá uma Educação Básica mínima, funcional e de baixo custo.

Como exposto, o interesse do BM na Educação Básica, faz com que o mesmo produza e determine políticas para a formação de professores.

Nessa perspectiva, os professores assumem para o Bird uma posição secundária e são até responsabilizados pela má qualidade da Educação Básica. Como sempre, os recursos humanos são os maiores problemas de uma empresa, pois há as questões de aumento de salário, sempre impertinentes, e greves. [...] Então deve-se trabalhar para que a educação dependa o mínimo possível de recursos humanos. (CASAGRANDE, PEREIRA e SAGRILLO, 2014, p. 500)

Neste horizonte, a infraestrutura é mais importante para as políticas do BM do que o professor, pois este é considerado um problema, e não uma solução, justificando o posicionamento do professor como secundário, visualizando o professor deslocado da pedagogia.

A partir deste entendimento, o BM condiciona as políticas a não terem financiamentos para as formações docentes e para o escasso dinheiro envolvido, justificando mais uma vez o modelo pedagógico baseado na incorporação de “competências” (p.502).

Coraggio (1996, p. 101 apud CASAGRANDE, PEREIRA e SAGRILLO, 2014, p. 502) escreve que “O banco sabe que é preciso capacitar o docente, mas mediante

programas paliativos em serviços (se possível a distância), porque não é eficiente investir mais na sua formação prévia.”

Diante disto, as instituições formadoras tendem a racionalizar, adequar e otimizar, levando o educando e o educador a relacionar a vida e trabalho como objetos de atenção da ação pedagógica, a fim de corresponder às proposições do estado neoliberal, ao transferir a escola da esfera política para a esfera do mercado.

Para o entendimento destas forças hegemônicas, cabe à comunidade escolar desenvolver capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, e não ao Estado.

## **CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS**

Para o velho Marx, todo ponto de partida é um ponto de chegada e todo ponto de chegada é um ponto de partida. Bem, diante da vasta pesquisa realizada nos *sites* científicos temos algumas considerações a fazer.

No movimento internacional de discussão curricular verifica-se uma acentuada preocupação para que outros valores iluminem às tecnicidades das áreas específicas, principalmente em seu aspecto ético e social e em favor de uma formação universitária que tenha como base uma educação geral. As reformas universitárias e curriculares que estão se processando ultimamente nos diferentes países da Europa e das Américas e, notadamente no Brasil, atestam que a educação superior é prioritária para o desenvolvimento de uma nação, do ser humano e vital na produção do saber. Acentuadamente, as discussões curriculares têm apontado para o desenvolvimento de valores éticos, não como outra disciplina, mas como ênfase intencional da formação do aluno e da apreensão e desenvolvimento do conhecimento e da pesquisa, balizados por julgamentos que colocam o bem estar social e a preocupação humana como orientação para a atuação profissional.

As Diretrizes Curriculares apresentam mudanças na forma de ver e entender a formação na graduação. Uma importante mudança explicitada por elas é o entendimento de que os currículos devem “incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício

profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas” (DIRETRIZES CURRICULARES, 2008). Outra é a concepção da graduação como uma etapa inicial de formação no processo contínuo de educação permanente e não como um momento de esgotamento dos conhecimentos (idem).

Por meio do estudo das pesquisas já realizadas, a fim de não sermos vítimas de nossas próprias manipulações quanto pesquisadores, cada vez mais fica claro as orientações de entidades financiadoras internacionais nas ações do Estado, a fim de manipular e manter o Estado como Capitalista e Neoliberal. Estas entidades possuem a plena consciência que o controle sobre o acesso e ao conteúdo que constroem a educação em um país, direciona a médio e longo prazo o futuro para que seus próprios interesses sejam concretizados.

Atualmente percebe-se que o interesse destes “parceiros” é a educação para o trabalho, a fim de atender a uma futura mão de obra especializada na produção industrial. Tendo estas agências este objetivo, pode-se sugerir que o interesse em nosso país, rico em matérias-primas, seja apenas uma nação rica em mão de obra e não em profissionais intelectuais. Nesta estrada a ser percorrida, visualiza-se as políticas nacionais incentivando os programas sociais focados na escolarização técnica, como as engenharias, e não em cursos de produção intelectual, como as Licenciaturas, por exemplo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. **Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.** Campinas: Unicamp - Educação & Sociedade, v. 27, n. 96 Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>> Acesso em: 30 de nov. 2015.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; SILVA, Sidney Reinaldo da. **A perspectiva epistemológica em Antônio Gramsci e a pesquisa de Políticas Educacionais.** Campinas: ETD – Educação Temática Digital, v.17, n.1, p. 27-41, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/view/6867>> Acesso em: 24 de ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n. 9394/96.** Brasília: MEC, 1996.

CASAGRANDE, Ieda M. K., PEREIRA, Sueli M., SAGRILLO, Daniele R. **O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil**. Campinas: ETD, v. 16. n. 3, p. 494-512, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6700>> Acesso em: 30 de nov. 2015.

CONNOR, S. *Theory and Cultural Value*. Oxford: Blackwell, 1992.

DURLI, Zenilde; NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Reforma dos cursos de formação de professores: relações entre as políticas curriculares e a prática pedagógica**. Porto Alegre: PUCRS – Educação, v. 32, n. 3, p. 331-338, set./dez.2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/4946/4189>> Acesso em: 30 de nov. 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Campinas: Revista Educação e Sociedade. v.23, n.79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>> Acesso em: 28 de nov. 2015.

GATTI, Bernardete A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Curitiba: Editora UFPR – Educar em Revista, n. 50, p. 51-67, out./dez. 1015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>> Acesso em: 30 de nov. 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Campinas: Unicamp - Educação & Sociedade, v. 27, n. 96 Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>> Acesso em: 30 de nov. 2015.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Campinas: Unicamp - Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, p. 109-125. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>> Acesso em: 30 de nov. 2015.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa**. São Paulo: Carlos Chagas – Caderno de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-63, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>> Acesso em: 30 de nov. 2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **A organização interdisciplinar na reforma curricular da formação docente.** Santa Maria: UFSM – Educação, v. 35, n. 1, p.139-154, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1371>> Acesso em: 30 de nov. 2015.

## Dimensão Avaliativa do Direito à Educação

### COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O ELO ENTRE PRÁTICAS AVALIATIVAS E INCLUSÃO ESCOLAR

SANTOS, Adevanucia Nere - UNEB<sup>1</sup>

MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** A temática central desta investigação é a Avaliação da Aprendizagem. O contexto atual da educação brasileira nos impulsiona a refletir sobre a perspectiva da Educação Inclusiva, advinda do reconhecimento e valorização da diversidade humana, assim, o presente trabalho incita a reflexão a respeito das práticas avaliativas na educação inclusiva. Aponta como objetivo central discutir o olhar dos coordenadores para as práticas avaliativas na perspectiva da Educação Inclusiva. A ampliação da escolarização, a partir do processo de democratização da escola, provocou mudanças educacionais trazendo para as escolas alunos que antes permaneciam excluídos. A inclusão exige que a escola repense suas práticas e exercite novos olhares para a diversidade. As práticas avaliativas não podem silenciar esta perspectiva inclusivista. Trata-se de um recorte da pesquisa que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, especificamente refere-se aos achados correspondente a investigação feita junto aos coordenadores pedagógicos.

**Palavras-chave:** Avaliação. Inclusão. Práticas avaliativas. Coordenação Pedagógica.

#### Notas introdutórias

Este trabalho tem como objetivo discutir as práticas avaliativas na perspectiva da Educação Inclusiva, configurando-se como possibilidade de provocar reflexões acerca da promoção da educação que reconheça as diferenças e valorize as potencialidades dos indivíduos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais. Partindo do contexto atual da educação brasileira, levantamos a discussão pautada na Avaliação como temática central para esta investigação, que está sendo desenvolvida pelo Programa de Pós Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, mais precisamente na Linha de Pesquisa 2, intitulada de Cultura Escolar, Docência e Diversidade. Este Programa de Pós-Graduação está voltado fortemente para a pesquisa engajada com a Educação Básica, pois se refere a um Programa de Mestrado Profissional.

O reconhecimento da diversidade, configura-se como a aceitação das diferenças, o respeito, a tolerância, a empatia e o cuidado com o outro. Frente a este cenário, surgem várias temáticas que despertam o interesse e a necessidade emergente de tecer diálogos mais consistentes, dentre elas, a Avaliação da aprendizagem, que, desperta nossa atenção por constatar que o ato avaliativo se configura como um dos componentes importantes na organização do trabalho educativo que pode influir, consideravelmente, na promoção do sucesso/insucesso na escola e, conseqüentemente, na qualidade do ensino. Frente a isso, é inegável a emergência de fomentar debates que evidenciam o crescente movimento de inclusão

de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas/classes comuns, como garantia do direito à educação.

Reconhecemos a importância desta temática por se tratar de uma demanda emergente que desafia sistemas educativos, como um todo a repensar seu modo de conceber, orientar e fazer educação, exigindo que a escola repense suas práticas e exercite novos olhares para a diversidade. Destarte, percebe-se que as práticas avaliativas não podem silenciar esta perspectiva inclusivista e, a este respeito, incluímos a ação da Coordenação Pedagógica como elo entre o planejamento e ação, o dito e o feito, a concepção e a prática, enfim, a orientação e a construção de sistemas inclusivos.

A avaliação a favor da permanência daqueles que, por muitas razões, passaram anos sem acesso à escola é um tema carente de estudos e, de preocupação recente entre os educadores, assim sendo, o presente trabalho incita a reflexão a respeito das práticas avaliativas na educação inclusiva, enquanto condição *sine qua non* para impulsionar mudanças no modelo tradicional de educação escolar, incluindo neste contexto a ação da Coordenação Pedagógica como articuladora desta transformação.

### **A proposta da pesquisa: considerações gerais**

Ao concebermos a educação na perspectiva da inclusão como uma ação complexa que perpassa pela compreensão da educação como direito humano incondicional evidenciamos a necessidade de (re)pensar a avaliação, tendo em vista que presenciemos frequentemente, práticas excludentes, práticas que não levam em consideração as especificidades dos indivíduos, que se justificam pela invisibilidade da diversidade existente nas escolas com tentativa de silenciar os indivíduos e atribuir a eles, tão somente a eles, o resultado de seu fracasso na aprendizagem. Tais práticas avaliativas, advêm de uma concepção homogeneizadora do fazer educativo, considerando que a avaliação historicamente esteve associada à reprovação, autoritarismo, discriminação e fracasso.

Partindo deste entendimento, propomos a reflexão acerca da avaliação como alternativa de diálogo com uma educação, que por longos séculos organizou-se focada na homogeneização de saberes e práticas, reproduzindo aos docentes a ideia de que foram formados para ensinar, considerando uma padronização idealizada dos conhecimentos, das pessoas e da sociedade, mas, que no contexto atual, tem buscado se configurar como uma educação inclusiva, alicerçada no princípio de reconhecimento e valorização da diversidade.

Frente a isso, achamos conveniente questionar: Como a gestão escolar e os educadores têm dialogado com os processos avaliativos na perspectiva da inclusão? Como tem sido realizada a avaliação da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais? Tais indagações, surgem por comumente ouvirmos o discurso de que algumas crianças, com ou sem deficiência, mas que apresentam necessidades educacionais especiais, ou seja, situações diversificadas de aprendizagem, não deveriam frequentar as mesmas classes daquelas que não apresentam dificuldades, sobretudo, por interferirem nos resultados do desempenho avaliativo da turma, principalmente por não se adequarem aos “modelos” de avaliação estabelecidos e praticados. Neste sentido, reforçamos a necessidade de pensar a avaliação da aprendizagem enquanto dimensão avaliativa do direito a educação.

O campo empírico da pesquisa, refere-se a uma amostra de aproximadamente 11% das escolas públicas municipais de Santa Luz, Estado da Bahia. Os envolvidos na pesquisa de campo, proposta ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, são Professores, Diretores e Coordenadores das escolas randomizadas para amostragem. Se tratando,

especificamente deste trabalho, optamos por fazer um recorte da pesquisa e apontamos os resultados referentes à aplicação do questionário aos coordenadores que atendem as referidas escolas, no intuito de discutir a concepção dos coordenadores para as práticas avaliativas, em especial atentando para a perspectiva da Educação Inclusiva. Amparemo-nos nos resultados do questionário aplicado a 04 (quatro) coordenadores, que corresponde a amostra de 100% dos coordenadores que atuam nas escolas randomizadas. A publicação dos dados referentes à aplicação deste instrumento de pesquisa, segue os critérios e orientações do Conselho de Ética, incluindo consentimento dos envolvidos.

Optaremos pelo uso de questionário misto, àquele que apresenta a combinação de questões fechadas e abertas. O uso deste instrumento de pesquisa se justifica, em especial pela sua dinâmica de aplicação que dispensa a presença do pesquisador. Moreira; Caleffe (2008) apresentam 4 (quatro) vantagens para uso de questionários em pesquisa de pequena escala: Uso eficiente do tempo; anonimato para o respondente; possibilidade de uma alta taxa de retorno e; perguntas padronizadas. Tais vantagens justificam a nossa escolha, embora saibamos que para esta técnica, como qualquer outra, há limitações.

Destarte, buscaremos fazer a análise do conteúdo advindo das respostas do questionário, a partir da perspectiva multirreferencial, por conceber os fenômenos sociais, em especial os educativos como heterogêneos que ao nosso ver nenhum método por si só dariam conta de caracterizar e atender sua dinâmica plural. No que se refere à compreensão dos fenômenos frente a perspectiva multirreferencial, Martins (2004), reforça que trata-se de reconhecer a necessidade de um olhar múltiplo e privilegiar o heterogêneo como ponto de partida para a construção do conhecimento.

### **Avaliação e inclusão: percepções iniciais**

A ampliação da escolarização, a partir do processo de democratização da escola provocou mudanças educacionais, trazendo para as escolas alunos que antes permaneciam excluídos. A entrada deste público, considerado fora dos padrões homogeneizadores da escola, exige mudanças do modelo tradicional de educação escolar. Entre as alternativas de superação da lógica da exclusão, entendemos incluir-se os processos avaliativos.

Cientes de que a avaliação é um termo muito abrangente, por envolver questões de cunho filosófico, sociológico, psicológico, político e pedagógico, mesmo que esteja direcionada exclusivamente para a educação, tomamos como referência a Avaliação da Aprendizagem por considerá-la como uma das especificidades da avaliação e que por muitas vezes tem sido confundida tão somente com a prática de exames.

Segundo Luckesi (2011), os exames, que ainda praticamos em nossas escolas, foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII, enquanto que a avaliação da aprendizagem, para dizer do cuidado que os educadores precisam ter com a aprendizagem dos seus educandos, começou a ser proposta, compreendida e divulgada mundo afora a partir de 1930, no Brasil, especificamente, no final da década de 1960 e início dos anos 1970. Deste modo, nota-se que o tema proposto, engloba uma das mais temidas discussões levantadas nestas últimas décadas, pois correspondem a uma mudança significativa no modo de conceber e aplicar a verificação da aprendizagem.

Por vezes, dizemos de avaliação quando estamos apenas verificando se houve ou não aprendizagem, ou seja, nosso olhar está preso nos extremos da verificação – ou o aluno alcançou, ou não alcançou determinados resultados -, justamente como a prática exercida na Pedagogia do exame, que ainda está fortemente presentes em nossas escolas. Conforme Luckesi (2011), a

prática de exames na educação brasileira, está vinculada ao modelo Jesuítica do século XVI, expresso em uma educação voltada para a disciplina, a serviço de um modelo social competitivo e excludente.

Neste sentido, se faz necessário apresentar e discutir o conceito de avaliação proveniente do termo **avaliar**, que segundo Luckesi (2011), não deve ser confundido com **verificar**. “A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, “vê-se” ou “não se vê” alguma coisa. E... pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas”. (LUCKESI, 2011, p.52). Enquanto, avaliar implica a atribuição de um valor ou uma qualidade e não se encerra por aí, exige do avaliador uma tomada de decisão, e nos leva a considerar:

A avaliação, diferentemente de verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com ele*. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 2011, p. 53).

Neste ínterim, nota-se que a avaliação se difere da verificação, tanto quanto também se distancia tão somente do ato de examinar o produto final. Percebe-se que avaliar supõe romper com os extremismos e considerar os “entre lugares”. Na avaliação, interessa-nos o processo, o caminho percorrido enquanto que na verificação apenas o resultado, o cumprimento, ou não de uma determinada tarefa. Neste sentido, o exame e a verificação da aprendizagem são próximos, enquanto que a avaliação está para além da verificação, logo, a prática de exames tal como conhecemos é insuficiente para atender a dinâmica que compreende o ato avaliativo. Não há exame que possa exprimir e revelar a dimensão plural, heterogênea e inclusiva que envolve a avaliação.

A conquista de uma nova cultura avaliativa passa por uma reflexão crítica sobre a habilidade de lidar de forma mais democrática com a diversidade individual e cultural presente na escola, com a necessidade de estimular as possibilidades do aluno na apropriação dos conhecimentos. (FERNANDES; VIANA, 2010, p.284-285).

A concepção de Educação Inclusiva que orienta as políticas educacionais e os atuais marcos normativos rompe com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, preconiza uma nova cultura, inclusive avaliativa, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola. Não se trata apenas da permanência física dos alunos com necessidades especiais, junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dos educandos, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão é um sonho possível, que se revela em denunciar o abismo que existe entre velhos e novos paradigmas. Promover práticas inclusivas na escola implica olhar o aluno em sua singularidade, buscando meios de adaptar o ensino às suas reais necessidades pois, “a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo” (MANTOAN, 2013, p.37). Nesta perspectiva de mudança paradigmática da escola para promoção da inclusão, Carvalho (2014) defende que as escolas precisam criar estratégias pedagógicas para incluir e respeitar os alunos/as, tais condições envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas até então predominantemente elitistas e excludentes.

Para Beyer (2013), a ideia de uma escola inclusiva, com capacidade para atender alunos em situações diferenciadas de aprendizagem é altamente desafiadora, implica uma ação conjunta e responsável de muitos sujeitos para que essa escola se torne possível, daí entendemos que avaliação deve ser tema frequentemente presente nos encontros formativos, visto que neste espaço há possibilidade de toda a equipe escolar se debruçar conjuntamente sobre a realidade da própria escola. Assim, reforçamos a importância do coordenador por se constituir como agente responsável pela articulação/mediação das ações de cunho pedagógico a serem desenvolvidas no chão da escola.

Neste sentido, dizer das práticas avaliativas requer repensar quais são as concepções dos coordenadores sobre avaliação de aprendizagem e qual o espaço que ela ocupa dentro panorama político-pedagógico do sistema escolar, de modo que tais reflexões venham possibilitar novas práticas provenientes da discussão em torno da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais com vistas à permanência, com qualidade, deste público na escola. Embora desafiador, pensar a avaliação conforme Luckesi (2011) é encarar o ato de avaliar como procedimento normal, dinâmico e inclusivo.

### **A coordenação pedagógica diante do desafio de avaliar *na e para* inclusão escolar**

As práticas avaliativas correspondam a uma atividade necessária e contínua presentes em toda e qualquer ação humana, se tratando especificamente da Educação, se faz necessário apreciar quais os posicionamentos e enfrentamentos da coordenação pedagógica face à perspectiva de inclusão escolar. Partimos do princípio de que a ação pedagógica orientada, planejada e acompanhada pelos coordenadores pedagógicos, assume um lugar relativamente significativo na transformação do sistema escolar em sistemas inclusivos. Reconhecemos que a figura do coordenador pedagógico representa a mediação da docência em sala de aula e a atividade sistêmica que envolve toda a complexidade do Sistema Educacional, frente à promoção e garantia de uma educação de qualidade e atenta às diversidades.

A menção que fazemos à ação da coordenação pedagógica como mediadora de uma transformação do sistema escolar, sugere uma mudança paradigmática na concepção dos processos formativos que emergem no cotidiano escolar. Para dizer desta mudança paradigmática, corroboramos com as ideias de Esteban (2013), ao mencionar que: “como vimos, há mudanças que expõem as insuficiências do paradigma dominante, seus dilemas, e deixam emergir suas fraturas, a necessidades de uma nova definição paradigmática e os processos em que as alternativas vão se configurando” (ESTEBAN, 2013, p. 49). Seguindo esta lógica de ruptura paradigmática quanto a formação afirma:

As ideias de movimento, processo, continuidade, reconstrução, indagação, entre outras, remetem-nos a uma concepção de que a formação e a ação docentes estão estreitamente vinculadas uma à outra. Neste sentido, toda formação está impregnada de ação, do mesmo que toda a ação tem em si um forte potencial formativo, embora, na prática, nem sempre seja visível esta articulação. (ESTEBAN, 2013, p. 49).

Assim sendo, incluímos a ação do coordenador pedagógico, como sendo um dos elementos presentes neste potencial formativo capaz de articular a formação e a ação em contextos pedagógicos para além da dimensão científica ou institucionalizada no seio da academia. Entendemos e reforçamos o papel do Coordenador como sendo capaz de oportunizar e viabilizar processos formativos, tomando como referência a realidade social envolvida, com o objetivo de transformá-la. Com isso, não queremos impor a coordenação a responsabilidade única de promover encontros formativos, mas sim de ressaltar como sendo uma de suas atribuições que

por vezes é mal compreendida a tal ponto de muitos educadores não compreender os encontros com a coordenação como espaço formativo.

Sendo a Coordenação o elo que une a ação pedagógica desenvolvida pela escola e a prevista pelo Sistema Educacional, convém fazermos a sistematização das respostas advindas da aplicação do questionário, que visa investigar especialmente como a coordenação pedagógica do município de Santaluz – BA, tem dialogado com os professores no que concerne a questões referente à praticas avaliativas e a inclusão de pessoas com necessidades no sistema regular de ensino?

Inicialmente, indagamos sobre a concepção de avaliação da aprendizagem, por entendermos que o modo como concebemos determinados conceitos influem sobre o sentido que a eles atribuímos em nossa ação cotidiana. Os quatro coordenadores<sup>3</sup> apontaram compreender a avaliação como processo contínuo, conforme menciona *“é importante que tal avaliação aconteça continuamente, dentro de um processo que evidenciará as metodologias aplicadas e a vasta diversidade real dos envolvidos em todo convívio e cotidiano escolar”* (Açude Tapera, 2015). Seguindo este mesmo entendimento, ainda nos foi revelado *“a avaliação não poderá ser instrumento de punição e de ameaças, mas acima de tudo envolver o avaliado no processo contínuo para que ele se faça conhecedor do processo no qual ele é o ator principal”* (Tanque Grande, 2015).

Assim, nota-se que a visão demonstrada pelos coordenadores sobre os processos avaliativos, advêm de uma tentativa de ruptura com a persistência da prática de exames, que valoriza apenas o produto final como resultado da aprendizagem, nota-se claramente esta realidade ao evidenciarem a importância da diversificação dos instrumentos avaliativos assim justificados *“faz-se necessário, primeiramente a utilização de instrumentos diversificados, na perspectiva de melhorar a compreensão de sua dimensão e suas implicações na prática educativa”* (Morro dos Lopes, 2015). Convém reforçar que o reconhecimento da necessidade de diversificação dos instrumentos avaliativos, corresponde a uma compreensão expressa também pelos critérios orientados e expostos no Sistema Municipal de Avaliação do município.

A questão central, como a coordenação orienta e acompanha as atividades avaliativas desenvolvidas pelos professores, nos indica que a atuação dos coordenadores está pautada no diálogo, orientação e acompanhamento, assim expresso, *“não é uma tarefa fácil. [...] tentar quebrar alguns paradigmas como a síndrome de “Gabriela” – eu nasci assim, eu sempre fiz assim.... o diálogo é, e continua sendo o melhor caminho”*. (Tanque Grande, 2015). Este acompanhamento acontece em visitas às escolas e nas atividades complementares (AC's) realizados. Tais questões no entanto, não expressam que este acompanhamento tem sido direcionado em atenção a existência de alunos com necessidades educacionais especiais, pois conforme questão fechada do questionário, apenas um dos coordenadores revelou que houve encontro formativo para discutir o desempenho dos alunos em situação diferenciadas de aprendizagem.

Corroborando com a ideia defendida por Barcelos (2014), em sua mais recente obra, *Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta solidária e cooperativa*, na qual ressalta a avaliação como sendo uma dimensão fundamental da educação embora, a atenção que lhe é dispensada está longe de corresponder à sua importância. O resultado ora apresentado, revela que embora a coordenação pedagógica mencione reconhecer a importância da avaliação ela não tem sido posta na pauta dos encontros formativos realizados semanalmente com os professores e, se tratando da possibilidade de debruçar o olhar para a avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais, este eixo de discussão ficou ainda mais distante das pautas de estudo. Frente a esta realidade, é válido considerar que:

A Educação Inclusiva instiga reflexões também no que se refere à avaliação da aprendizagem, mas ainda se observa uma significativa escassez de literatura e, conseqüentemente, de ações pedagógicas adequadas nesse sentido. (FERNANDES; VIANA, 2010, p.284).

Fica evidente que a coordenação pedagógica precisa cumprir seu papel de orientação no que concerne às práticas avaliativas, contudo, se faz necessário e urgentemente promover a formação continuada inclusive dos próprios coordenadores, a fim de que qualifiquem sua função e que possam agir como agentes multiplicadores e impulsionadores da transformação, que se espera e se faz necessária, em especial atendendo a demanda da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Percebe-se uma fragilidade no processo formativo da coordenação, por notar que a maioria dos coordenadores investigados clamaram, nos acréscimos do questionário, para a possibilidade de formação continuada, conforme podemos destacar, “*como sugestão gostaria de registrar que seria muito importante a formação continuada para educação especial, com gestores escolares e coordenadores, pois estes estando orientados e esclarecidos apoiam famílias e colaboram com o professor*” (Tanque Grande, 2015).

Além dos acréscimos do questionário, internamente, em especial na questão que buscou investigar as maiores dificuldades enfrentadas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais a ausência ou insuficiência da formação foi uma das problemáticas mais levantadas. Ainda, referente a esta questão, apenas um dos respondentes mencionou claramente a avaliação como um dos elementos que dificulta a inclusão assim registrado “*acredito que o maior problema é a quebra de paradigmas como concepção de ensino aprendizagem, avaliação e preconceito, levando o insucesso no que propõe e legislação em relação a inclusão*” (Estação Ferroviária, 2015), enquanto que os demais apontaram itens relacionados à existência de barreiras metodológicas e atitudinais além da já mencionada formação profissional.

Embora saibamos que as práticas avaliativas correspondam a “uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO, 1994, p.195). Muitos educadores evitam encarar o ato de avaliar como procedimento normal e importante para a cultura escolar, assim como o currículo, as práticas didáticas e metodológicas constituintes do cotidiano escolar. Neste sentido, Hoffmann (2003), chama atenção quanto ao desafio da formação de professores, considerando os índices elevados do fracasso escolar e da evasão, decorrente em muitos casos, da resistência em modificar suas práticas avaliativas. Assim, esta resistência provém, em boa parte, da ausência ou insuficiência do aprofundamento teórico-metodológico que supere a análise histórica e crítica ao processo puramente classificatório da avaliação.

Frente ao desafio imposto à educação como um todo e, em especial à coordenação pedagógica, por a concebermos como elo significativamente representativo no espaço educativo da escola, reafirmamos que tratar de avaliação se constitui um enorme desafio *na* e *para* a inclusão. Enfatizamos as preposições por constatar que ambas as realidades são desafiadoras. Dizemos *na*, para ressaltar que a inclusão é uma realidade, uma real e concreta consolidação dos Direitos Humanos, e *para*, no sentido de garantir e assegurar práticas que estejam voltadas para o reconhecimento e valorização desta diversidade presente na escola. Neste ínterim, confirmamos ser a coordenação pedagógica o elo *para* a promoção de práticas avaliativas *na* inclusão escolar.

Notamos que o olhar dos coordenadores revelam o lugar que a formação ocupa nas práticas, inclusive avaliativas. A pesquisa empírica demonstra que há uma real distância entre as práticas e a reflexão ou mesmo, o aprofundamento teórico-metodológico da realidade presente no cotidiano escolar. Revela que se tratando especificamente das questões relacionadas à inclusão de

pessoas com necessidades educacionais especiais e, em especial no que concerne à práticas avaliativas esta distância ainda se trona mais evidente de modo que, em linhas gerais, nota-se que há o reconhecimento da diversidade existente, mas em nenhum momento se mencionou a existência de práticas avaliativas atentas a esta realidade. O que a pesquisa tem demonstrado é que avançamos nas concepções, mas ainda não conseguimos ainda fazer a transposição didática necessária entre o dito e o realizado.

### **A título de considerações finais e encaminhamentos**

É inevitável, não perceber a avaliação como importante componente pedagógico, portanto, se faz necessário entender, que tratar de avaliação, nada mais é do que reafirmar o compromisso fielmente discutido por Demo (2006), cuidar para que todo aluno aprenda. Logo, as práticas avaliativas inclusivas, devem ser capazes de modificar as estruturas arcaicas do modelo educacional e promover efetivamente uma educação de qualidade para todos, sem distinção de quaisquer natureza, de modo que os envolvidos possam receber merecida e necessária atenção, favorecendo o desenvolvimento de cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Tratar da avaliação como um elemento da prática pedagógica significativo, para debate nos espaços de formação, é apenas uma, das tantas outras possibilidades de estudo sobre a promoção da educação inclusiva. A posse de tais colocações, reafirma que o estudo sobre o tema em questão não se encerra por aqui, estamos apenas em fase inicial. Evidenciar a avaliação como um elemento da cultura escolar significativo para a permanência nos espaços de ensino, são apenas provocações para que direcionemos mais apuradamente nosso olhar para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Este trabalho, reafirma a urgência em fortalecer e ampliar a discussão, juntamente com a coordenação pedagógica, sobre a avaliação nos espaços formativos, repensando o lugar e valor incondicional do sentido da avaliação como condição para exclusão/inclusão. Haja vista o entendimento de que o tema proposto, engloba uma das mais temidas discussões levantadas em educação embora, as práticas avaliativas correspondam a uma atividade necessária e contínua do trabalho docente. Demanda discutir o tema da avaliação, como sendo este um desafio a ser encarado pela coordenação pedagógica das escolas no combate à reprovação/evasão/abandono.

Neste sentido, a realização deste trabalho, em especial por se tratar de uma pesquisa para Programa de Mestrado Profissional, reforça a intenção inicial e projeção última da Pesquisa<sup>4</sup> que é a criação de um espaço permanente para a discussão, acompanhamento e avaliação das práticas avaliativas, assim como se configurar como espaço aberto para formação continuada sobre a Avaliação da Aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva. Este espaço, refere-se em primeira instância, a uma iniciativa de nível municipal que agregará agentes representativos de várias instâncias sociais e que, futuramente poderá se converter em um espaço territorial para a discussão da temática, tendo em vista a constatação de sua real necessidade de aproximação com a Educação Básica e seus agentes.

A cobrança hoje feita à educação, em especial, à coordenação pedagógica, tem forçado a escola a reinventar suas práticas e combater a exclusão. Se faz necessário ampliar o debate e oportunizar que as práticas avaliativas insistam em impulsionar espaços formativos comprometidos com a transformação dos sistemas educativos em sistemas inclusivos. As

iniciativas voltadas à formação docente carecem de estímulos e propostas voltadas à articulação entre a formação e os desafios da escola, estabelecendo a inter-relação entre teoria e prática, de forma a organizar, o tempo e o espaço dos encontros com a equipe pedagógica que atende cada escola de modo a oportunizar práticas “verdadeiramente” inclusivas.

## Referências

BARCELOS, Valdo. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos**: uma proposta solidária e cooperativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DEMO, Pedro. **Avaliação**: para cuidar que o aluno aprenda. São Paulo: Criarp, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. A formação docente: apagando fronteiras e redefinindo territórios. *In*: \_\_\_\_\_. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. 2. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus *et Alii*, 2013.

FERNANDES, Tereza Liduína Grigório; VIANA, Tania Vicente. Da exclusão à inclusão na avaliação da aprendizagem. *In*: VIANA, Tania Vicente; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SOBRAL, Adriana Eufrásia Braga. (Orgs.). **Múltiplas Dimensões em Avaliação Educacional**. Fortaleza: Imprece, 2010. p. 284 – 301.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. A formação dos professores em avaliação. *In*: \_\_\_\_\_. **Pontos e Contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 71-81.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

\_\_\_\_\_. Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 31-41.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, mai/jun/jul/ago, 2004. p. 85-94.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

## **AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BOA VISTA/RR**

Adriana Carla Oliveira de Moraes Vale - PPGEC/UERR<sup>1</sup>

Rosana Cléia de Carvalho Chaves - PPGEC/UERR<sup>2</sup>

Josias Ferreira da Silva - PPGEC/UERR<sup>3</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo apresenta um estudo realizado na disciplina de Avaliação Processos e Critérios do Curso de Mestrado no Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Roraima – UERR, ministrada pelo professor Dr. Josias Ferreira da Silva, e teve como objetivo investigar, por meio de entrevista, como acontece o processo de Avaliação na Educação Infantil de uma Escola Municipal de Boa Vista/RR, nas turmas de 1º e 2º períodos, com crianças de idades entre três a cinco anos, bem como identificar quais as principais áreas a serem observadas para que a criança possa evoluir de forma integrada (cognitivo, afetivo e motor). A pesquisa tem como referência metodológica abordagem qualitativa de pesquisa e teve como principais referências teóricas Hoffmann (2000), Silva (2010), Micarello (2010), Luckesi (2000), Freire (2001) e Esteban (2000). Com resultado final ao realizar estes estudos nos foi possível analisar que há necessidade de avaliar no nível de educação infantil, de criar instrumentos adequados que expressem as áreas de aprendizagem, gere desenvolvimento integral das crianças sinalizando que pode haver desenvolvimento de suas competências, habilidades, expressões e sentimentos.

Palavras-chave: Avaliação, Educação Infantil, Prática Pedagógica.

### **INTRODUÇÃO**

Avaliar é inerente ao ser humano desde seu nascimento. Desde bebê a criança já observa o ambiente ao seu redor, as pessoas com quem convivem, os brinquedos e escolhe com qual vai brincar e isso é constante em sua fase de aprendizagem na educação infantil. Quando a criança chega à Educação Infantil ela é uma observadora e avaliadora daquele espaço até então desconhecido e passa a analisar as brincadeiras em forma de canto, os brinquedos, os colegas, os professores e tudo que se encontra a seu redor. A partir dessa análise ela vai se adaptando ao ambiente de acordo com suas necessidades.

A esse respeito, Micarello (2010, p. 1) afirma que “constantemente somos convocados a exercitar um olhar observador sobre fatos e situações para decidir, com sabedoria, sobre o que deve ser feito”. Ainda de acordo com este autor, pudemos verificar que, “da capacidade de observar e dimensionar adequadamente o observado depende o sucesso de nossas ações, se nos levarão ou não ao alcance de nossos objetivos”

Partindo desse pressuposto e de estudos realizados na disciplina: Avaliação Processos e Critérios do Curso de Mestrado no Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Roraima – UERR, ministrada pelo professor Dr. Josias Ferreira da Silva desenvolvemos uma pesquisa onde procuramos investigar, por meio de uma entrevista, como acontece o processo de Avaliação na Educação Infantil de uma Escola Municipal de Boa Vista/RR, nas turmas de 1º e 2º períodos, com crianças de idades entre três a cinco anos, bem como identificar quais são as principais áreas a serem observadas para que a criança possa evoluir de forma integrada. Procuramos saber também se os professores fazem um acompanhamento de intervenção com os alunos e se eles respeitam o tempo e o espaço de aprendizagem de seus alunos.

## **2. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

### **2.1 Concepções de avaliação da aprendizagem**

Partindo das concepções sobre a compreensão de avaliação, procuramos apresentar que no Brasil o processo de avaliação tem um histórico de repressão social, com mecanismos de punição e controle do aluno. (LUCKESI, 2000). Em consequência disso, a escola tornou-se um espaço de exclusão social, onde o professor entende que é necessário modificar sua prática educativa transformando-a em um mecanismo de inclusão social.

Para Freire (2001), os processos de avaliação têm um caráter de dialogicidade, pois é através do diálogo que as pessoas se encontram, refletem e conhecem sobre suas atitudes e a evolução das aprendizagens.

De acordo com Esteban (2000) o professor em interação com o aluno se depara com conflitos cotidianos, exercita a negociação e autocrítica, como também a desenvolve sua capacidade de reflexão e a subjetividade. Desse modo, ele pode contribuir para a reconstrução da escola com novas relações e como um ambiente de aprendizagens.

Haydt apud Silva 2010 entende que “dão ênfase especial à avaliação como forma de controle de qualidade, isto é, como um meio para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem”.

Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros. (PERRENOUD apud SILVA, 2010).

Hoffman (2000, p. 16), destaca o papel mediador da avaliação:

A ação avaliativa é a própria mediação entre a criança, sua realidade e o espaço institucional, onde está inserido o educador com suas concepções de mundo, suas concepções a respeito das crianças, seu entendimento do papel da creche e da pré-escola.

A avaliação na educação infantil é um processo educativo intencional, sistemático, dinâmico e transformador, envolvendo professores, alunos, famílias, gestores e demais membros da escola. Sendo assim, esses profissionais do ensino deverão apresentar um olhar criterioso,

fundamentado em teorias que orientam a prática pedagógica, o currículo e o fazer das crianças no cotidiano.

Tratar da avaliação da Educação infantil é adotar uma cultura avaliativa no seio de um trabalho coletivo dos professores e da equipe pedagógica. No entanto, a avaliação não pode ser planejada como algo direcionado somente à criança, mas também aos professores que trabalham, que devem desenvolver uma atitude proativa de auto-avaliação.

## 2.2 Funções da avaliação

A avaliação assume diferentes funções de acordo com a forma e o objetivo como é conduzida. De acordo com os estudos de Santa'anna (1997), as funções da avaliação são: *diagnóstica, formativa e somativa*.

A *avaliação diagnóstica*, que acontece no início de cada nova aprendizagem, ou seja, cada novo ano, novo bimestre permite ao professor o acesso ao nível de conhecimento do aluno e estabelece relação entre o conhecimento anterior e o novo, possibilitando assim, a organização e realização de atividades que permitem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (RIBEIRO, 2008).

Quando se refere à *avaliação diagnóstica*, Haydt apud Silva 2010, faz o seguinte esclarecimento:

*A avaliação diagnóstica* também auxilia a equipe técnica da escola no que se refere à formação e remanejamento das classes. Não é apenas no início do período letivo que se realiza a avaliação diagnóstica. No início de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Neste contexto, o professor assume a postura de observador e acompanha os alunos na avaliação formativa, que lhe permite reelaborar suas estratégias de ensino visando uma melhoria da aprendizagem do aluno, configurando-se dessa forma numa avaliação contínua.

De acordo com as pesquisas de Diniz (2004), observamos que a função *formativa* da avaliação tem sido muito empregada na maioria das escolas brasileiras na Educação Infantil. Nessa perspectiva, pudemos verificar essa autora indica as seguintes atitudes que a avaliação formativa deve ter:

- Promover uma auto-reflexão e autocrítica por parte do professor, com relação ao seu papel e atuação;

- Possibilitar uma reorientação da prática docente, apontando para a superação das dificuldades, ao mesmo tempo em que se pensa nas concepções de como se aprende e de como se ensina;
- Verificar as aprendizagens construídas pela criança e pelo grupo ao longo do processo de ensino e aprendizagem;
- Construir uma relação entre os agentes do processo;
- Verificar a coerência entre o projeto político pedagógico da escola e sua prática

Concordamos com Rabello (2000) apud Silva (2010), quando discorre que,

Uma avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com o fim de que o professor possa ajustá-lo às características das pessoas que se dirige. Este tipo de avaliação não tem uma finalidade probatória. Entre suas principais funções estão, as de inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar, corrigir, etc. [...] É uma avaliação que contribui para melhorar a aprendizagem, pois, informa ao professor sobre o desenvolver da aprendizagem e ao aluno sobre os seus sucessos e fracassos, o seu próprio caminhar.

Em relação a função da *avaliação somativa*, que é realizada ao final do processo de ensino para avaliar a aquisição dos conhecimentos obtidos no final de cada tema ou unidade, ou de um período letivo, a fim de verificar as aquisições dos alunos.

Para Rabello (2000) apud Silva (2010),

[...] uma avaliação somativa normalmente é uma avaliação pontual, já que, habitualmente, acontece no final de uma unidade de ensino, de um curso, um ciclo ou um bimestre, etc., sempre tratando de determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos. Propõe fazer um balanço somatório de uma ou várias seqüências de um trabalho de formação. Às vezes pode ser realizada em um processo cumulativo, quando um balanço final leva em consideração vários balanços parciais. Faz um inventário com o objetivo social de pôr à prova, de verificar. Portanto, além de informar, situa e classifica. Sua principal função é dar *certificado, titular*.

O papel do professor na avaliação da aprendizagem é de suma importância. Para que isso ocorra de forma eficiente é necessário observar e conhecer melhor os alunos na relação de ensino

e aprendizagem. Alguns pontos são importantes para melhor avaliar as crianças de educação infantil. Falando sobre esse assunto, Diniz e Ribeiro (2013, p. 7), afirmam que:

- A observação não é neutra, a dinâmica é reflexiva;
- O professor necessita desenvolver um olhar sensível sobre a criança e suas interações;
- O professor pode exercitar o registro das ações e interações no ambiente escolar. O registro sistemático, sendo seletivo, ajuda a perceber o que aconteceu na rotina escolar de mais significativo;
- O registro pedagógico é um elemento humanizador da prática docente. O ato de registrar exige do professor: disciplina, organização dos dados coletados, dedicação e persistência.
- O professor precisa superar suas dificuldades na escrita convencional, construir uma competência técnica para a produção dos relatórios, portfólios etc.

### **2.3 Funções do professor no processo de avaliação**

A atitude do professor em relação à avaliação deve se constituir em uma postura investigativa e mediadora. Considerando o papel educativo e formativo do professor, é função do mesmo no processo avaliativo. De acordo com Hoffman (2000), o professor deve:

- Conhecer o contexto ou a realidade sócio cultural da criança e sua família;
- Observar e registrar as interações da criança no ambiente escolar através da escrita, da fotografia, dentre outros aspectos relacionados a esse tema;
- Investigar a evolução da criança na escola, em anos anteriores, através de documentos e do depoimento de profissionais e da família do aluno;
- Registrar dados relevantes para a compreensão da evolução da criança na escola;
- Conhecer as principais teorias da aprendizagem no que diz respeito à evolução e ao desenvolvimento das características biopsicossocial das crianças na faixa de 0 a 5 anos;
- Conhecer a proposta pedagógica da escola e ter claro quais os objetivos pedagógicos traçados para a turma na qual a criança está inserida;
- Encorajar as crianças a superarem suas possíveis dificuldades de aprendizagem, construindo relações de afeto e cumplicidade;
- Produzir relatórios e instrumentos de avaliação que descrevam a criança, porém evitando estereotipar ou discriminar a criança frente às demais.

Nesse contexto, a avaliação passa a ser um instrumento que deve ser utilizado pelos professores como parte integrante do planejamento participativo, articulada as outras categorias

didáticas, tornando-se um instrumento de trabalho do cotidiano dos professores. Para que isso ocorra é necessário que o professor leia, estude e incorpore os conhecimentos teórico-práticos adquiridos, no ato de planejar, atuar e avaliar. Também, ele deve desenvolver sua sensibilidade e criatividade diante de um espaço desafiador que é a sala de aula. O compromisso e a competência profissional são elementos necessários a todo professor que investe em si próprio e quer progredir a cada dia.

### 3. Metodologia utilizada

A trajetória metodológica desta pesquisa foi dimensionada na aplicação e análise da entrevista com uma professora da educação básica que estava na função de coordenadora pedagógica da educação infantil de uma escola municipal de Boa Vista/RR. A escolha da escola se deu de forma aleatória pois a seleção da mesma não influenciou na pesquisa pois a estrutura de avaliação da rede municipal de ensino se configura de igual maneira em todas as escolas da rede. A forma de avaliação é feita nos moldes do programa do Instituto Alfa e Beto (IAB), empresa contratada para o fornecimento da metodologia de ensino da rede municipal, desde a educação infantil ao 5º ano. Para assegurar os dados desse trabalho, decidimos trabalhar com uma entrevista semi-estruturada organizada de forma a proporcionar uma abertura para outras perguntas.

Nesse aspecto Lüdke e Menga (2013, p. 39) afirmam que o,

“entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida que houve um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluíram de maneira natural e autêntica.”

Ainda realçando esse tema, Gil (2002, p. 41) afirma que, “a pesquisa tem como finalidade o aprimoramento de ideias ou a descoberta. Seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos ao fato estudado”.

Neste foco, as respostas da entrevista evidenciaram aspectos ligados a: forma, instrumentos e aspectos da avaliação na educação infantil. Quanto aos procedimentos técnicos, a referida pesquisa trata de pesquisa bibliográfica e de campo, onde buscamos embasamento teórico em diversos referenciais de autores ligados a temática da pesquisa, através de levantamentos bibliográficos que fundamentaram e nortearam todo o estudo aqui apresentado.

Neste sentido a abordagem da pesquisa em questão é qualitativa, “aproximando da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho” (LÜDKE e MENGA, 2013, p. 3).

Portanto, a análise da entrevista permitiu uma aproximação com a realidade, onde evidenciando pontos relevantes para rediscutir e repensar alternativas para avaliação da aprendizagem das crianças na faixa etária direcionada à Educação Infantil.

### 4. Contexto da pesquisa

Considerando que nos dias atuais é possível afirmar que ocorre equívocos quanto a compreensão do que vem a ser o processo avaliativo no âmbito da Educação Infantil, a avaliação é vista como parte do planejamento docente em caráter de cumprimento do que é previsto pelo sistema de ensino e não como acompanhamento do desenvolvimento da criança como um ser integral. LDB nº 9.394/96. [Art. 31](#). I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Segundo Bondioli (2004, p. 144 e145), avaliar:

[...] é uma prática que pode ser empreendida com uma pluralidade de objetivos e, [...] implica uma clareza sobre esses objetivos que devem ser alcançados pela cooperação de todos os atores sociais que nele (no processo avaliativo) podem estar envolvidos.

De acordo com a pesquisa desenvolvida, observamos que a avaliação nas turmas pesquisadas, na Educação Infantil é feita segundo critérios propostos pelo programa proposto na pré-escola do Instituto Alfa e Beto (IAB), onde o professor recebe um manual com informações básicas sobre o programa de ensino, o Manual do Livro Gigante Conte Outra Vez e o Manual da Consciência Fonêmica, para desenvolver na sala de aula junto as crianças. Todo professor recebe ainda a Agenda da Pré-escola para o gerenciamento, acompanhamento, controle e avaliação da classe. Explicaremos a seguir:

Segundo o IAB o programa contém um conjunto de materiais do Programa Alfa e Beto Pré-escola que inclui livros para alunos e professores, além de ferramentas pedagógicas para toda a classe e um Manual para a escola com orientações para a implementação adequada do Programa.

Tanto as crianças do Pré-I (3 a 4 anos) como do Pré-II (4 a 5 anos) recebem cada uma três livros voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências próprias da idade. Cada classe ganha ainda um livro gigante, cartazes com letras do alfabeto, materiais para desenvolver atividades em grupo e um par de Bonecos Alfa e Beto, parceiros preciosos para ensinar comandos, organizar atividades, promover transições. (INSTITUTO ALFA E BETO).

Consideramos importante destacar que nesse programa a concepção de avaliação faz uso de fichas classificatórias, sendo os critérios avaliativos elaborados pela equipe do próprio programa onde não participa do dia a dia da criança, da realidade local onde está inserida, num contexto diferente dos elaboradores do programa. Tais fichas são construídas de tal forma que, segundo Hoffmann (2000, p. 12-13), não dá margem a discussões e estudos sobre o assunto, por não se fundamentar em “concepções de sociedade, de educação, de criança, de trabalho docente e de desenvolvimento infantil” e por não contribuir para o desenvolvimento da criança e reflexão do trabalho do professor. A avaliação, neste contexto, se transforma em “preenchimento de registros sem significado pedagógico”, mais uma vez para o cumprimento de processos burocráticos exigidos pelo programa.

Quando falamos em não contribuição para o desenvolvimento da criança e reflexão do trabalho do professor, levamos em consideração a maneira como é direcionada as atividades do programa, pois as atividades tem um tempo estipulado para termino da mesma e que não dá

margem para o professor verificar se houve aprendizagem de maneira efetiva. Esse tempo é cronometrado para que seja cumprido todas as atividades propostas de acordo com o cronograma do programa. Assim, todas as escolas de educação infantil do município estarão executando a mesma atividade ao mesmo tempo.

Dessa forma a avaliação no município tem sido um modelo clássico de avaliação que para Barbosa (2004) citado por Carneiro (2010, p. 17) se retrata como:

[...] cultura classificatória e dualista, que separa os bons dos maus, afirma o que é certo e o que é errado, julga o outro a partir de valores e juízos pessoais e sociais, sendo alguns deles fortemente embebidos em preconceitos. Assim, a avaliação tem servido como um instrumento de controle social, pois produz seletividade e exclusão.

É importante respeitar as diferenças individuais no processo de avaliação e não padronizar as crianças, considerando o que é possível aprenderem dentro de suas limitações e possibilidades dentro do nível da turma de educação infantil em que estão inseridos.

Quando perguntamos quais os aspectos avaliados pelos professores em relação as crianças fomos convidados a observar a lista de habilidades/competências para o acompanhamento do desenvolvimento da crianças que está inserido no programa do IAB, nessa lista estão as habilidades que as crianças deverão desenvolver durante o ano letivo de acordo com o nível do seu desenvolvimento, que serão descritas abaixo:

#### Pessoal e social

1. Expressa e controla suas emoções de maneira adequada.
2. Tenta novas atividades, toma iniciativa e fala em grupos de conhecidos.
3. Demonstra motivação para aprender, mantendo atenção, paciência e capacidade de ficar sentado por um tempo maior, quando solicitado.
4. Compreende o que é certo, errado e por quê, considerando as consequências de suas palavras e ações para si e para os outros.
5. Demonstra independência para comer, trocar de roupa e cuidar da higiene.
6. Lida com conflitos: evitando, pedindo ajuda ou negociando soluções.

#### Linguagem, leitura e escrita

7. Conta histórias ou parte de histórias, com suas próprias palavras.
8. Ouve histórias com atenção ativa, dá respostas, faz perguntas ou apresenta ações relevantes.
9. Lê algumas palavras usuais.
10. Identifica a direção da escrita (esquerda para direita, de cima para baixo).

11. Relaciona sons e letras, reconhecendo o nome e o som das letras.
12. Usa conhecimento fonológico para escrever palavras simples e faz tentativas foneticamente plausíveis para palavras mais complexas.
13. Escreve o próprio nome e, progressivamente, o nome completo e algumas palavras conhecidas simples.

#### Lógica e matemática

14. Reconhece e escreve os numerais a partir do 10.
15. Identifica e escreve números em contextos relevantes (datas, idades, endereços conhecidos e números de páginas).
16. Domina conceitos de igual e diferente, classificando objetos de acordo com atributos (tamanho, forma, cor, quantidade, função, etc).
17. Conta até 31.
18. Identifica, associa, reconhece e nomeia diferentes formas geométricas em uma mesma figura (círculo, quadrado, triângulo etc).

#### Ciências

19. Relaciona eventos e os compara pela duração.
20. Exprime a diferença entre passado, presente e futuro, utilizando palavras adequadas (advérbio, tempos verbais).
21. Memoriza detalhes de uma observação e faz perguntas sobre por que as coisas acontecem e como as coisas funcionam.

#### Estudos sociais

22. Identifica as horas de um relógio digital.
23. Identifica o mês e os números em um calendário.
24. Localizar o Brasil no mapa-múndi e um estado no mapa do Brasil.
25. Identifica, descreve e/ou desenha percursos curtos (de casa até a escola, da sala de aula até o banheiro ou até o refeitório etc).

#### Desenvolvimento motor

26. Domina movimento de pinça ao fazer colagens, colares etc.
27. Identifica e usa adequadamente posições: frente, trás, em cima, embaixo, no meio, direita, esquerda.

28. Demonstra consciência do espaço e do corpo, próprio e alheio, movimentando-se com confiança e segurança.
29. Segura o lápis de forma apropriada para escrever letras legíveis e formadas de maneira correta.
30. Mantém postura correta ao escrever e desenhar.

#### Artes

31. Expressa julgamentos sobre suas produções ou produções alheias.
32. Identifica diferentes linhas (reta, curva, grossa etc), observando-as em obras de artistas trabalhados em sala (como Matisse e Miró).
33. Participa de brincadeiras de roda e dança, demonstrando competência para fazer gestos com braços, pernas e todo o corpo.
34. Desempenha atividades de representação, memoriza pequenos trechos de músicas, poemas ou repertórios para apresentar.
35. Nota como as cores podem criar diferentes sensações (exemplo: vermelho-quente) e observa seu uso em obras de arte.

Todo o final de mês os professores preenchem uma ficha de acompanhamento da turma de acordo com o que cada criança conseguiu alcançar, ou seja, cada item das habilidades/competências descritos acima recebem um número que correspondem da seguinte maneira: (1) Ausente, (2) Começando, (3) Avançando, (4) Consolidado, (5) Constante. Como por exemplo: no item 32. Identifica diferentes linhas (reta, curva, grossa etc), observando-as em obras de artistas trabalhados em sala (como Matisse e Miró), se a criança recebe o número um nessa habilidade, significa dizer que ela não conseguiu desenvolver essa habilidade.

Diante dessa realidade, algumas crianças começam a ser rotuladas, como aquelas que têm dificuldade de aprendizagem, quando o fato, é o de que não há tempo hábil para que o professor reflita sobre a situação da aprendizagem pois necessita cumprir o cronograma de atividades.

Diante dessa situação é preciso que a avaliação seja incluída como referência pelo educador para compor suas práticas pedagógicas, deve iniciar-se, conforme Hoffmann (2000, p. 28), pela “abertura do professor ao entendimento das crianças com quem trabalha, pelo aprofundamento teórico que fundamenta a curiosidade sobre elas, pela postura mediadora, provocativa e desafiadora”. Para o delineamento de uma avaliação mediadora na Educação Infantil, a autora ainda nos aponta alguns pressupostos básicos:

- (a) uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural, e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações a serem experienciadas;

(b) um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer-lhe novos desafios;

(c) um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca da ação e do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embaixador do repensar do educador sobre o seu fazer pedagógico (HOFFMANN, 2000, p. 20).

Partindo do estudo bibliográfico e por meio das respostas dadas a entrevista observa-se que os professores de educação infantil do município de Boa Vista/RR desenvolvem uma avaliação não coerente com os conceitos dos autores citados. A pesquisa aponta que a Avaliação na Educação Infantil não é uma mediação como intervenção pedagógica e nem desafiadora do potencial de cada criança. Não há um acompanhamento e reflexão contínuos que possam identificar as conquistas e problemas dos alunos em seu desenvolvimento, pois tem que se cumprir um prazo de atividades e não se pode parar para acompanhar o desenvolvimento de cada criança, tem que seguir com as atividades seguintes.

Cada criança tem seu tempo de aprendizagem e necessita de um acompanhamento adequado para conseguir alcançar os objetivos propostos. Outro ponto importante a ser frisado é o de que não há uma contextualização dos conteúdos frente a realidade dos alunos, uma vez que as atividades já vêm prontas pelo programa IAB, e não leva em consideração as questões regionais, ou seja, o material distribuído é igual para todas as regiões independente das suas particularidades.

É preciso que haja elaboração de atividades contextualizadas que possam lidar com essas diferenças em sala de aula, partindo do princípio de que cada criança é diferente, cada criança tem seu ritmo de aprendizagem. Desse modo a tarefa do professor é de observar e registrar as diferentes reações da criança durante a realização das experiências vivenciadas, sempre levando em consideração a diversidade de interesses e possibilidades que cada um apresenta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a pesquisa realizada, observamos que a avaliação na educação infantil é um processo educativo intencional, sistemático, dinâmico e transformador, que envolve professores, alunos, famílias, gestores e demais membros comunidade escolar, sendo imprescindível que os profissionais da Educação Infantil tenham um olhar criterioso, fundamentado em teorias que orientem a prática pedagógica, o currículo e o fazer pedagógico das crianças no cotidiano.

Contudo a pesquisa aponta que a Avaliação na Educação Infantil no município de Boa Vista/RR, na escola pesquisada, não está sendo uma forma de mediação como intervenção pedagógica e nem desafiadora do potencial de cada criança. Não há um acompanhamento e reflexão contínua que possam identificar as conquistas e problemas dos alunos em seu desenvolvimento, pois tem que se cumprir um prazo de atividades e não se pode parar para acompanhar o desenvolvimento de cada criança, tem que seguir com as atividades seguintes.

Portanto, cabe aos professores ser protagonista da sua própria prática. Há a necessidade de avaliar nesse nível de educação, de criar instrumentos adequados que expressem as áreas de

aprendizagem, gere desenvolvimento integral das crianças sinalizando a possibilidade de desenvolverem suas competências, suas habilidades, expressão e sentimentos.

## REFERÊNCIAS

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados. 2004.

BRASIL. Assembleia legislativa. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394/96**. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996.

CARNEIRO, M. P. A. K. B. **Processo avaliativo na Educação Infantil**. 2010. 45f. Monografia (Pós-graduação em Educação Infantil). Escola Superior Aberta do Brasil, Vila Velha, 2010. Disponível em: <http://www.esab.edu.br/arquivos/monografias/maria-da-penhaaparecida-klug-basilio-carneiro.pdf>. Acesso em: 05jan. 2015.

DINIZ, A. **Avaliação e diálogo na Escola Infantil**: reflexões para o educador. Natal: Plena. 2004.

DINIZ, A. e RIBEIRO, R. **Avaliação na Avaliação na Educação Infantil**. Natal: UFRN. Texto não publicado. 2013.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP & A. 2000.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

HOFFMAN, J. **Avaliação mediadora**: uma construção da pré-escola à universidade. 17ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2000a.

\_\_\_\_\_. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação. 2000b.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 10ª ed. São Paulo: Cortez. 2000.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MICARELLO, H. **Avaliação e transições na educação infantil.** Portal MEC: 2010.

Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6671&option=com\\_docman&task=doc\\_download](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6671&option=com_docman&task=doc_download)  
oad. Acesso em: 05 jan. 2015.

RIBEIRO, R. P. **O processo de aprendizagem de professores do Ensino Fundamental:** apropriação da habilidade de planejar situações de ensino de conceitos. Tese de Doutorado em Educação. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

SANTA'NNA, I. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. 2ª ed. Petrópolis: Vozes. 1997.

SILVA, Josias Ferreira da. **Métodos de avaliação em Educação Física no ensino fundamental.** Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2010.

## **O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR (PAAE): INTERFACES PEDAGÓGICAS ENTRE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM MINAS GERAIS**

Alex de Oliveira Fernandes - UFMG<sup>1</sup>

Suzana dos Santos Gomes - UFMG<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho tem por objetivo contribuir com o debate na área de políticas públicas de avaliação com dados analisados sobre o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e suas interfaces com o Currículo Básico Comum (CBC) da disciplina de História na Rede Pública Estadual de Educação de Minas Gerais. Buscou-se analisar as concepções de avaliação e de ensino aprendizagem que norteiam o programa e que estão presentes no CBC. Para tanto, elegeu-se como referencial teórico Souza (2010; 2012), Fonseca (2004); Favacho (2013); Afonso (2009) e Gomes (2014). A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental, a partir de estudos já existentes sobre o PAAE e publicações oficiais usadas na implementação do programa. Trata-se de uma pesquisa que estimula os estudos no campo da avaliação educacional, na perspectiva da sociologia da avaliação e da didática, como forma de elucidar questões relevantes acerca dos usos e influências das políticas de avaliação nos processos de ensino e aprendizagem. Constatou-se uma convergência entre as concepções de ensino de História presentes na proposta curricular para o Ensino Médio e os itens de teste utilizados pelo programa, assim como a necessidade de pesquisas no interior das escolas, como forma de preencher as lacunas existentes nos debates no campo da avaliação e do currículo.

**Palavras-chave:** Avaliação Educacional; PAAE; Currículo de História; Ensino Médio.

### **Introdução**

Este trabalho tem por objetivo contribuir com o debate no campo das políticas públicas de avaliação a partir de reflexões oriundas de uma pesquisa de mestrado em andamento. A pesquisa busca investigar as implicações do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) nas práticas de ensino de História em escolas públicas da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REEMG). Busca-se analisar as concepções de avaliação, teórico-pedagógicas e de ensino aprendizagem que norteiam este programa e as relações existentes entre avaliação educacional, currículo e organização do trabalho docente. O estudo proposto pode contribuir para elucidar questões importantes acerca da função pedagógica da avaliação no Ensino Médio, como forma de verificar a eficiência e eficácia de políticas públicas no campo da avaliação, que se apresentam como referência para as práticas pedagógicas dos professores no sentido de garantir o direito a aprendizagem de todos os cidadãos.

O processo de expansão dos sistemas de avaliação no Brasil, desde a década de 1990, vem sendo acompanhado de debates às vezes contraditórios. Há autores que buscam destacar as vantagens e os benefícios das avaliações externas no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da educação (SOARES, 2002). Outros destacam possíveis problemas no uso dos resultados das avaliações externas para a definição de políticas educacionais, principalmente devido à supervalorização dos aspectos cognitivos nos testes de avaliação em detrimento de outras funções sociais da escola e de possíveis limites que os testes padronizados estariam impondo aos currículos e a autonomia do trabalho docente. (AFONSO, 2009).

Os debates passam também por questões ideológicas com os críticos associando as políticas educacionais de avaliação aos interesses neoliberais das agências internacionais, enquanto que os defensores destacam os efeitos positivos das avaliações na organização escolar e no trabalho docente. (BROOKE, 2013).

Sem desconsiderar os argumentos contrários e favoráveis a adoção de avaliações padronizadas nas escolas, optamos por analisar um programa de avaliação implementado na REEMG para além da superfície vislumbrada por suas propostas e instrumentos dando visibilidade para as práticas escolares e os diversos agentes envolvidos como docentes, gestores e dirigentes escolares. Ressalta-se que esse pode ser um caminho para superação dos debates que às vezes se restringem a disputas ideológicas. Como as escolas são marcadas pela diversidade de organização, estrutura, planejamento, entre outras, a análise de diversas experiências escolares pode evidenciar distintas realidades relacionadas aos usos dos resultados das avaliações, corroborando ou refutando premissas anunciadas pelos defensores ou críticos dos sistemas de avaliação.

A pesquisa originou-se da minha experiência docente. Como professor de História da REEMG, entre 2006 e 2013, observei mudanças curriculares no Ensino Fundamental e Médio, motivadas pela implantação de sistemas de avaliação que influenciavam diretamente na organização de Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de todas as disciplinas escolares.

Nesse período, as orientações da Secretaria Estadual de Minas Gerais (SEE-MG), relacionadas aos programas de avaliação do estado, eram repassadas pelos gestores aos professores que, a medida do possível, alteravam seus planejamentos bimestrais, semestrais e anuais. Sem entender profundamente os programas de avaliação, criava-se

entre os docentes uma sensação de perda de autonomia, uma vez que os conteúdos, as habilidades e as concepções de ensino aprendizagem a serem desenvolvidos pelos docentes eram definidos a priori pela proposta curricular da Rede Estadual que em Minas recebe o nome de Currículo Básico Comum (CBC). Esse sentimento de perda de autonomia de certa forma aguçou a curiosidade de pesquisar os programas de avaliação existentes na rede estadual, a relação destes com o trabalho docente e as implicações da avaliação na melhoria da qualidade da educação. Outra influência da experiência profissional diz respeito aos itens de teste de aprendizagem de História para o Ensino Médio, elaborados por mim, entre 2010 e 2014, para o Instituto Avaliar<sup>3</sup> que atua em parceria com a SEE-MG na organização do PAAE. Esta experiência possibilitou maior compreensão do funcionamento do programa e de sua relação com o CBC.

## **2. A Metodologia para a Análise do PAAE**

Para a apresentação dos resultados parciais desse estudo crítico sobre o PAAE, utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental. No levantamento realizado foram consultadas as resoluções, os ofícios e outros documentos oficiais relacionados ao PAAE e ao CBC do Ensino Médio da disciplina de História, além de artigos, uma dissertação de mestrado e informações nos sites do Instituto Avaliar e da SEE-MG acerca deste programa de avaliação. Além disso, utilizou-se autores do campo da avaliação da aprendizagem, currículo, ensino de História e trabalho docente, entre os quais Souza (2010; 2012) Fonseca (2004); Favacho (2013); Afonso (2009); Gomes (2014). O estudo desses autores nos permitiu construir um arcabouço teórico para analisar as interfaces entre avaliação e currículo.

O PAAE foi criado como programa estratégico do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), que, segundo as informações no site da SEE-MG, foi implantado oficialmente no ano 2000 com objetivo de realizar diagnósticos para entender as dimensões do sistema público de educação do Estado e buscar seu aperfeiçoamento e eficácia. Sua função seria a de desenvolver programas de avaliação integrados, cujos resultados, se convertessem em ações nas escolas, entre os professores, no intuito de promover a melhoria do ensino. (MINAS GERAIS, 2008).

De acordo com as informações no site do Instituto Avaliar, realizou-se, em 2005, o projeto piloto para testagem da metodologia de avaliação e das funcionalidades do PAAE, com a participação de 72 escolas. Entre 2006 e 2007, a metodologia foi aplicada em 226 Escolas de Referência, de forma que os resultados positivos recomendaram a ampliação do programa para todas as 2000 escolas de Ensino Médio, e, a partir de 2010, o PAAE foi institucionalizado em toda Rede Estadual. (MINAS GERAIS, 2008).

Essa implementação ocorreu no período em que o estado de Minas Gerais foi governado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) - 2003/14<sup>4</sup>. Nas eleições de 2014 ocorreu a interrupção dessa hegemonia, com a eleição do candidato do Partido dos Trabalhadores (PT) para assumir o governo do Estado, o que não significou a suspensão do PAAE no ano de 2015, já que, juntamente, com o Programa de Avaliação de Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação

Básica (PROEB), o programa continua integrando o SIMAVE na definição de prioridades educacionais, assim como na definição de ações que subsidiem políticas públicas para a educação nos níveis Fundamental e Médio.

A partir de 2010, o PAAE passou a utilizar um sistema *online*, para agilizar a aplicação de provas de Português e Matemática acessadas pelos alunos de algumas escolas. Como forma de ampliar a aplicação desse sistema, a SEE-MG estabeleceu a meta de incorporar, a cada ano, 10% das escolas de Ensino Médio. Em 2014, 30% das escolas de Ensino Médio fizeram a aplicação das provas no 1º ano via computador conectado à internet. Entretanto, a ausência de computadores em muitas escolas, e as dificuldades de manutenção em outras, associadas à precariedade na infraestrutura digital, dificultou a ampliação desse sistema de aplicação de provas *online*.

A grande quantidade de provas do PAAE aplicadas nas escolas, entre 2006 e 2014, evidencia a importância estratégica atribuída pela SEE-MG às avaliações no sistema de ensino. Para promover a avaliação diagnóstica da aprendizagem dos estudantes, o PAAE conta com um acervo abrangente do Banco de Itens que propicia a geração de provas *online* para aplicação na modalidade impressa ou diretamente no computador conectado à internet.

No Ensino Médio, além das provas de História os professores de Arte, Biologia, Educação Física, Física, Filosofia, Geografia, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia também podem gerar as provas para aferir as habilidades dos alunos em suas respectivas disciplinas. Além das questões objetivas, as questões discursivas avaliam as habilidades de produção de texto em Língua Portuguesa.

Em 2014, o programa previa a avaliação diagnóstica no início do ano letivo, como forma de verificar as habilidades iniciais dos estudantes, e a aprendizagem anual, ao final do ano, como forma de identificar a aprendizagem das habilidades desenvolvidas. Além disso, o professor podia solicitar uma prova por mês, para acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens, conforme o cronograma anual das avaliações.

A mudança de governo em Minas Gerais em 2015 não interrompeu a continuidade do PAAE. O ofício nº06/2015, enviado pela SEE-MG aos diretores das escolas, confirma a continuidade do programa, mas com algumas alterações. De acordo com o ofício, para um melhor aproveitamento do PAAE,

As provas estão disponíveis apenas para aplicação na forma impressa; [...] A Matriz de Referência é o CBC e o professor gera a sua avaliação através da seleção do tópico e da habilidade, de acordo com o conteúdo já trabalhado com seus alunos; A prova terá no máximo 15 questões; Estará disponível no site do PAAE um passo a passo que orientará o professor como gerar sua prova; [...] Caso o professor queira ter acesso ao mapa de resultados e gráficos de desempenho da turma, será necessária a inserção das respostas dos alunos no sistema do PAAE. (MINAS GERAIS, OFÍCIO nº06, 2015.).

Percebe-se nas orientações a continuidade do PAAE como um instrumento pedagógico de avaliação. Uma inovação trazida para o ano de 2015 é a disponibilização de um formulário para que o professor possa avaliar o conteúdo, a eficácia da ferramenta e apresentar sugestões, tendo como objetivo a verificação do funcionamento do programa. Outra novidade foi apresentada pelo novo governo por meio de ofício enviado as escolas em setembro de 2015. De acordo com o ofício, o PAAE,

tornou-se uma ferramenta pedagógica de apoio contínuo, que oferece avaliações de múltipla escolha e avaliações de produção de textos geradas pelo professor. Com esse intuito, os docentes do 6º ao 9º ano EF e 1º ao 3º ano EM têm acesso ao banco de itens. (MINAS GERAIS, OFÍCIO nº19, 2015.).

Além da ampliação das possibilidades de utilização do PAAE, o novo governo buscou articulá-lo ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. No intuito de preparar os alunos para esse exame, o programa disponibilizou, entre os dias 26 de agosto e 23 de outubro, simulados com formato gráfico das provas semelhantes às provas do ENEM, com quatro cadernos, sendo um por cada área de conhecimento. Cada caderno é composto por 45 questões, sendo parte delas retiradas de versões anteriores do ENEM e outra parte composta de questões do acervo do Banco de Itens do PAAE. Ressalta-se que esses simulados preparatórios são aplicados apenas para os alunos do 3º ano do Ensino Médio. O professor que optar por realizar a inserção das respostas dos alunos terá acesso a “relatórios estatísticos para indicar percentuais de erros e acertos por objetos de conhecimento e habilidades do ENEM e relatórios com acertos individuais”. (MINAS GERAIS, OFÍCIO nº19, 2015.).

Diferentemente do PROEB e do PROALVA, que se configuram como avaliações de caráter somativo, o PAAE é um programa de avaliação interna das escolas de caráter formativo, que busca diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes e acompanhar as aprendizagens das habilidades e competências definidas pelo currículo.

Em artigo sobre o PAAE, Mattos; Simões e Mattos (2014) consideram que as origens do programa estão associadas à necessidade das escolas acompanharem o uso dos resultados das avaliações externas dos programas de avaliação existente em Minas Gerais. Segundo as autoras,

Ficou evidente na época que as avaliações externas apresentavam informações fundamentais para as políticas de sistema, mas tinham pouco significado pedagógico para as escolas e os professores. Além disso, como as avaliações externas coletam dados sobre alunos concluintes de anos específicos dos ensinos fundamental e médio, seus resultados não oferecem informações diagnósticas para intervenções pedagógicas imediatas, que considerem o programa em andamento. (MATTOS; SIMÕES e MATTOS, 2014, p. 3).

De acordo com as autoras, o PAAE nasce de dois pressupostos; o primeiro, assentado na ideia de que um programa de avaliação da aprendizagem interno às escolas, com o foco nas propostas curriculares do estado de Minas Gerais, estaria mais próximo do professor e seria uma fonte orientadora para a implementação do CBC. O segundo, baseado na ideia de que seria necessário um sistema estruturado disponível aos professores para “fazer tanto a gestão curricular quanto oferecer atendimento escolar a alunos específicos”. (MATTOS; SIMÕES e MATTOS, 2014. p.3).

As autoras destacaram o potencial do PAAE como instrumento eficiente na consolidação da proposta curricular de Minas Gerais que, segundo elas, impacta na organização do trabalho docente e na melhoria da educação básica. Entretanto, para compreendermos os possíveis impactos desse programa de avaliação da aprendizagem escolar na organização do trabalho docente e na melhoria da educação, torna-se, necessário, analisá-lo também no interior das escolas, para além da superfície vislumbrada por suas propostas e seus instrumentos de avaliação.

Na dissertação que aborda as reformas no estado de Minas Gerais entre 2003 e 2010, Bragança Junior (2008) analisou o processo de implementação do PAAE nas Escolas de Referência de Minas Gerais, entre 2006 e 2008, por meio de entrevistas e observações vividas com professores e estudantes, destacando as contradições entre os objetivos traçados pela SEE-MG e os sentidos atribuídos pelos professores.

Entre os problemas apontados pelo autor destacam-se: sobrecarga de trabalho para os professores responsáveis pela tabulação das respostas e lançamento no sistema; incapacidade técnica nas escolas e ausência de planejamento interno e externo para organizar a aplicação das provas; exagero na quantidade de provas e de itens em cada prova; descompasso entre o que se ensina e o que se cobra nas provas; responsabilização das escolas pela aplicação dos testes, onerando o caixa escolar com a quantidade exagerada de impressões; desinteresse em realizar os testes por parte de muitos estudantes; dificuldades para acessar os dados na internet, além da demora na devolução dos resultados das provas por parte da SEE-MG. (BRAGANÇA JUNIOR, 2008).

Na avaliação do autor, os diversos problemas existentes no interior das escolas, assim como o distanciamento do programa em relação aos professores impediram o cumprimento dos objetivos do PAAE como uma avaliação diagnóstica eficiente no período e nas escolas analisadas por ele. Entretanto, o autor percebeu que, além das enormes dificuldades na implementação do programa, os professores viram uma evolução ao longo dos anos e que “o mecanismo caminha para auxiliar na melhoria do ensino.”. (BRAGANÇA JUNIOR, 2008. p. 12).

A análise do autor se restringiu a fase inicial do PAAE, entre 2006 e 2008, que no período atendia apenas as escolas de referência. Além disso, não constituiu objetivo da pesquisa do autor a análise da função pedagógica da avaliação. Nesse sentido, torna-se relevante uma pesquisa sobre o programa que, a partir de 2010, se estendeu a toda a Rede Pública Estadual, como forma de verificar a sua eficácia e eficiência. O PAAE pode ser eficaz em determinadas circunstâncias, mas com pouca eficiência em escolas nas quais não existe uma organização do trabalho pedagógico conduzido por profissionais que auxiliam os professores na organização desse trabalho.

### 3. Avaliação e Currículo de História para o Ensino Médio: Interfaces Necessárias

Pesquisas sobre a relação existente entre avaliação e currículo no contexto de expansão dos sistemas de avaliação destacam aspectos relevantes que são revisitados por estudiosos, a fim de entender as implicações dessa interface no trabalho docente e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos. (FAVACHO, 2013).

Bonamino e Souza (2012) observaram uma tendência crescente, em diversos países, no uso de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso. Na avaliação das autoras, essa tendência tem influenciado os gestores na definição do que os alunos devem aprender a partir de currículos padronizados. (BONAMINO e SOUZA, 2012.).

Esse movimento estaria levando os estados a definirem suas propostas curriculares, a partir das matrizes de referência utilizadas em avaliações externas, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ou a Prova Brasil.

No caso da REEMG, as evidências apontadas pelas autoras de que as matrizes das avaliações externas têm sido utilizadas para definir o currículo não se aplica, pois existe o CBC como referência curricular para a Rede Pública Estadual que é responsável pela definição do conjunto de habilidades utilizado como Matriz de Referência no PAAE. Essa Matriz contempla as habilidades consideradas fundamentais e possíveis de serem alocadas em testes de múltipla escolha, conforme os exemplos nos quadros indicados a seguir<sup>5</sup>,

#### QUADRO 1

##### ITEM DE TESTE DE APRENDIZAGEM UTILIZADO NO PAAE

**Nível:** Ensino Médio - **Disciplina:** História - **Ano:** 1º

**CBC - Eixo Temático:** II Cultura e Política na Construção do Estado Nacional Brasileiro (1822-1930)

**Tema 1:** Embates Políticos e Culturais no Processo de Construção e Afirmação do Estado Nacional

**Tópico:** Resistência e conflitos na Primeira República

**Habilidade:** 9.4 Analisar fontes (jornais e revista da época) sobre a Revolta da Vacina.

**Nível de Dificuldade:** (definido pelos autores e especialistas do Instituto Avaliar)

**Problema e Resposta**

A charge retrata a Revolta da Vacina, ocorrida na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1904.

(<http://www.eca.usp.br>. Acesso em: 25/06/2008)

Analisando-se a charge, pode-se concluir que a revolta, além do caráter urbano, possuía também o caráter

1. econômico. b) elitista. c) popular. d) rural.

Opção correta: letra c

**Fonte:** Banco de Itens PAAE

**QUADRO 2****ITEM DE TESTE DE APRENDIZAGEM UTILIZADO NO PAAE**

**Nível:** Ensino Médio - **Disciplina:** História - **Ano:** 1º

**CBC - Eixo Temático:** I A Formação do Mundo Burguês: Colonização, Revolução e Relações Étnico-Culturais.

**Tema 2** - O Encontro das Diferenças e a Construção da Imagem do Outro

**Tópico 4:** “Tapuia” e Tupi

**Habilidade:** Interpretar mitos que expressem diferentes visões de mundo entre os diferentes povos indígenas.

**Nível de Dificuldade:** (Médio)

**Problema e resposta**

A Mandioca

Numa tribo indígena a filha do Tuxaua deu à luz a uma menina branca como leite. Antes de completar um ano, morreu sem ter adoecido. O Tuxaua mandou enterrá-la na própria aldeia, e a mãe todos os dias lhe regava a sepultura, sobre a qual nascera uma planta que deu flores e frutos. Certa vez a terra abriu-se ao pé da planta e apareceram as raízes. Os índios as colheram e viram que eram brancas como o corpo de Mani, e deram o nome de *Manioca* (casa de Mani) ou corpo de Mani. E a planta deram o nome de maniva (*Mandioca*).

(<http://goo.gl/J8PnGQ>. Acesso: 31/10/2013. Adaptado.)

Os mitos indígenas são histórias fantásticas que revelam elementos da natureza e seus modos de viver e compreender o mundo. Ao associar a mandioca à história da filha do Tuxaua, o mito cria, para a mandioca, um sentido de

A) maldição. B) predição. C) pureza. D) tragédia.

Opção correta: letra C.

**Fonte:** Banco de Itens PAAE

Como se pode observar, os itens se apresentam de forma contextualizada no intuito de avaliar a habilidade do aluno em analisar fontes históricas; charge publicada em revista da época sobre a Revolta da Vacina, item 1. No item 2, buscou-se avaliar a compreensão leitora dos alunos e a capacidade de interpretação de texto relacionado a mitologia indígena. Nos dois casos, percebe-se a importância dos itens não apenas para avaliar a aprendizagem dos alunos, mas também pelo seu caráter formativo, pois como instrumento de aprendizagem eles possibilitam a interação dos alunos com recursos didáticos importantes para a disciplina de História. O caráter formativo dos itens é defendido na proposta de avaliação apresentada no CBC de História para o ensino Médio. Essa proposta defende,

uma ruptura com a cultura escolar que pratica a avaliação como sendo apenas um instrumento que permite a constatação de resultados finais ou quantitativos, desacompanhada da análise e aprofundamento de sua dimensão pedagógica. (MINAS GERAIS, 2007. p. 74).

Ressalta-se que o CBC defende uma proposta de avaliação que, além do desempenho final dos alunos, possa diagnosticar suas dificuldades e acompanhar o percurso de superação destas. Nos dois casos, a avaliação utilizada está em consonância com a concepção e com os objetivos do ensino de História presentes no documento.

Sobre esse aspecto, torna-se relevante destacar princípios dos dispositivos legais. Os CBCs foram instituídos pela Resolução SEE nº 666/2005. Entretanto, foi a Resolução da SEE-MG nº 833, de 24 de novembro de 2006, que oficializou a oferta do ensino de História em todas as escolas da Rede Pública Estadual a partir dessa proposta curricular. O documento enfatizou a importância de ensinar a disciplina de forma a contemplar os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano.

Para o Ensino Médio, o documento estabelece os sentidos para o ensino de História, as Diretrizes e a Proposta Curricular para as escolas. Essa proposta é dividida em Conteúdos Básicos para os alunos do 1º Ano e Conteúdos Complementares destinados ao aprofundamento e ampliação dos conteúdos propostos no 2º e 3º Ano. O documento propõe uma organização por Eixos Temáticos, sendo que cada um destes é subdividido em temas, tópicos e habilidades da disciplina.

No CBC está previsto a sua relação com o PAAE e outros programas de avaliação existentes na Rede Estadual. Os itens de teste de aprendizagem gerados são divididos em níveis de dificuldades: muito fácil, fácil, médio e difícil, muito difícil. As questões são formuladas por professores de cada disciplina com critérios didáticos e rigor técnico científico pré-estabelecidos no Guia de Elaboração e Revisão de Questões de Múltipla Escolha<sup>6</sup>. Após a elaboração, os itens são validados ou, caso não atendam aos critérios da revisão técnica e linguística, são devolvidas para que os autores reformulem a partir da correção da equipe técnica do Instituto Avaliar. Além disso, os itens são pré-testados em aplicação piloto que aumenta a qualidade e eficiência das avaliações.

O Banco de Itens pode ser utilizado nas escolas pelos professores das diversas disciplinas. O professor acessa o sistema do PAAE, insere seus dados, cria uma senha e, após a liberação dos responsáveis, tem acesso ao banco de itens e aos dados e resultados das avaliações de suas turmas. Além disso, os professores podem responder aos itens das provas e gerarem o gabarito oficial no site do programa. Também há possibilidade de acesso ao desempenho individual dos estudantes em cada item, por meio de relatórios e gráficos gerados no site. A ideia é a de que os professores possam gerar as provas de acordo com as dificuldades detectadas nos testes no intuito de escolher o que deve ser ensinado. Nesse caso, a avaliação e o currículo caminham juntos como instrumentos a serviço do processo de ensino e aprendizagem.

#### **4. Pressupostos Teóricos do CBC de História**

De acordo com Fonseca (2003), o ensino de História no Brasil se constituiu como disciplina escolar na segunda metade do século XIX. Segundo a autora, dessa concepção

fortemente influenciada pelos estudos de tendência positivista surgiu uma concepção de História que associa o conhecimento histórico e realidade com a valorização excessiva dos documentos oficiais como provas verossímeis do fato existente. Essa concepção contribuiu para que nos currículos e materiais didáticos de História, elaborados até a década de 1970, predominasse temas ligados às preocupações do período como a constituição dos Estados Nacionais: história dos heróis oficiais, das guerras e elementos constituidores da ideia de pátria. (FONSECA, 2003.).

Coerente com essa perspectiva, o CBC se propôs a romper com essa concepção de tendência positivista que influenciou fortemente o ensino de História no Brasil até o final da década de 1970.

Na década de 1980, muitos estados brasileiros realizaram reformas curriculares. Essas reformas foram influenciadas pela Escola dos *Annales* e pela história social inglesa de tendência marxista. (FONSECA, 2003).

O CBC reforça essa tendência na mudança de concepção de ensino, perceptíveis nas reformas em Minas Gerais,

a proposta curricular criticava a linearidade e o etapismo das abordagens anteriores. Adotava, abertamente, a concepção marxista de história: a valorização do método como garantia de objetividade e cientificidade, a valorização das teorias, dos conceitos instituídos para a produção do conhecimento histórico. (MINAS GERAIS, 2007, p.41).

Percebe-se no trecho que a reforma reforçava a necessidade de alteração no ensino de História, com a valorização de novos temas e novas abordagens mais preocupadas com a cidadania e com a valorização de outros sujeitos, além daqueles vinculados a “História oficial” de grandes heróis representantes da pátria.

De acordo com o CBC, a proposta curricular presente no documento buscou incorporar essas reformas no ensino, acompanhando outras mudanças na década de 1990, que foram incorporadas aos PCNs,

Os PCNs de História propõem reflexões importantes sobre as relações existentes entre a historiografia (ali chamada de saber histórico) e o conhecimento veiculado e produzido nas escolas (chamado de saber histórico escolar). (MINAS GERAIS, 2007. p.41).

Como forma de estimular os professores a desenvolverem mudanças nas práticas curriculares e os alunos a se envolverem nos processos de aprendizagem da História, que resultem no desenvolvimento de raciocínio crítico, o CBC propõe como estratégia o uso do conceito de história problema. O conceito enfatiza a preocupação em estudar e

compreender as relações entre o presente e o passado, assim como as construções do conhecimento pelos alunos.

Esta perspectiva exige nova postura do professor em sala de aula como forma de romper a dinâmica tradicional que previa a exposição de conteúdos a serem memorizados pelos alunos. Na concepção incorporada pelo CBC, a História deve ser ensinada por meio dos procedimentos de produção do conhecimento histórico, pois, isso aumenta as chances de desenvolvimento de raciocínio histórico, compreendido como

a capacidade de identificar permanências e mudanças entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração, a capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo, a capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social e seus ritmos diferenciados de mudança, a capacidade de elaborar contextos que dêem significado aos fatos (MINAS GERAIS, 2007. p.44).

Influenciado pelo conceito de zona de desenvolvimento proximal, proposto por Vigotski, o CBC defende um processo de ensino-aprendizagem como “um processo sócio-histórico, mediado pela cultura, em que se atribui [...] ao professor o papel de impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem por meio das interações realizadas em sala de aula”. (MINAS GERAIS, HISTÓRIA, 2007, p.45.).

Nessa concepção trazida pelo CBC, percebe-se a importância da disciplina para alcançar os objetivos da educação definidos pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional LDB9394/06, que visam fortalecer o exercício da cidadania e da prática democrática na sociedade brasileira. Para alcançar esses objetivos, e também preparar os alunos do Ensino Médio para os desafios do mundo do trabalho no século XXI, o CBC defende a aprendizagem de conteúdos e conceitos da disciplina de História e o processo de ensino e aprendizagem com vistas ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas pelos alunos.

Tendo em vista que o CBC é utilizado como Matriz de Referência para a elaboração dos itens de teste utilizados pelo PAAE, buscou-se analisar as interfaces entre avaliação e currículo. Considerou-se relevante compreender as contribuições desse programa de avaliação na implementação das diretrizes estabelecidas pelo CBC, que objetivam consolidar uma concepção de ensino de História ancorada no desenvolvimento da consciência crítica/reflexiva dos alunos.

Essa concepção de ensino nos convida a reformular a dinâmica da sala de aula que deve ser pensada como um momento especial para os alunos “problematizarem as fontes”, “formularem problemas/questões”, “utilizarem uso de conceitos”, “manipularem o tempo histórico”, “se apropriarem de conhecimentos já acumulados”, “interagirem com fontes de informação histórica”, tais como, iconográficas (mapas históricos, pinturas, fotografias), os objetos da cultura material, as fontes orais e escritas, os gráficos e as tabelas, os “lugares da memória”, etc. (MINAS GERAIS, HISTÓRIA, 2007).

Nesse sentido, torna-se relevante a análise das práticas de ensino de História, especialmente as que estão relacionadas aos itens de teste utilizados pelos professores como ferramentas a serviço da aprendizagem dos alunos, no intuito de compreender as possíveis influências do PAAE sobre as concepções de ensino e de avaliação adotadas pelos professores.

Constata-se que de forma coerente com a concepção de ensino e aprendizagem preconizada no CBC, o PAAE se estrutura numa concepção de avaliação formativa. Essa concepção busca, ao mesmo tempo, oferecer um diagnóstico das aprendizagens dos estudantes e possibilitar a sua formação por meio de habilidades do ensino de História: aspectos cognitivos de leitura, interpretação, lógica, memorização, inferências, entre outras habilidades, que são utilizadas para a elaboração dos itens de teste de aprendizagem.

### **Considerações Finais**

Os resultados parciais encontrados na análise crítica do PAAE apontam para uma convergência entre as concepções de ensino e aprendizagem de História, presentes no CBC, e os itens de teste utilizados no programa. Entretanto, a continuidade da pesquisa possibilitará novas reflexões sobre as contribuições de políticas de avaliação no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública.

Várias pesquisas vêm apresentando dados preocupantes sobre o Ensino Médio, como altas taxas de repetência, evasão escolar, distorção idade-série, além da quantidade significativa de jovens fora da escola. Associado a esses problemas, os estudos chamam a atenção para a necessidade de investimento em estrutura escolar, na formação e valorização da profissão docente e na criação de propostas curriculares atrativas para os jovens, como forma de garantir a universalização prevista na legislação brasileira e o direito à aprendizagem. (VOLPI; SILVA, 2014).

Diante desses e outros desafios, é necessário ampliar as pesquisas sobre a interferência de programas de avaliação nos currículos, nas práticas curriculares e na organização do trabalho docente. As pesquisas nesse campo podem indicar os benefícios, as vantagens, os limites e os desafios dos programas de avaliação e suas contribuições para a melhoria da qualidade da educação.

Na continuidade do estudo, pretende-se focalizar o posicionamento dos docentes em relação ao PAAE, pois são estes profissionais que, por intermédio de suas ações, delimitam legitimidade e poder às disciplinas e aos conteúdos nelas inseridas, assim como interferem na implementação desse programa de avaliação da aprendizagem escolar. O que dizem e pensam os professores de História sobre o PAAE? Que concepção avaliativa tem esses professores? Como articulam as orientações do programa com a prática de ensino de História? Qual o uso das avaliações do PAAE e de seus resultados por parte dos professores? Que espaços são dedicados à reflexão da prática de avaliação? De que forma o PAAE contribui para implementar, entre os professores, a concepção de ensino de História presente no CBC?

Estas e outras questões observadas em pesquisas no interior das escolas podem revelar informações importantes para compreensão dos possíveis efeitos dos sistemas de avaliação na melhoria da qualidade da educação. A reflexão acerca das políticas de avaliação, na perspectiva pedagógica, trará novos elementos para o preenchimento de lacunas nos debates existentes nesse campo. Como afirma Gomes (2014), o caminho privilegiado para se abordar a avaliação da aprendizagem é a observação do trabalho docente em sala de aula, perspectiva que possibilita apreender as dimensões subjetivas, sociocultural e histórica presentes no processo de avaliação que escapam as prescrições.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio; RANZI Serlei Maria Fischer (orgs.). *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2003.

BONOMINO, Alícia; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v20n74/v20n74a02.pdf>. 38, Nº 2, pp. 373-388, 2012. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v38n02/v38n02a07.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

BRAGANÇA JUNIOR, Anísio. *O Estado e as Políticas Educacionais do Governo Aécio Neves (2003-2010): uma análise a partir da reforma do Ensino Médio Mineiro*. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

BROOKE, Nigel. Políticas Estaduais de Responsabilização: Buscando o diálogo. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (orgs.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. V.2. p. 119-144.

FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (orgs.). *Currículo: Conhecimento e Avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, Suzana dos Santos. *Um Olhar Sobre as Práticas de Avaliação na Escola*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MATTOS, Lúcia; MATTOS, Thácyra; SIMÕES Maria. PAAE: *Uma política que articula avaliação e currículo para a melhoria da educação básica*. VII Congresso Luso Brasileiro de Políticas e Administração da Educação, 2014. Cadernos ANPAE, 2014. Disponível em <[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT1/GT1\\_Comunicacao/LuciaMattos\\_GT1\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/LuciaMattos_GT1_integral.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2014.

MINAS GERAIS. CBC. Conteúdo Básico Comum de História no Ensino Médio. 2007. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7B80A9F6A7-110D-42C2-ACB1-A52372D19CB6%7D\\_LIVRO%20DÉ%20HISTORIA.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B80A9F6A7-110D-42C2-ACB1-A52372D19CB6%7D_LIVRO%20DÉ%20HISTORIA.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

MINAS GERAIS. Ofício DIRE nº 06 de 23 de abril de 2015. Belo Horizonte, 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. SIMAVE, 2008. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/page/15115-simave>>. Acesso em: 07 jun.2015.

MINAS GERAIS. INSTITUTO AVALIAR. Disponível em <[http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema\\_ava\\_v3/default.aspx?id\\_objeto=143421&id\\_pai=143294&area=atributo](http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v3/default.aspx?id_objeto=143421&id_pai=143294&area=atributo)>. Consulta Junho de 2015.

SOARES, Serguei. Avaliação educacional como instrumento pedagógico. Trabalho e Sociedade, Rio de Janeiro, Ano 2, nº 4. Agosto, 2002.

SOUZA, Sandra Zákia. *40 anos de contribuição à avaliação educacional*. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, V. 16, Nº 31, 2005. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v16n31/v16n31a01.pdf>>. Acesso em 17 fev. 2015.

VOLPI, Mário; SILVA, Maria de Salette; Ribeiro, Júlia. (coord.). 10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Brasília, DF: UNICEF, 2014.

## A PROVA EM FASES E A AVALIAÇÃO EM FAVOR DA APRENDIZAGEM

André Luis Trevisan (UTFPR – câmpus Londrina)

Fundação Araucária

**Resumo:** Este texto procura caracterizar a avaliação enquanto uma prática de investigação e oportunidade de aprendizagem, numa perspectiva de pensar a avaliação um meio para garantia do direito à educação. Uma avaliação assim tomada vai além da simples recolha de informações, passando pela interpretação, intervenção e regulação dos processos de ensino e de aprendizagem. Apresentamos também propostas para (re)significação de instrumentos de avaliação nas práticas cotidianas de sala de aula de Matemática, com destaque para a chamada prova em fases. A prova em fases tem sido considerada um instrumento de avaliação que favorece ao aluno revelar mais do que sabe, ao invés daquilo que não sabe, com diversos desdobramentos, adaptável a realidade de cada sala de aula.

**Palavras-chave:** Ensino de Matemática. Avaliação da aprendizagem escolar. Prova em fases.

### Introdução

A conquista do direito à educação, enquanto luta política e histórica da sociedade, garantida de forma universal pela Constituição, tem se intensificado na atualidade. Em seu Capítulo III (Seção I, Da Educação), define os papéis de cada ente federativo no cenário da garantia do direito à educação a todos os brasileiros em qualquer ponto do território nacional. Em seu artigo 205, aponta que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, *on-line*).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996, *on-line*), a oferta de educação escolar pública é dever do estado, e deverá ser efetivado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

A garantia do direito à educação básica com qualidade, que diz respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais, é reforçada por meio das 11 primeiras metas do Plano Nacional de Educação. Em especial, a meta sete prevê o fomento à “qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (BRASIL, 2014, p. 10).

Embora as responsabilidades estejam definidas, a realidade educacional mostra um distanciamento entre o direito à educação e o cotidiano da sala de aula. Ferreira e Almeida (2014, p. 37) lembram que a “história da educação carrega consigo um passado fundado na discriminação das minorias e, por consequência, na geração das desigualdades e de exclusão”. A avaliação escolar, enquanto elemento inerente ao processo educacional, em sua prática mensuradora utilizada para reprovar o estudante que “não aprendeu”, realça esse caráter antidemocrático da escola e seu papel enquanto ferramenta de exclusão social.

A necessidade de desenvolvimento de estratégias voltadas “para a formação inicial e continuada de educadores e para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de mecanismos de avaliação das aprendizagens” (BRASIL, 2014, p. 18) implica pensar a avaliação escolar não como mero ferramenta de aferição, mas como um meio norteador para novas práticas, atitudes e procedimentos.

Concordamos com Buriasco, Ferreira e Ciani (2009, p. 70) quando apontam que “a avaliação escolar praticada ainda hoje num grande número de escolas parece estar mais voltada ao cumprimento de normas burocráticas, classificação, ou punição dos alunos”. Além disso, orientações presentes nos documentos curriculares não têm sido suficientes para promover mudanças efetivas nas práticas avaliativas do cotidiano escolar.

Este artigo baseia-se em um projeto de pesquisa<sup>1</sup> que teve sua origem em nosso interesse de realizar uma leitura da avaliação das aprendizagens no âmbito do ensino de Matemática, ampliando a compreensão dessa temática a partir da concepção de vários autores, como também, fazer um estudo dos instrumentos disponíveis visando ações de formação.

Inspirados nos estudos realizados acerca da temática avaliação da aprendizagem escolar e em experiências por nós vivenciadas enquanto professores da Educação Básica e do Ensino Superior, buscamos neste texto caracterizar a avaliação enquanto uma prática de investigação e oportunidade de aprendizagem, numa perspectiva de pensar a avaliação um meio para garantia do direito à educação. Uma avaliação assim tomada vai além da simples recolha de informações, passando pela interpretação, intervenção e regulação dos processos de ensino e de aprendizagem. Apresentamos também propostas para (re)significação de instrumentos de avaliação nas práticas cotidianas de sala de aula de Matemática, com destaque para a chamada *prova em fases*.

## **Avaliação e exclusão**

A avaliação é um elemento essencial para pensarmos a questão da garantia ao direito à educação, visto que, conforme apontam Buriasco, Ferreira e Ciani (2009, p. 70 - 71), ainda “hoje, na escola, a execução do rito de avaliar [...] parece ser suficiente para fazer acreditar que se cumpriu o esperado desse mito: medir e classificar de maneira precisa os alunos”.

Essas autoras lembram que o ato mais frequentemente associado ao termo avaliação no cotidiano escolar é a aplicação de uma prova escrita. Nesse contexto, em que o mito da crença na precisão da nota sobressai-se, o rito de avaliar acaba por se constituir em uma prática que confere uma validade ilusória ao mito da possibilidade do exercício da precisão e da justiça.

Nesse modelo de escola predominante em nossa sociedade, os altos índices de reprovação (presentes nas escolas desde a origem do processo de escolarização) começaram a ser questionados, de forma mais sistemática e ampla, na segunda metade do século XX, e formas alternativas de organizar o ensino e a não utilização da reprovação como procedimento pedagógico, contribuíram para esse debate (JACOMINI, 2014).

Ao analisar a avaliação escolar no regime de progressão continuada, essa autora lembra que, as primeiras discussões sobre essa temática ocorreram no Brasil na década de 1920, no contexto de uma proposta de não reprovação na passagem da primeira para a segunda série do Ensino Primário na rede estadual paulista, tendo recebidos duras críticas e, assim, não prosperando.

A escola primária paulista manteve os altos índices de reprovação até meados da segunda metade do século XX, quando políticas de contenção da reprovação escolar foram implementadas [...]. A discussão sobre reprovação anual e progressão continuada voltou ao cenário educacional brasileiro na década de 1960, protagonizada por Dante Moreira Leite e Almeida Júnior. Estes educadores qualificaram o debate analisando a reprovação do ponto de vista pedagógico e educacional. Argumentaram que a reprovação encerra contradição ao processo educativo e implica na não garantia do direito à educação, na medida em que corrobora a evasão (JACOMINI, 2014, p. 810).

Infelizmente, experiências de ensino não seriado nas décadas seguintes nem sempre foram avaliadas de forma criteriosa, tendo sido interpretadas, principalmente pelos professores da Educação Básica, como mal sucedidas, contribuindo para reforçar argumentos a favor da seriação e reprovação anual, reforçando assim o caráter exclusivo da avaliação.

Segundo Barlow (2006), enquanto atividade humana socializada, a avaliação está cercada de mitos e ritos, e muitas das fantasias que dizem respeito à ação de avaliar devem-se ao seu aspecto social e à forte carga afetiva por ele comportada. Ao recuperar a etimologia da palavra aponta que, “a palavra *évaluation* parece significar a ação de fazer aparecer o valor de um indivíduo ou objeto” (BARLOW, 2006. p.12, grifo do autor). Em língua latina, os valores são formas de ser (no sentido de tornar-se cada vez mais válido – eficaz, pleno de sentido), de modo que

avaliar é demarcar o grau de êxito e, ao mesmo tempo, as possibilidades ainda abertas de “ser melhor”, de uma realização. E igualmente, dar vazão a um sentido, revelar em uma conduta a parcela de inteligibilidade já adquirida e a que falta adquirir (BARLOW, 2006, p. 12).

O que muitas vezes se observa nas práticas de salas de aula é uma avaliação que, numa melhor hipótese, revela a “parcela de inteligibilidade já adquirida”,

menosprezando, ou mesmo ignorando, aquela que se “falta adquirir”, as “possibilidades ainda abertas de ‘ser melhor’”.

É fundamental pensar a avaliação como um processo que permite aos professores ter informações a respeito do conhecimento já elaborado pelos estudantes, mas também que revela o que precisa “ainda ser feito”, inclusive oferecendo indícios se sua proposta de trabalho, as metodologias de ensino que adota e as ações em sala de aula estão oportunizando aos estudantes a elaboração desse conhecimento.

Além disso, a avaliação não deve ser vista como um processo que envolve apenas o professor, mas diversos outros elementos, como o próprio conteúdo da disciplina, o material, o apoio e trabalho pedagógico, mas, principalmente, os estudantes. Para esses últimos (assim como para os professores), a avaliação deve oferecer elementos que contribuam para a (re) elaboração constante de conhecimentos, e não apenas como um jogo de “tudo ou nada”, no qual se busca a nota (o valor, no sentido atribuído usualmente nas práticas escolares) como único fim. Os erros devem tornar-se desencadeadores de discussões que oportunizem aos estudantes compreendê-los para que, assim, possam ultrapassá-los.

### **Avaliação enquanto prática de investigação e oportunidade de aprendizagem**

Tornar a avaliação parte dos processos de ensino e de aprendizagem implica exercê-la ao longo de toda ação de formação, torná-la permanente, para ir além da meta de identificar se os estudantes “adquiriram” conhecimentos que lhes foram propostos para a meta de preparar, orientar, aperfeiçoar a ação do estudante e do próprio professor. Assim, as práticas de sala de aula devem ocorrer em “um contexto orientado, guiado por situações que desafiem e que os estudantes desejem fazê-las e discuti-las, situações que os conduzem no uso de seus conhecimentos e que exigem busca de novas alternativas ou conhecimentos para a resolução” (MENDES; TREVISAN; BURIASCO, 2012, p. 11).

Segundo Luckesi (2011b, p.149, grifo do autor), a avaliação da aprendizagem escolar precisa ser entendida como um “ato de *investigar a qualidade de seu objeto de estudo e, se necessário, intervir* no processo da aprendizagem”. Para esse autor, a investigação produz uma compreensão da realidade e desvela a trama das relações que a constituem. Além disso, conhecer é uma ação de investigar a realidade e, como consequência, possibilita sustentar uma ação adequada e satisfatória (intervenção). Sendo assim, a avaliação da aprendizagem, enquanto ação de investigação e de intervenção deve oferecer bases consistentes para a decisão e o agir, quando necessário.

Trata-se de mudar o foco do meramente estar “certo ou errado” (pedagogia do exame) para a investigação do modo como os estudantes “lidam com determinado problema, ou seja, como o interpretam, que estratégias utilizam para resolvê-lo, como expressam matematicamente suas idéias” (BURIASCO; FERREIRA; CIANI, 2009, p.77).

Para Hadji (1994, p. 63), a avaliação dita formativa tem por objetivo

contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades.

Ora, ao informar o aluno acerca das condições em que ocorre a aprendizagem, o professor está tomando a avaliação como um ato de comunicação, ação essa fundamentada no próprio percurso do estudante e que se reflete a partir dos encaminhamentos dados por ambos, frente aos êxitos e às dificuldades observados.

Ao encontro de uma perspectiva de avaliação formativa, os trabalhos desenvolvidos no interior do GEPEMA<sup>2</sup>, apontam a avaliação como instrumento de formação presente no processo educativo tanto como meio de diagnóstico dos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. As análises desenvolvidas envolvendo a produção escrita de estudantes são realizadas sob a perspectiva da avaliação como prática de investigação e como oportunidade de aprendizagem.

Para Buriasco, Ferreira e Ciani (2009, p.75),

[...] assumir a avaliação da aprendizagem escolar como prática de investigação implica colocar-se em uma postura de investigação, o que exige, por parte do professor, o reconhecimento da existência de uma multiplicidade de caminhos percorridos pelos estudantes, a admissão de que, tal como eles, está em constante processo de elaboração de conhecimento.

Para essas autoras, tomar a avaliação como prática de investigação é uma alternativa por meio da qual se pode buscar informações a respeito do modo como estudantes e professores mobilizam seu repertório na elaboração de conhecimento, o que requer uma mudança do olhar e das intenções a ela comumente associados.

Compreender a avaliação e executá-la como um projeto intencional e planejado no cotidiano das aulas implica, entre outras coisas, pensar os instrumentos de avaliação e defini-los de acordo com as possibilidades teórico-metodológicas que oferecem para avaliar. Luckesi (2011a, p.304) lembra que “todos os instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem hoje existentes e utilizados em nossas escolas [...] são úteis para o exercício da prática avaliativa da aprendizagem”.

A seleção de instrumentos de avaliação deve ocorrer durante o processo de planejamento de ensino, buscando adequar os recursos de avaliação aos objetivos previstos, aos conteúdos estabelecidos e às atividades propostas para a aprendizagem. É desejável que o professor varie os suportes (observação, auto-avaliação e registros escritos, por exemplo) e os instrumentos, com vistas a coletar uma maior quantidade de dados e assim, ter informações para (re) planejar seu trabalho e orientar a aprendizagem dos alunos e, conforme Barlow (2006), evitar penalizar os estudantes que sentem dificuldade na utilização deste ou daquele.

Um exemplo de instrumento de avaliação presente em trabalhos recentes desenvolvidos no GEPEMA é a *prova em fases*. Este instrumento, utilizado e defendido em nosso trabalho de doutorado (TREVISAN, 2013) e em outras pesquisas que o

sucederam, possibilita tomar a avaliação como prática de investigação e oportunidade de aprendizagem, numa perspectiva de pensá-la na direção da garantia ao direito à educação e em favor da aprendizagem.

### **A prova em fases e a garantia do direito à aprendizagem**

Usualmente, uma prova escrita costuma ser proposta para ser resolvida individualmente, sem consulta a materiais de apoio e com tempo limitado (prova em uma fase). É fundamental que o professor, ao invés de tomá-la como uma mera ferramenta de aferição, passe a pensá-la como um meio para questionar-se a respeito do que “os seus estudantes estão aprendendo, que entendimentos estão tendo do que está sendo trabalhado em sala de aula, do que já sabem, que dificuldades encontram, e o que pode ser feito para auxiliá-los na superação destas” (BURIASCO; FERREIRA; CIANI, 2009, p. 7).

A chamada *prova em duas fases*, cujas referências são encontradas em trabalhos de De Lange (1987, 1999) e Van Den-Heuvel Painhuizen (1996), é uma prova escrita realizada em dois momentos: uma primeira etapa na sala de aula, com tempo limitado, e uma segunda fase, num tempo maior, em geral, a ser feita em casa. Em nossos trabalhos, temos investigado propostas de desdobramento da prova em mais fases, enquanto meio para (re)significação da prova escrita, a qual tem sido chamada simplesmente *prova em fases*.

Na perspectiva por nós adotada, trata-se de uma prova escrita, resolvida individualmente e em sala de aula, contendo questões associadas aos objetivos de aprendizagem a serem explorados ao longo de determinado espaço de tempo (um bimestre, um semestre, um ano), a qual os estudantes têm acesso desde a primeira fase (portanto, antes mesmo das aulas na qual serão explorados tais objetivos). Os próprios estudantes podem reconhecer/escolher quais questões resolver em cada fase podendo alterar as resoluções, nas etapas subsequentes, sempre que julgarem necessário (TREVISAN; MENDES, 2015, p. 52).

Relatamos aqui alguns resultados decorrentes de pesquisas que fizeram uso da prova em fases no cotidiano da sala de aula em três diferentes cenários; embora se situem no contexto da disciplina de Matemática, sua utilização pode ser pensada para qualquer área do conhecimento. Os estudos que fundamentam as pesquisas aqui citadas têm natureza qualitativa; os dados que fundamentaram as análises foram obtidos a partir de anotações em diários de campo dos autores, de materiais coletados ao longo do trabalho, bem como da produção escrita dos estudantes envolvidos. Pelas opções metodológicas adotadas, esses estudos não permitem uma generalização dos resultados, mas uma reflexão dos mesmos, tomando por base quadro teórico apresentado.

#### **Cenário 1:**



**Intervenção escrita do professor:** Seus cálculos mostram que, ao resolver

você obteve  
. Isso significa então que  
vale 0,83?

**2ª Produção do estudante:**

*Análise do professor:* Há indícios de que o questionamento apresentado ao lado da resolução do aluno contribuiu para a reelaboração do procedimento desenvolvido anteriormente.

Fonte: Apatado de Trevisan (2013).

### **Cenário 2:**

Em Hrescak e Trevisan (2013) apresentamos um estudo da produção escrita de alunos do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em uma prova em fases. Era nosso objetivo investigar o modo como os alunos lidaram com esse tipo de instrumento, por meio do levantamento das estratégias mais utilizadas e dos erros mais freqüentes, e da posterior elaboração de intervenções escritas.

A título de exemplo, citamos a seguinte tarefa presente na prova: *Um carteiro entregou 100 telegramas em cinco dias. A cada dia, a partir do primeiro, entregou sete telegramas a mais que no dia anterior. Quantos telegramas ele entregou em cada dia?*

Ao analisar as produções dos estudantes, verificamos que nem todos compreendiam do mesmo modo o problema proposto. Alguns o interpretaram de uma forma que, num primeiro momento, era diferente daquela esperada; entretanto, por meio de um trabalho comprometido, buscamos instigar os estudantes a rever suas produções, por meio de questionamentos escritos. O Quadro 2 apresenta a descrição dos procedimentos realizados por três estudantes e os encaminhamentos dados a partir das intervenções escritas elaboradas.

**Quadro 2** - Intervenções e encaminhamentos dados por alguns estudantes.

Procedimento	1ª Intervenção	Encaminhamentos	2ª Intervenção	Encaminhamentos
Supôs que 20 é o total do primeiro dia e foi somando sete em todos os demais dias.	Você somou a quantidade total de cartas? Foi maior que 100?	Somou as cartas, descobriu o quanto excedia 100, dividiu esse valor por cinco dias. Subtraiu então esse resultado da divisão de cada dia na resposta anterior.	Some novamente os valores. Passou de 100?	Somou e descobriu que novamente passaram 20 cartas. Repetiu o encaminhamento anterior e chegou à resposta esperada.

Fonte: Adaptado de Hrescak e Trevisan (2013).

Durante a aplicação das fases da tarefa, os estudantes mostravam-se empolgados e comprometidos em continuá-la; ela estava sendo atrativa ao estudantes e ao mesmo tempo desafiadora para nós professores, pois com as intervenções pudemos conhecê-los mais e descobrir como eram capazes de atingir os objetivos almejados.

### **Cenário 3:**

Em Trevisan, Mendes e Souza (2015), relatamos um estudo envolvendo a utilização de uma prova em fases em aulas de Matemática de uma turma de 7º ano. Investigamos a produção escrita em uma das questões da prova, motivados por questionamentos escritos elaborados a partir da resolução de três estudantes e apresentados em cada uma das fases. Trata-se da seguinte questão: *Tereza precisa contratar um encanador e têm disponíveis duas opções: João, que cobra R\$ 60,00 pela visita e mais R\$ 18,00 por hora de trabalho e Pedro, que cobra pela visita um valor de R\$ 24,00 mais R\$ 36,00 por hora de trabalho. Ela fez alguns cálculos e concluiu que é mais vantajoso escolher Pedro. Você concorda? Apresente argumentos que justifiquem sua resposta.*

**Quadro 3** – Encaminhamentos e intervenções escritas em cada fase da prova.

1ª Fase		
<p><b>E01</b></p> <p>João:</p> <p>[Equação]</p> <p>Pedro:</p> <p>[Equação]</p> <p>Eu concordo com ela, pois o mesmo total de Pedro, e de R\$ 60,00 e é esse mesmo preço que João cobra somente pela visita.</p>	<p><b>E02</b></p> <p>[Equação]</p> <p>[Equação]</p> <p>[Equação]</p> <p>[Equação]</p> <p>[Equação]</p> <p>Sim porque ele cobra mais barato. E ele pode até fazer o trabalho melhor.</p>	<p><b>E03</b></p> <p>João:</p> <p>[Equação]</p> <p>Pedro:</p> <p>[Equação]</p> <p>Eu acho melhor ela contratar o João porque se o Pedro for duas horas ele vai cobrar 96.</p>
<b>Intervenção escrita:</b> Mas se fossem 2 horas de trabalho, a proposta de Pedro continuaria vantajosa?		
2ª Fase		
<p><b>E01</b></p> <p>Pedro:</p> <p>[Equação]</p> <p>João:</p> <p>[Equação]</p> <p>[Equação]</p> <p>Tanto faz, porque os dois darão R\$ 96,00.</p>	<p><b>E02</b></p> <p>Nesse caso João seria mais vantajoso. Mas se for somar duas horas de trabalho, e a visita o mesmo tanto iria dar dos dois.</p>	<p><b>E03</b></p> <p>João</p> <p>[Equação]</p> <p>[Equação]</p> <p>Pedro:</p> <p>[Equação]</p> <p>[Equação]</p> <p>Da pra ela contratar os dois se os ficar duas horas vão cobrar o mesmo tanto.</p>
<b>Intervenção escrita:</b> E se fossem 3 horas, o que aconteceria?		
3ª Fase		
<p><b>E01</b></p> <p>Pedro:</p> <p>[Equação]</p> <p>[Equação]</p>	<p><b>E02</b></p> <p>Sairia com mais vantagem de preço o Pedro com R\$ 108,00.</p>	<p><b>E03</b></p> <p>João:</p> <p>[Equação]</p> <p>Pedro:</p>

<p>João:</p> <p>[Equação]</p> <p>[Equação]</p> <p>[Equação]</p> <p>Agora, pelo o que vi, João e bem mais vantajoso.</p>		<p>[Equação]</p> <p>Tanto faz os dois vão cobrar o mesmo tanto por 3 horas.</p>
---	--	---

Fonte: Adaptado de Trevisan, Mendes e Souza (2015).

O Quadro 3 representa os dados das produções dos três estudantes (E1, E2 e E3) e das intervenções escritas ao longo das três fases de aplicação. A partir dele, construímos nossas inferências e interpretações na direção do objetivo do trabalho: compreender os encaminhamentos de resolução desses estudantes, bem como potencialidades do instrumento prova em fases frente a uma perspectiva de avaliação enquanto ação de investigação e de intervenção.

A prova em fases possibilitou-nos fazer uso da própria produção do estudante para encaminhá-lo ao entendimento do que se desejava que ele aprendesse. Como intervenção na próxima fase, sugeriu-se aos estudantes retomar suas últimas três produções, nas quais mudou de opinião, e decidir o que era então mais vantajoso. Nessa discussão o professor teve a oportunidade de guiar o estudante intuitivamente com relação aos conceitos matemáticos de variável dependente e independente.

### Considerações finais

Entender a avaliação da aprendizagem escolar como prática de investigação significa mudar o olhar quanto à avaliação, pois ela deixa de ser vista como um elemento de ameaça e punição passando a ser vista como oportunidade de aprendizagem.

Nesse contexto em que se busca fazer da prática avaliativa um ato de investigação e de intervenção, como também tornar o estudante cada vez mais autônomo sobre seus processos de aprendizagem, torna-se necessário sempre refletir e discutir sobre a potencialidade dos instrumentos de avaliação. A prova em fases tem se mostrado como um instrumento que pode atender a esses propósitos.

Nos cenários aqui apresentados, o estudante foi convidado a refletir sobre o seu trabalho e elaborar e reelaborar suas próprias respostas. Os “erros” passam a ser vistos não como algo que o estudante ainda não sabe, mas como indícios de um conhecimento

parcial, como um elemento inerente ao processo de elaboração do conhecimento, como um caminho na busca do acerto para reconstruir o que não foi aprendido.

A prova em fases tem sido considerada um instrumento de avaliação que favorece ao aluno revelar mais do que sabe, ao invés daquilo que não sabe, com diversos desdobramentos, adaptável a realidade de cada sala de aula. Ainda que, num primeiro momento, o estudante não saiba resolver ou tenha dificuldades de compreensão dos conteúdos e/ou dos processos envolvidos, constantemente deve-se incentivá-lo a apresentar suas tentativas, que sofrerão alguma interferência/intervenção do professor, em uma proposta constante de reavaliação.

A análise da produção escrita aponta que, por meio da prova em fases, o professor tem a oportunidade de guiar os estudantes em seus processos de aprendizagem, favorecendo, para cada um, o desenvolvimento de diferentes níveis de competência e um meio que favorece a conquista do direito à educação e em favor da aprendizagem.

## Referências

BARLOW, M. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em 16 jan. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9 394**, 26 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 16 jan. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014. Disponível em < <http://www.observatoriopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 16 jan. 2016.

BURIASCO, R. L. C.; FERREIRA, P. E. A.; CIANI, A. B. Avaliação como prática de investigação (alguns apontamentos). **BOLEMA - Boletim de Educação Matemática**, UNESP - Rio Claro, v. 22, n. 33, p. 69-96, 2009. Disponível em < <http://www2.rc.unesp.br/bolema/?q=node/227>>. Acesso em 16 jan. 2016.

DE LANGE, J. **Mathematics, Insight and Meaning**. Utrecht: OW &OC, 1987.

\_\_\_\_\_. **Framework for classroom assessment in mathematics**. Utrecht: Freudenthal Institute and National Center for Improving Student Learning and Achievement in

Mathematics and Science, 1999. Disponível em:

<<http://fi.uu.nl/publicaties/literatuur/6279.pdf>>. Acesso em 16 jan. 2016.

FERREIRA, C. J. A.; ALMEIDA, F. F. de. Avaliação escolar continuada: uma ousadia em favor da aprendizagem. *Revista Interação*, 13. ed., ano VIII, v.01, n.01, p. 31-41, 2014. Disponível em <<http://ptdocz.com/doc/43970/revista-intera%C3%A7%C3%A3o-13.ed.-ano-viii>>. Acesso em 16 jan. 2016.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Tradução Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. 4. ed. Portugal: Porto, 1994.

HRESCAK, R.; TREVISAN, A. L.. Tarefa em fases em aulas de Matemática: análise de uma experiência nos anos iniciais. *Vidya* (Santa Maria), v. 33, p. 67-79, 2013. Disponível em <<http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2013/05.pdf>>. Acesso em 16 jan. 2016.

JACOMINI, M. A.. Avaliação da aprendizagem em tempos de progressão continuada: o que mudou? Um estudo de teses e dissertações sobre o tema (2000-2010). **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p. 807-828, jul./set. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n84/a10v22n84.pdf>>. Acesso em 16 jan. 2016.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo, SP: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011b.

MENDES, M. T. ; TREVISAN, A. L. ; BURIASCO, R. L. C. Possibilidades de intervenção num contexto de ensino e avaliação em matemática. **Em Teia**: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 3, p. 1-13, 2012. Disponível em <<http://www.gente.eti.br/revistas/index.php/emteia/article/view/86/49>>. Acesso em 16 jan. 2016.

TREVISAN, A. L.. **Prova em fases e um repensar da prática avaliativa em Matemática**. 2013. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em <>. Acesso em 16 jan. 2016.

TREVISAN, A. L., MENDES, M. T.. A Prova Escrita como Instrumento de Avaliação em Aulas de Matemática. **Educação Matemática em Revista** (São Paulo), v.45, p.48 - 55, 2015.

TREVISAN, A. L. ; MENDES, M. T. ; SOUZA, T. S. Quando a avaliação torna-se uma ação de investigação e intervenção: produções matemáticas de estudantes do 7o ano em uma prova em fases. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 4, p. 103-117, 2015. Disponível em < [http://www.fecilcam.br/rpem/documentos/v4n6/artigo\\_05.pdf](http://www.fecilcam.br/rpem/documentos/v4n6/artigo_05.pdf)>. Acesso em 16 jan. 2016.

VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, M. V. D. **Assessment and Realistic Mathematics Education**. Utrecht: CD-β Press/Freudenthal Institute, Utrecht University, 1996.

## **PROFICIÊNCIA LEITORA NOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA: PRÁTICAS DOCENTES E O DIREITO DE APRENDIZAGEM EM FOCO**

**Andréia Teixeira (UFMG) <sup>1</sup>**

**Suzana dos Santos Gomes (UFMG) <sup>2</sup>**

### **Resumo**

O presente artigo possui o objetivo de analisar dados do resultado do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) 2012 e 2013 de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio de duas escolas públicas da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Para realizar o estudo, optou-se pela utilização de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas, questionários e observação participante. A fundamentação teórica advém das contribuições de autores que discutem avaliação educacional e políticas públicas. Trata-se de um estudo que estimula as pesquisas no campo da avaliação a partir do contexto atual de ensino, em consonância com os resultados das avaliações externas, tais como a do PROEB. Os resultados evidenciam a necessidade de investimentos em projetos, ações e políticas públicas de leitura voltadas para o Ensino Médio, com vistas à melhoria desse nível de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Avaliação Educacional, Políticas Públicas, Proficiência em Leitura.

### **1 Introdução**

O debate educacional brasileiro tem suscitado na contemporaneidade várias discussões acerca das políticas públicas de avaliação implementadas no país nos últimos anos. Por se tratar de uma temática que apresenta suma relevância nos estudos educacionais, em âmbito nacional, pesquisadores das maiores Instituições de Ensino Superior (IES) têm se reunido para levantar questões acerca das políticas de avaliação educacional. Trata-se de políticas que se caracterizam por abranger “diferentes níveis” e modalidades de ensino-aprendizagem com vistas à melhoria na qualidade da educação.

A fim de discutir tal temática, bem como colaborar com a melhoria da qualidade da educação, este artigo propõe-se a apresentar o resultado de uma pesquisa realizada em duas escolas públicas da Rede Estadual de Minas Gerais, no ano de 2015. O objetivo do estudo é analisar os resultados do PROEB 2012 e 2013 de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio. Para alcançar o objetivo proposto, optou-se pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A coleta de dados envolveu entrevistas, questionários e observação participante. A fundamentação teórica advém das contribuições de autores que discutem avaliação educacional e políticas públicas, tais como Castro (2009), Jeffrey (2011), Gatti (2013), Gomes (2014), Bonamino (2015), Saul (2015), Teixeira e Gomes (2015), entre outros.

Os sujeitos participantes da pesquisa são 2 especialistas, 7 professores de Língua Portuguesa e 70 alunos de duas turmas do 3º ano do Ensino Médio. O lugar escolhido para realizar a investigação, por excelência, é o espaço da sala de aula. Neste local foi possível conhecer os protagonistas do estudo, bem como traçar o perfil de cada um deles através dos dados coletados. A fim de alcançar o objetivo do presente estudo, serão apresentados nos tópicos que seguem os Referenciais Teóricos, o Histórico do Sistema de Avaliação de Minas Gerais, as Discussões e Resultados e, por fim, as Considerações Finais.

## 2 Desenvolvimento

Na contemporaneidade as políticas educacionais são vistas como um campo do saber que apresenta várias dimensões, e, dentre elas, algumas dizem respeito, principalmente, ao ensino e aprendizagem, à avaliação de programas, bem como às políticas públicas de avaliação (SAUL, 2015). Alguns desses campos, especificamente, as políticas públicas e as avaliações, proporcionaram nos anos de 1990 a reforma educacional brasileira que colaborou, sobretudo, para fomentar uma política de avaliação nacional, com vistas à valorização dos resultados no campo da educação.

De acordo com Gomes (2015, p. 349), “até meados da década de 1990, não havia medidas de avaliação da aprendizagem que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade de sistemas de ensino no país”. E, em virtude disso, comumente falava-se acerca “da velha escola pública do passado como exemplo de qualidade”. Constatava-se que havia problemas educacionais que afetavam diretamente o Ensino Básico e, principalmente, o Ensino Fundamental. E, em meio a essa situação, a escola adotava uma postura excludente, de modo que poucos alunos eram eleitos e tinham acesso ao ensino-aprendizagem. (GOMES, 2015). Portanto, adotou-se, em razão disso, a reforma educacional com uma política de avaliação, que se propunha a promover, acima de tudo, a qualidade e eficiência atribuída ao ensino.

Em conformidade com tal situação, Jeffrey afirma que com essa reforma educacional havia o objetivo,

de promover a indução de políticas voltadas, especificamente, ao ensino fundamental e à qualidade de ensino, que problemas como a reprovação escolar e a correção do fluxo precisavam ser enfrentados e solucionados, a fim de garantir a equidade e eficiência do sistema educacional brasileiro. (JEFFREY, 2011, p. 63).

Nesse mesmo sentido, Castro (2009), afirma que a década de 1990 no Brasil foi marcada pelo avanço da política de Avaliação educacional, uma vez que se verificou nesse mesmo período a implementação de várias iniciativas que colaboraram para implantação do atual sistema avaliativo brasileiro que possibilita aferir “em todos os níveis e modalidades de ensino”. (CASTRO, 2009, p.5).

A partir desse contexto, verificou-se a implantação das três maiores avaliações nacionais<sup>3</sup>, inclusive, a do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para Bonamino (2015) esta foi uma das principais iniciativas criadas pelo governo federal, com vistas ao desenvolvimento da política educacional brasileira nos anos de 1990. E, devido a sua relevância, esta avaliação será focalizada e discutida nos próximos tópicos com os seus avanços e mudanças. Por fim, apresentar-se-á a avaliação do sistema de Minas Gerais.

## **2.1 Panorama Histórico do SAEB**

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi instituído no ano de 1990 e, se caracteriza, principalmente, por ser uma avaliação de primeira geração (BONAMINO, 2013), cuja finalidade é de proporcionar um diagnóstico da educação básica brasileira, com vistas à produção de informações que subsidiem a formulação, bem como o monitoramento das políticas públicas educacionais em todas as esferas: municipal, estadual e federal visando, principalmente, contribuir para a melhoria da qualidade e eficiência do processo que envolve o ensino-aprendizagem.

Para tanto, essa avaliação, a partir de 1993,

tinha por base uma amostra nacional, de alunos abrangendo séries do Ensino Fundamental e Médio. [...] A intenção inicial era promover informações para tomada de decisões quanto a diversos aspectos das políticas educacionais, bem como para pesquisas e discussões a partir da geração e organização de informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos no sistema e fatores a ele associados. (GATTI, 2013, p. 56).

A partir desse contexto, criaram-se documentos relevantes nessa mesma década, com vistas ao ensino básico, tratando, sobretudo, da demanda, eficiência e qualidade do ensino-aprendizagem. Por esses documentos, era possível verificar os resultados dos alunos, e a intenção que realmente estava associada a esse tipo de avaliação, considerada como diagnóstica (GATTI, 2013).

Em 2005 houve a necessidade de efetuar algumas mudanças no sistema e, a partir de então, o SAEB passou por uma reestruturação, na qual se constituiu por duas avaliações distintas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação

Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida atualmente como “Prova Brasil”. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a ANEB permanece atualmente com mesmos os objetivos, bem como as características iniciais do SAEB.

No que concerne à Prova Brasil, é fundamental ressaltar que ela possui como objetivo principal avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas. (BRASIL, 2013). Ela é uma avaliação de desempenho amostral que expandiu o sistema educacional brasileiro. Também é considerada um exame censitário, e se caracteriza por ser uma avaliação de segunda geração pelo fato de subsidiar o que se denomina de política de responsabilização, ou seja, “com atribuição de consequências para professores, diretores e demais profissionais da escola” (BONAMINO, 2013, p. 44). A sua aplicação é realizada a cada dois anos aos alunos matriculados no Ensino Fundamental (5º e 9º anos) nas instituições públicas e privadas do país. A aplicação dessa prova iniciou-se a partir do momento que se reconheceu as limitações do SAEB. Logo,

A adoção da Prova Brasil foi justificada em razão das limitações no plano amostral do SAEB para retratar as especificidades dos municípios e escolas e apoiar com evidências a formulação de políticas visando à melhoria do ensino. (BONAMINO, 2013, p. 50)

Além dessa finalidade, a Prova Brasil, também, possui o objetivo de “auxiliar os responsáveis pela política educacional nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros no desenvolvimento de metas e de ações pedagógicas e administrativas para a melhoria” (BONAMINO, 2013, p. 50) da aprendizagem, bem como a qualidade do ensino.

Na visão de Gatti (2013), a integração da Prova Brasil ao SAEB, proporcionou um avanço na criação de um indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É com ele que desde 2007, “que se compõe o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais”. A partir de então, constata-se que “tanto o indicador, quanto as avaliações, se tornaram o carro-chefe das ações políticas em educação” (GATTI, 2013, p. 58).

Na perspectiva de fomentar políticas de avaliação e ações, a fim de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos na educação básica, alguns governos estaduais, por iniciativa própria criaram os seus sistemas avaliativos. E, nesse sentido, têm-se os exemplos de São Paulo e Minas Gerais, ao criarem os seus sistemas de avaliação. Para Jeffrey (2011, p. 64) nessa ação há “o objetivo de proporcionar um controle direto sobre as redes de ensino tendo em vista a indução das políticas educacionais e a promoção da qualidade da educação”. Logo, a partir desse contexto, é possível compreender o real motivo da implementação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) no Estado de Minas Gerais.

### 3 O Sistema Mineiro de Avaliação: o Caso de Minas Gerais

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública foi implantado pelo Governo de Minas Gerais em fevereiro de 2000, e tem por responsabilidade promover a avaliação da educação pública, com o propósito de “desenvolver programas de avaliação integrados, cujos resultados apresentem informações importantes para o planejamento de ações em todos os níveis do sistema de ensino” (MINAS GERAIS, 2008, p.8). E, em razão disso, o Sistema atualmente é considerado um instrumento relevante tanto para o estado de Minas Gerais, quanto para o Brasil. Além disso, ele, também, é visto como um pioneiro Sistema avaliativo que foi desenvolvido, a fim de avaliar a Rede Estadual de Educação Básica, visando fomentar à criação de políticas públicas educacionais. (MINAS GERAIS, 2014).

Com o decorrer dos anos, surgiram algumas transformações no Sistema mineiro, embora estas tenham ocorrido com a finalidade de preservar as suas principais especificidades e características. Dentre essas mudanças, um dos seus destaques é para o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Este programa foi instituído pelo governo de Minas Gerais no ano de 2000 e sua instituição se consolidou no Estado, a partir da necessidade de ampliação e aperfeiçoamento do Sistema de avaliação. O seu objetivo principal é aferir as escolas da rede pública, no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática (MINAS GERAIS, 2008) dos estudantes que estão concluindo o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, bem como os formandos do 3º ano do Ensino Médio. Na visão de Teixeira e Gomes (2015),

Os testes oficiais, como o PROEB, têm como foco a leitura e como objeto de estudo o texto, apresentando o objetivo de verificar se os alunos são capazes de apreendê-lo como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Para complementar a concepção de leitor autônomo, as orientações para o professor, presentes na Revista Pedagógica de Língua Portuguesa do PROEB destacam que o sujeito competente é capaz de compreender textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante do que lê e ouve, ou seja, de ler produzindo sentidos. (TEIXEIRA; GOMES, 2015, p. 374)

Neste mesmo contexto, a Secretaria de Estado de educação de Minas Gerais SEE/MG), afirma que “realizar uma avaliação externa em larga escala pressupõe, de início, definir o que se pretende avaliar. Esse conteúdo está registrado nas chamadas Matrizes de Referência” (MINAS GERAIS, 2014, p. 17). Elas possuem os descritores que contém a finalidade de descrevem as habilidades que serão aferidas na avaliação do PROEB. E, portanto, esse exame tem “por objetivo verificar se os alunos desenvolveram as habilidades consideradas essenciais, para que consigam avançar em seu processo educacional”; logo, “a Matriz de Referência, base para os testes dessas avaliações, relaciona tais habilidades”. (MINAS GERAIS, 2014, p. 17).

Nesse sentido, o PROEB orienta aos docentes sobre a relevância de observarem a Matriz de Referência, pois, segundo a SEE-MG, este documento não pode ser considerado mais importante que a Matriz Curricular, e, nem poderá substituí-la. É necessário que a comunidade escolar conheça os resultados, para assim, efetuar uma reavaliação do Currículo, observando, principalmente, quais conteúdos precisam passar por alguma alteração/mudança, ou serem até mesmo modificados completamente, com vistas ao cumprimento do ato de aferir, bem como o modo que será norteado o trabalho docente, a fim de promover melhorias no ensino. (MINAS GERAIS, 2014).

Quanto à formulação das avaliações, salienta-se que elas são constituídas por 39 questões de múltipla escolha, contendo os mais variados gêneros discursivos que circulam no cotidiano. Conforme o relatório Minas Gerais (2008), essas avaliações são elaboradas aplicando-se os critérios do que se denominam Blocos Incompletos Balanceados (BIB). Assim, com esses critérios são, “gerados 26 modelos diferentes de cadernos de teste, sendo cada um composto por três blocos de itens, um deles comum com outro caderno. Essa configuração não deixa o teste cansativo, já que cada aluno responde a 39 itens apenas” (MINAS GERAIS, 2008, p. 26) que contém os mais variados descritores, com diversos gêneros discursivos.

Desse modo, é possível perceber, por meio das estratégias inseridas na avaliação, a competência leitora avaliada, a fim de verificar posteriormente os níveis de aprendizagem discente, categorizando-os em um dos três: baixo (desempenho varia de zero até 250 pontos), intermediário (varia de 250 até 300 pontos) ou recomendado (varia de 250 até 300 pontos). Para compreender melhor os resultados das avaliações do PROEB, será apresentado no tópico que segue um estudo realizado em 2015 em 2 escolas públicas da Rede Estadual de Minas Gerais.

### **3. 1 Pesquisa de Campo: Análises e Resultados**

A fim de investigar os resultados do PROEB de Língua Portuguesa, no atual contexto de ensino, realizou-se uma pesquisa, durante o primeiro semestre de 2015, em 2 turmas do 3º ano do Ensino Médio de 2 escolas públicas da Rede Estadual de Minas Gerais, localizada em Nova Lima, Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Após efetuar a leitura crítica de documentos oficiais, entrevistas, questionários e observações, os dados foram processados e analisados de tal modo que a pesquisa possibilitou dividi-los em categorias analíticas: dados socioeconômicos, letramentos e avaliação. Assim, evidenciou-se através das análises da primeira categoria, dados socioeconômicos, que (45,7%) são alunos da Escola Estadual Mário de Andrade<sup>4</sup> e (54,3%) pertencem à Escola Estadual José de Alencar Os dados revelaram que a faixa etária dos participantes varia de tal forma que: (55,7%) possuem 17 anos; (34,3%) têm 18 anos e (10%) possuem 19 anos de idade. No que diz respeito à renda familiar, verificou-se através das análises que a renda de (72,9%) dos alunos varia de 1 e 3 salários; (22,9%) a variação é de 2 a 6 salários; (2,9%) é de 7 a 9 salários e, por fim, (1,4%) a variação é de 10 salários. Ao investigar sobre a residência familiar, evidenciou-se que (5,7%) vivem em apartamento próprio, (1,4%) afirmam residir em apartamento alugado, (2,9%) vivem em casa alugada, (88,6%) possuem casa própria e (1,4%) residem em casa pertencente à família dos pais.

Quanto à matrícula ou frequência em cursos de aprendizagem, profissional ou outros, no mesmo período do ano letivo, constatou-se com a pesquisa que (52,8%) dos respondentes não se encontram matriculados em nenhum dos referidos cursos. No entanto, (18,6%) declararam serem alunos da Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais (ULTRAMIG), (15,7%) são alunos do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e (12,9%) informaram frequentar outros cursos como: Bombeiro Civil; Curso de Língua (inglês e/ou espanhol); Autocad; Curso Preparatório para a Polícia Militar De Minas Gerais (Soldado) Mega Concursos, entre outros do Instituto Modal e Núcleo de Formação Profissional de Minas Gerais (Nuclemig).

No que concerne à segunda categoria, às práticas de leitura, revelou-se através do questionário que (75,7%) gostam de ler, enquanto (24,3%) afirmaram não demonstrarem o gosto pela leitura. Nesse mesmo tópico investigou-se a opinião dos alunos sobre os textos trabalhados durante as aulas de leituras e, (1,4%) disseram que a leitura é sem importância; (4,3%) consideram a leitura pouco importante; (40%) afirmam que a leitura é importante e, (54,3%) declararam que a leitura é muito importante para eles. Nesse mesmo contexto, perguntou-se sobre os gêneros discursivos mais trabalhados pelas professoras durante as aulas de leitura, e a pesquisa revelou que (72,9%) dos textos são artigo, carta, e-mail, dissertação e anúncio; (87,1%) são entrevistas, charge, conto, poema e instruções; (72,9%) são tirinha, retrato, novela, crônica e romance. Além disso, evidenciou-se na análise dos dados que os alunos afirmam ler com frequência: jornal (68,6%), livro (64,3%), revista (38,6%), folheto religioso (14,3%) e outros (7,1%), tais como a bíblia, apostilas, *sites* e histórias em quadrinhos. Nesse mesmo tópico investigou-se sobre o tipo de leitura que mais interessa aos alunos, e constatou-se que: (12,9%) preferem literatura clássica; (38,6%) optam por revistas e gibis; (45,7%) gostam de ficção e policial; (42,9%) leem romance; (42,9%) preferem suspense; (30%) optam pelo livro didático, religioso ou de autoajuda. No que concerne ao período dedicado para estudar em casa, evidenciou-se que (87,1%) dedicam de 1 a 2 horas; (2,9%) dispõem de 3 a 4 horas; (8,6%) estudam de 5 a 6 horas e (1,4%) dispõem de 7 a 8 horas.

No que diz respeito aos instrumentos de avaliação utilizados pelas professoras durante o processo de ensino-aprendizagem da língua, constatou-se através das respostas dos participantes que: (97,1%) utilizam prova escrita; (21,4%) usam prova oral; (12,9%) optam por simulado; (44,3%) usam seminário; (57,1%) optam por trabalho individual e (82,9%) trabalho em grupo. Nessa mesma perspectiva, investigou-se sobre os tipos de questões presentes nas avaliações escolares e, evidenciou-se que: (5,7%) afirmam que são abertas; (25,7%) declaram que são fechadas e (68,6%) afirmam que são provas mistas com questões abertas e fechadas. Além disso, investigou-se se são disponibilizadas informações sobre a importância das avaliações do ENEM, SAEB/ Prova Brasil, PAAE e PROEB. Pelas respostas verificou-se que: (64,3%) disseram que sim, e que as informações são amplas; (32,9%) confirmaram que sim, e que as informações são parcialmente divulgadas; (1,4%) disseram que não, mas gostariam de saber sobre o assunto e (1,4%) relataram que não, e não têm interesse pelo assunto. Ao perguntar se os alunos se sentem preparados para fazerem as avaliações do ENEM e do PROEB, evidenciou-se que (50%) acreditam que sim; (4,3%) se sentem muito preparados; (41,4%) se sentem pouco preparados; (4,3%) afirmam que não se sentem preparados.

Durante a entrevista obteve-se mais dados importantes acerca das avaliações externas. Para tanto, nesse mesmo tópico temático perguntou-se aos alunos se eles possuíam conhecimento sobre a avaliação do PROEB, bem como dos itens que aferem as

habilidades de leitura. Ficou evidente em todas as entrevistas que os respondentes têm contato com as questões do ENEM, e que, além disso, elas são trabalhadas em sala durante as aulas de Língua Portuguesa. Por outro lado, evidenciou-se o pouco conhecimento e contato dos estudantes com as questões do PROEB. Exemplo disso pôde-se verificar ao investigar as informações que os alunos possuíam sobre as avaliações do PROEB. Uma das alunas afirma que “[...], as informações são parciais, são parcialmente divulgadas. E, quando se pergunta sobre o PROEB ela diz: “Não, eu não sei o que é o Proeb... Eu... não sei o que é o PROEB “(Aluna Luciana, 3º ano). Diante disso, a mesma solicitou no âmbito da pesquisa as informações sobre esta avaliação de modo que estas foram esclarecidas pela pesquisadora.

### 3.2 Resultados e Discussões

O segundo momento do estudo havia o intuito investigar a proficiência em leitura em âmbito estadual e local contendo os resultados do PROEB 2012 e 2013 das duas escolas envolvidas na pesquisa. Após realizar várias releituras e análises documentais obtiveram-se os resultados das duas escolas investigadas. Assim, constatou-se que a Escola Estadual Mário de Andrade, conforme demonstra o **QUAD. 2** que segue, apresentou no ano de 2012 a proficiência média em Língua Portuguesa no valor de (287,7) superando os índices da Superintendência Regional de Ensino (SRE), que na época tinha como meta (271,7). Em 2012 houve também por parte dessa escola um aumento em relação ao resultado geral da Rede Estadual de Minas Gerais (273,8), previsto para o mesmo período aferido. Diante desses dados da instituição, percebe-se um aumento do resultado da Escola Mário de Andrade em relação ao da SRE bem como ao valor do Estado, demonstrando, portanto, que a instituição de ensino, não só alcançou, como também ultrapassou as metas definidas pelo Acordo de Resultados determinado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Segundo o Boletim Pedagógico, na ocasião previa-se a participação de 203 alunos, contudo, 163 compareceram, o equivalente a (80,3%) do percentual estimado.

No que diz respeito ao percentual por padrão de desempenho, revelou-se que (15,9%) dos alunos encontram-se no nível baixo, outros (49,2%) correspondem ao nível intermediário e (34,8%) alcançaram o nível recomendado. Pelo resultado, fica evidente que houve redução do nível baixo e aumento significativo nos dois últimos níveis em relação ao ano de 2011. É importante ressaltar que no ano anterior a escola também havia superado as metas tanto do Estado, quanto as da SRE, acordadas no Plano de Metas do Acordo de Resultados determinado pela SEE/MG.

#### QUADRO 2

##### PROFICIÊNCIA EM LEITURA NA E.E. MÁRIO DE ANDRADE

ANO	ESCOLA	SRE	MINAS GERAIS	Porcentagem por padrão de desempenho		
				Baixo (até 300)	Intermediário (300 – 375)	Recomendável (acima de 375)
2011	279,8	269,9	271,4	26,0	41,5	32,5

2012	287,7	271,5	273,8	15,9	49,2	34,8
2013	294,4	283,7	280,6	12,2	39,1	48,7

**Fonte:** Dados do PROEB/SIMAVE

Quanto aos resultados de 2013, verificou-se um considerável aumento em relação ao ano anterior de forma que a escola conseguiu alcançar as metas acordadas, superando os resultados tanto da SRE (283,7), como também o do Estado de Minas Gerais (280,6). Com relação ao percentual de padrão de desempenho, evidenciou-se que (12,2%) dos alunos encontram-se no nível baixo, (39,1%) no nível intermediário e (48,7%) alcançaram o último nível, o recomendado. Além disso, identificou-se uma redução no primeiro nível e aumento bastante considerável nos dois últimos níveis. De acordo com o Boletim Pedagógico, na ocasião estava prevista a participação 153 alunos, no entanto, 116 compareceram, o equivalente a (75,8%) do percentual estimado.

O **QUAD. 3** que segue apresenta os resultados 2012 e 2013 da Escola Estadual José de Alencar. Com ele é possível ter uma visão geral dos dados que foram analisados, conforme é demonstrado a seguir.

### QUADRO 3

#### PROFICIÊNCIA EM LEITURA NA E.E. JOSÉ DE ALENCAR

ANO	ESCOLA	SRE	MINAS GERAIS	Porcentagem por padrão de desempenho		
				Baixo (até 300)	Intermediário (300 – 375)	Recomendável (acima de 375)
2011	282,9	269,9	271,4	15,6	50,0	34,4
2012	259,4	271,5	273,8	43,3	43,3	13,3
2013	298,1	283,7	280,6	12,0	42,0	46,0

**Fonte:** Dados do PROEB/SIMAVE

Ao analisar os resultados da Escola Estadual José de Alencar, evidenciou-se que no ano de 2012 a proficiência média da escola em Língua Portuguesa foi de (259,4) valor que representou uma redução de (8,3%) em relação ao ano de 2011, ficando com índices menores que o da SRE (271,5), bem como o do Estado de Minas Gerais (273,8). Diante desses dados, identificou-se uma queda no resultado da Escola José de Alencar, representando uma redução significativa em relação ao resultado da SRE e ao valor do Estado, demonstrando, portanto, que a escola não alcançou as metas definidas pelo Plano de Metas do Acordo de Resultados determinado pela SEE/MG. Conforme o Boletim

Pedagógico previa-se a participação de 41 alunos, todavia, 30 compareceram ao exame, representando (73,2%) do total de alunos do 3º ano.

Quanto ao percentual por padrão de desempenho, revelou-se que (43,3%) dos alunos encontravam-se no nível baixo, outros (43,3%) no nível intermediário e (13,3%) estavam no nível recomendado. Pelo resultado, fica evidente que houve aumento nos dois primeiros níveis e uma redução significativa no nível recomendado em relação ao ano de 2011. Convém ressaltar que no ano de 2011 a escola também havia ultrapassado as metas acordadas no Plano de Metas do Acordo de Resultados determinado pela SEE/MG, superando o resultado tanto do Estado, quanto o da SRE.

No que concerne aos resultados de 2013, verificou-se um considerável aumento em relação ao ano de 2012. A escola ficou com a média (298,1) e conseguiu alcançar as metas acordadas, superando os resultados da SRE (283,7) e o do Estado de Minas Gerais (280,6). De acordo com o Boletim Pedagógico, previa-se a participação de 58 alunos, todavia, 50 compareceram no dia da avaliação, representando (86,2%) do total de alunos estimados da escola.

Com relação ao percentual de padrão de desempenho, evidenciou-se que (12%) dos alunos encontram-se no nível baixo, (42%) no nível intermediário e (46%) alcançaram o nível recomendado. Os dados evidenciaram que em relação ao ano de 2012, houve um aumento bastante significativo nos níveis intermediário e recomendado, além da redução no nível baixo. Diante disso, fica uma interrogação: o que foi feito por parte da escola para que os resultados do ano de 2013 apresentassem um aumento relativamente superior aos que foram acordados pela SRE e pelo Estado de Minas Gerais?

Para responder a esse questionamento, recorreu-se às entrevistas realizadas com os participantes desta pesquisa. E, nesse contexto, os professores relataram o seguinte:

Eu lembro que na época, o que a gente encontrou de explicação mais ou menos, foi a questão da greve que influenciou esse resultado de 2012. A gente teve muitos alunos que evadiram da escola, não retornaram, principalmente no Ensino Médio. A gente teve um crescimento bacana, e quando chegou em 2012...[...]. Então, se eu me recordo muito bem, acho que era isso que eu lembro na época em termo de justificativa. (Pedagoga Carla, E.E. José de Alencar)

A gente teve alguns problemas tipo,... é... aquelas imposições. Não imposição, mas o sistema querer que sejam aprovados tantos por centos [...]. Esse sistema muitas vezes impõe algumas situações para a gente, que aí foge ao nosso controle. Então, muitas vezes são aprovados alunos que a gente sabe que não tem condição, entendeu. Só que por conta dessa sazonalidade, da gente ter por exemplo, esse ano, o do ano passado não foi bom, entendeu. Eu acredito mais na capacidade, no comprometimento deles do que da gente. Sabe, eu atribuo mais a eles. Então, nós tivemos aqui algumas dessas questões de... de safras, de turmas realmente muito comprometidas e de turmas que parece que se

arrastaram até o 3º ano, e já vieram defasadas do Ensino Fundamental. (Profa. Malu, E.E. José de Alencar)

Ainda justificando o resultado, a respondente diz que há outros problemas que interferem nos resultados. E, um deles é a infrequência dos alunos que chegam a se ausentarem por mais de 4 dias sem ao menos comunicarem à escola o real motivo da falta. Segundo a mesma, quando isso é percebido por ela, imediatamente procura à coordenação para comunicá-la sobre tal acontecimento. Logo, a especialista responsável se prontifica a ligar para a casa do aluno, verificando, assim, o provável motivo da infrequência, se é por causa de doença, ou não. O outro problema diz respeito à greve do ano anterior. Para a entrevistada, a greve de 2011 refletiu no resultado de 2012, e, em razão disso, ela afirmou o seguinte: *“por mais que a gente tentasse reverter essa situação, de certa forma isso influência no aprendizado, no curso normal das coisas. Então, eu acredito que isso possa ter acontecido sim”*. (Profa. Malu, E.E. José de Alencar).

Além disso, outro participante para justificar os resultados, afirma que alguns alunos não se dão o trabalho de ler a avaliação adequadamente, e que não há por parte deles um comprometimento ao fazê-la. Segundo o participante, o professor entrega a avaliação, cobra a leitura, no entanto, alguns alunos para ficarem *“livres daquilo rápido”*, fazem e entregam a prova sem o menor cuidado, isso tudo porque querem *“ir para casa, ou fazer qualquer coisa”*. (Prof. João Pedro, E.E. José de Alencar).

Na visão dos participantes da Escola Mário de Andrade os resultados do PROEB de 2011, 2012 e 2013, não foram melhores por alguns problemas que ocorrem há anos. E, isso é justificado por causa da época em que a avaliação é aplicada, ou seja, logo depois da prova do ENEM. Os professores alegam que os alunos estão cansados de tal modo, e que isso interfere nos resultados da avaliação do PROEB, conforme o depoimento que segue:

Depois do Enem, final de ano, os alunos não dão atenção a essa prova. Então, muitos chutam, é... é... não levam a sério a prova. Então, eles não fazem bem, não têm aquela responsabilidade de fazer realmente, chutam e não levam a sério. E, com isso, prejudica a escola. Eu acho que deveria ser em outra época. Deveria ser antes do ENEM. A época é terrível! Eu tive turmas aqui excelentes, de afundar naquela prova, porque ninguém está nem aí. E eles falaram mesmo: Ah, eu não vou ficar perdendo o meu tempo não! Eu não quero fazer não! Isso não vale nada, não vale nota, não vale nada e não vai fazer diferença nenhuma. Nós estamos cansados! Eles mesmos falam. A gente constrói isso o ano inteiro, mas isso é muito difícil. (Profa. Célia, E. E. Mário de Andrade)

A fim de reverter essa situação, e, principalmente, garantir melhores resultados do PROEB nos anos posteriores, os participantes das duas escolas revelaram as suas preocupações, bem como as ações adotadas nas escolas para alcançarem tal objetivo. E, nesse sentido, os respondentes da Escola José de Alencar disseram que os professores se

reuniram, diagnosticaram a real situação dos alunos e começaram a trabalhar de uma forma diferenciada, abordando mais a prova e o processo avaliativo, de tal modo que todos utilizavam um mesmo discurso sobre o assunto dentro da sala de aula. De acordo com os professores, além disso, adotou-se trabalhos mais dinâmicos com a participação ativa dos alunos.

Na Escola Mário de Andrade, os professores afirmaram que quando tiveram acesso aos resultados da escola, eles discutiram as ações que seriam realizadas mediante esses resultados, bem como as atividades que seriam trabalhadas dentro da sala. No, entanto, os docentes afirmam que precisam de mais encontros na escola para que possam trocar experiência, ter capacitação e, sobretudo, formular e ou preparar as questões/atividades com vistas à melhoria dos resultados das avaliações.

#### **4 Considerações Finais**

O presente estudo se propôs a apresentar os resultados do PROEB de 2012 e 2013 de duas escolas públicas de Minas Gerais, para tanto, utilizou-se de dados de pesquisa contemporânea realizada no âmbito da sala de aula de Língua Portuguesa. Os dados evidenciaram as condições socioeconômicas dos alunos, bem como as suas práticas letradas e avaliativas no contexto das escolas. Além disso, buscou-se analisar os resultados das avaliações do PROEB das escolas envolvidas na pesquisa, e evidenciaram-se os níveis diferenciados de proficiências em leitura dos alunos do Ensino Médio.

Outro ponto relevante na pesquisa foi as formas pelas quais as informações sobre as avaliações externas chegam aos alunos e professores. Verificou-se pelas informações adquiridas nos questionários e entrevistas que ainda são poucas ou insuficientes as informações que chegam aos alunos e professores acerca da relevância das avaliações externas, e, em razão disso, muitos alunos não se comprometem em fazer a prova com responsabilidade, prejudicando, sobretudo, os resultados das escolas

Para tanto, acredita-se na necessidade de investimento em ações docentes, formação e orientação sobre o real objetivo das avaliações externas, inclusive a do PROEB, de modo que os professores possam proporcionar na sala de aula, momentos de discussões com seus alunos sobre a relevância dessas avaliações, bem como os seus objetivos. Gomes (2014) afirma que essas avaliações possuem pistas importantes sobre o ensino-aprendizagem de modo que professores e gestores possam fomentar ações que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino, e, os alunos precisam saber disso. É fundamental esclarecer, também, que é por esse motivo, que os discentes são aferidos, proporcionando-lhes informações sobre o verdadeiro papel da avaliação externa, como é o caso da avaliação do PROEB.

Através dos resultados dessa avaliação é possível detectar as deficiências de aprendizagem, bem como as habilidades ou capacidades de letramentos dos alunos. E, na perspectiva de alcançar melhores resultados, é essencial fomentar ações docentes no sentido de promover melhorias no ensino-aprendizado, inclusive de Língua Portuguesa. Portanto, acredita-se que “é importante que os professores problematizem a sua prática na direção de uma avaliação formativa, originada de dentro da escola, de modo democrático” (TEIXEIRA; GOMES, 2015, p. 380). Afinal, cabe ao professor

o papel mediador, durante a prática pedagógica nas aulas de leitura, capacitando e, sobretudo, possibilitando o conhecimento de diversos gêneros discursivos escritos, além do contato dos alunos com as avaliações externas. Colaborando assim, para melhores resultados, e, principalmente, para o pleno desenvolvimento da cidadania, bem como para o processo educacional desse cidadão, proporcionando-lhe o pleno direito à educação.

## Referências

BONAMINO, A. Algumas reflexões sobre as iniciativas internacionais de avaliação da educação. In: *Educação em debate*. CANDAU, V.M; SACAVINO, S.B. (Org.), 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

BONAMINO, A. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, A; GATTI, B. A. *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. V. 2. Florianópolis: Insular, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) Nota Explicativa – Resultados Prova Brasil, 2013.

CASTRO, M.H.G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 13 de abril de 2014.

GATTI, B. A. Possibilidades e Fundamentos de Avaliações em Larga Escala: Primórdios e Perspectivas. In: BAUER, A; GATTI, B. A; TAVARES, M. A. *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. V. 1. Florianópolis: Insular, 2013.

GOMES, S. S. *Um Olhar sobre as Práticas de Avaliação na Escola*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

GOMES, S. S. Políticas de avaliação externa e interna desafios e perspectiva. In: GOMES, S.S; QUARESMA, A. D (Org.): *Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior: Desafios da Contemporaneidade*. 1 ed. Belo Horizonte : Fino Traço, 2015, v.1, p. 347-360.

JEFFREY, D. C. O monitoramento da educação básica na esfera estadual: o caso paulista. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). *Currículos, sistema de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade*. Campinas, SP: Papiros, 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: SIMAVE/PROEB – 2008 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2 (jan./dez. 2008), Juiz de Fora, 2008 – Anual.*

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), PROEB. *Revista Pedagógica – Língua Portuguesa, 3º ano do Ensino Médio, Juiz de Fora, v. 1, jan./dez. 2012.* Disponível em: < [http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/PROEB\\_LP\\_3EM\\_2012.pdf](http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/PROEB_LP_3EM_2012.pdf)> Acesso em 17 de jun. de 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), PROEB. *Revista Pedagógica – Língua Portuguesa, 3º ano do Ensino Médio, Juiz de Fora, v. 1, jan./dez. 2013.* Disponível em< <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/07/PROEB-RP-LP-3EM-WEB.pdf>> Acesso em 17 de jun. de 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. PROEB – 2014/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2014), Juiz de Fora, 2014 – Anual. Conteúdo: *Revista Pedagógica - Língua Portuguesa - 3º ano do Ensino Médio.* Disponível em: < <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/06/MG-PROEB-2014-RP-LP-3EM-WEB.pdf>> Acesso em 16 de out. de 2015.

SAUL, A.M. Referenciais freirianos para a prática da avaliação: apontamentos. In: *Educação em debate*. CANDAU, V.M; SACAVINO, S.B. (Org.), 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

TEIXEIRA, A; GOMES, S. S. Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) em Minas Gerais: Um Estudo da Proficiência Leitora no Ensino Médio. In: GOMES, S.S; QUARESMA, A. D (Org.): *Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior: Desafios da Contemporaneidade*. 1 ed. Belo Horizonte : Fino Traço, 2015, v.1, p. 363- 382.

## PROVINHA BRASIL: REPERCUSSÕES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Daniele L. Appolinário**

**Ufpa-Campinas**

### **Resumo**

O presente artigo fundamenta-se na literatura sobre políticas públicas em avaliação, em específico a Provinha Brasil. O objetivo da pesquisa foi investigar em que medida a Provinha Brasil repercute nas práticas curriculares da educação infantil, segundo a percepção de professores e gestores. Baseou-se em uma abordagem qualitativa, foram utilizados como procedimentos metodológicos: a análise documental das propostas curriculares dos municípios de Campinas (SP) e Valinhos (SP) e dos projetos pedagógicos e entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e professores. O aporte teórico teve como principais autores Afonso, Dias Sobrinho, Freitas, Esteban, Faria e Kishimoto. Conclui-se que Valinhos apresentou repercussões tácitas da Provinha Brasil, com uma antecipação da escolarização do ensino fundamental. Campinas apresentou uma concepção de educação infantil que não visa antecipação de práticas presentes no ensino fundamental, não havendo repercussão da Provinha Brasil.

**Palavras-chave:** Práticas curriculares. Educação Infantil. Provinha Brasil.

### **Introdução**

Ainda que a Educação Infantil no Brasil não seja diretamente alvo de políticas públicas de avaliação em larga escala, é importante refletir sobre qual o papel que vem se desenhando para esta etapa de educação, uma vez que a política de avaliação da educação básica tem sido apresentada como prioritária na definição das políticas educacionais, principalmente nas últimas décadas.

Pode-se constatar que a educação das crianças, nos espaços coletivos e públicos, vem passando por transformações, principalmente em relação a sua função, tendo sido ligada a práticas que preconizavam um caráter meramente de cuidado. A partir da década de 1980, percebe-se a defesa da necessidade de não se haver a separação entre o educar e o cuidar. Considerando a criança como sujeito de direitos, desse modo o conceito de creche e o de pré-escola implicam espaços educativos que possibilitam a construção de

uma infância que situa a criança no centro do processo e não como mero executor das atividades pensadas pelos adultos.

Em relação à legislação brasileira, percebem-se avanços proporcionados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96 (LDBEN), que determina a Educação Infantil como parte integrante do sistema educacional, sendo a primeira etapa da educação básica, um dever do Estado e direito da criança.

Em 2005, com a implantação da Lei nº11.114, as crianças de 6 anos passaram a frequentar o Ensino Fundamental, e com a Lei nº11.274, no ano de 2006, o Ensino Fundamental obrigatório passou a ter a duração de 9 anos. Estas últimas alterações na LDBEN sobre o Ensino Fundamental, ainda propiciam debates no campo educacional, pois implicam diretamente o desenvolvimento das crianças. Um dos questionamentos salienta a atual falta de articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em 2013, a publicação da Lei nº 12.796 que alterou a LDBEN, a educação básica passa a ter início aos 4 anos, tendo as crianças de 4 e 5 anos matrícula obrigatória na pré-escola.

Esta lei tem propiciado vários debates no meio acadêmico, principalmente na questão da obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos 4 anos. O debate, entre outros, verte sobre: a escolarização precoce com a obrigatoriedade; a pré-escola constituir-se como uma etapa pressionada entre a creche e o ensino fundamental sem uma identidade própria; a organização do currículo para esta etapa. Voltamos ou nunca saímos da visão da educação infantil como somente espaço de preparo para o ensino fundamental? Afinal, quais os critérios que as políticas públicas têm estabelecido para a educação infantil? Esta Lei tem potencial para provocar novos ajustes na educação infantil que tem vivenciado, de acordo com as políticas públicas apresentadas, cenários de mudanças que possibilitam a reflexão sobre o papel da educação infantil na contemporaneidade.

Tal panorama evidencia a importância de se investigar a Provinha Brasil e suas implicações no currículo da educação infantil. Nesta perspectiva, esse estudo teve como objetivo investigar em que medida a Provinha Brasil repercute nas práticas curriculares da educação infantil, em dois municípios do interior de São Paulo, segundo a percepção de professores e gestores.

A abordagem metodológica adotada nessa pesquisa foi a qualitativa, que pressupõe um diálogo entre os sujeitos e os investigadores, sendo que estes não são abordados de forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Realizou-se a análise documental e a entrevista semiestruturada. Foram analisados os documentos oficiais sobre a Provinha Brasil, as propostas pedagógicas dos municípios e os projetos pedagógicos das pré-escolas. As entrevistas semiestruturadas tiveram como sujeitos as gestoras escolares e as professoras, totalizando sete entrevistadas, todas do sexo feminino.<sup>1</sup>

A fim de apreender a percepção das professoras e gestoras educacionais de cada município pesquisado, considerando que há diferença nas propostas curriculares, optou-se por apresentar a análise de cada município para, na sequência, entrecruzar as

percepções, analisando convergências e divergências decorrentes das falas das participantes da pesquisa.

A identificação das participantes deu-se de forma a garantir a preservação de suas identidades. Optou-se por identificar todos os sujeitos, assim como as escolas, por índices e letras. A escola de Campinas foi identificada como EC e a escola de Valinhos foi identificada como EV.

A diretora e a orientadora pedagógica da escola pesquisada de Campinas foram identificadas pelas letras iniciais das funções exercidas a saber: diretora - Dc; orientadora pedagógica - OPc. Em relação à escola pesquisada de Valinhos a diretora foi identificada como Dv e a coordenadora pedagógica como CPv.

Na escola pesquisada de Campinas apenas uma professora aceitou participar da entrevista. A professora participante da pesquisa foi identificada por Pc. Na escola pesquisada de Valinhos, duas professoras participaram e foram identificadas como Pv<sup>1</sup> e Pv<sup>2</sup>, sendo ambas responsáveis pelas turmas de crianças de 4 e 5 anos.

## **A Educação Infantil em Foco**

A educação infantil atende crianças de 0 a 5 anos, tanto na esfera pública como na privada. Constitui-se como primeira etapa da educação básica de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), dividida por faixa etária em creches, com atendimento de 0 a 3 anos e pré-escolas, com crianças de 4 a 5 anos. A partir de abril de 2013, com a Lei Federal nº 12.796, a educação básica constitui-se como obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, iniciando-se com a pré-escola.

Essa discussão inicial serve de fundamento para a contextualização do debate atual, nesse século XXI, sobre a educação infantil nos espaços públicos coletivos, sem deixar de problematizar questões ainda presentes nas funções do espaço educativo público para as crianças, como exemplo, a ênfase em antecipar práticas do ensino fundamental como suposta garantia de futuro sucesso escolar. Kishimoto (2002) relata que esta ênfase, traduzida no termo de escolarização na Educação Infantil, tem sido caracterizada pelo excesso de atividades direcionadas em leitura, escrita, cálculo.

Além de superar a visão que caberia à educação infantil antecipar as práticas do ensino fundamental, a educação infantil pública necessita que se assegure às crianças como sujeitos de direitos, a garantia da indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Torna-se, assim, essencial superar as visões assistencialistas e antecipatórias do ensino fundamental atribuídas à Educação Infantil, pois ambas as visões não valorizam a infância enquanto momento importante para a criança vivenciar. Ressalta-se que este vivenciar a infância implica considerar a criança, como sujeito de direitos, podendo ser um espaço no qual a criança possa brincar e aprender.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI/ 2010) possuem a função de subsidiar as propostas para educação infantil em todo o país. Dispõe sobre os princípios e fundamentos para a elaboração das propostas pedagógicas de creches e pré-escolas.

Importante frisar que as DCNEI deixam claro que os eixos norteadores do trabalho pedagógico na educação infantil são: as interações e a brincadeira. Apresenta a concepção de currículo como: “um conjunto de práticas que buscam articular os saberes e experiências das crianças com o patrimônio cultural artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança” (2010, p. 12).

### **Provinha Brasil em Foco**

A Provinha Brasil, regulamentada pela Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, configura-se em uma avaliação em larga escala elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas-Anísio Teixeira (INEP) Caracteriza-se como um exame nacional com o objetivo de monitorar a alfabetização nas escolas públicas brasileiras. O INEP classifica a Provinha Brasil como:

[...] uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. (BRASIL, 2013).

Tal como exposto, a Provinha Brasil, como avaliação da alfabetização das crianças, integra as políticas públicas de avaliação que, especialmente nessas duas décadas do século XXI, vêm priorizando as avaliações em larga escala, relacionando resultados de avaliação de desempenho dos alunos à qualidade da educação.

Bondioli (2004, p. 14) destaca entre outros aspectos que a qualidade pressupõe: “natureza transacional; natureza participativa; natureza auto-reflexiva; natureza contextual e plural; qualidade é um processo; qualidade tem uma natureza transformadora.” Nessa perspectiva, articular a qualidade da educação, exclusivamente a desempenho de aluno, implica desconsiderar fatores intra e extraescolares que afetam os processos de ensino e aprendizagem, o que reduz a natureza transformadora implicada na qualidade da educação.

Embora a Provinha Brasil não integre o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), está inclusa nas ações governamentais que possuem como premissa básica contribuir com as ações para a melhora da qualidade da educação, a partir dos resultados das avaliações em larga escala.

A Provinha Brasil reside em um instrumento que avalia a alfabetização, por meio de um teste padronizado composto de 24 questões, sendo uma avaliação que suscita indagações sobre quais as contribuições reais na alfabetização das crianças das escolas

públicas. Dessa forma, cabe problematizarmos como enfrentar e oferecer uma melhor iniciação nas práticas de leitura e escrita das crianças, em um processo que promova a aprendizagem e o acesso ao conhecimento para todos. Avalia-se a alfabetização dos alunos, contudo, quais ações efetivas têm sido promovidas em prol da aprendizagem da leitura e escrita para todas as crianças?

Interessante ressaltar que o governo federal justifica a realização da Provinha Brasil devido aos indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apontarem problemas relacionados à leitura e à escrita, em específico à alfabetização, revelando, principalmente, baixo desempenho na leitura dos alunos. Entretanto, percebe-se que a Provinha Brasil tem se apresentado como mais uma avaliação em larga escala, em uma questão fundamental à educação brasileira como a alfabetização.

Assim podemos indagar se a Provinha Brasil acabará tornando-se modelo a ser seguido na alfabetização das crianças, inclusive com prévia preparação para esta avaliação sem se levar em conta a imprescindível busca de uma educação de qualidade para todos, ou seja, não podemos reduzir os processos educacionais a treinos para alcançar bons resultados nos exames, nem tão pouco caminhar na direção da escolarização das crianças da educação infantil.

### **Percepção de professores e gestores do município de Valinhos**

A equipe de gestão e as professoras foram convidadas a refletir sobre as concepções de currículo e de criança que integram as propostas curriculares da educação infantil do município, bem como sobre a relação entre a Provinha Brasil e a prática curricular.

A equipe gestora (Dv e Cv) referiu-se à criança como sendo o centro do processo educativo, consoante à concepção expressa no projeto pedagógico (PPP) da escola.

*A criança é a principal agente do conhecimento dela; a criança é vista como criança, necessidades de acordo com a faixa etária; é uma criança como centro. (Cv)*

*A criança é o centro do nosso trabalho, ela está agindo. (Dv)*

O PPP foi elaborado em 2012 e utiliza como referência o Plano de Curso da Educação Básica 2010 do município de Valinhos.

Percebe-se, ao analisar o documento Plano de Curso 2010 que, embora a concepção de criança não seja explícita, compreende-se que é ativa no processo de aprendizagem, e que as crianças chamadas de alunos constroem significados a partir das interações com os objetos de conhecimento.

Pode-se inferir que a fala da equipe gestora sobre a concepção de criança coaduna com a concepção de criança expressa no Plano de Curso do Município de Valinhos que embasa o PPP da escola.

Ao se manifestarem sobre a concepção de criança definida no PPP da escola, as respostas das professoras pesquisadas (Pv<sup>1</sup> e Pv<sup>2</sup>) divergiram das respostas da equipe gestora. A fala de Pv<sup>1</sup> expressa uma concepção de criança escolarizada na rede de Valinhos como um todo, que não considera a criança enquanto criança:

*A definição de criança da rede de Valinhos é muito complicada. Eu acho que eles esquecem um pouco que a criança tem que brincar, tem que ser criança, e assim no PPP a gente tem que fazer algumas coisas que ao meu ver eu não concordo [...]. (Pv<sup>1</sup>).*

O fato de haver divergência entre as falas das gestoras e Pv<sup>1</sup> indica a necessidade de ser retomada e problematizada, no coletivo, a concepção de criança que norteia o trabalho pedagógico na educação infantil do município de Valinhos, pois a criança vista como aluno, admite práticas do ensino fundamental, o que sinaliza um processo de escolarização da educação infantil.

Embora Pv<sup>2</sup> não tenha se referido à concepção de criança que consta no PPP, destacou o interesse das crianças e o compromisso das famílias em acompanhá-las nas atividades enviadas para casa como “lição de casa”. O fato de Pv<sup>2</sup> referir-se a esse envolvimento, principalmente nas atividades enviadas para casa, também pode indicar uma concepção de educação infantil voltada para a escolarização precoce, com a ênfase em atividades no papel que acabam afetando o processo de desenvolvimento das crianças.

Como aponta Kishimoto (2002), a escolarização na educação infantil tem sido caracterizada pelo excesso de atividades direcionadas em leitura, escrita, cálculo. Esta antecipação do ensino fundamental, sinalizada em atividades destituídas de significado, pode ser constatada ainda na fala de Pv<sup>1</sup> sobre a concepção de criança da rede de Valinhos.

*(...) eu acho que a criança tinha que brincar mais, tinha que ser mais livre para fazer as coisas, porque ela vai ter muitos anos pela frente para ficar fazendo atividade (...) lendo e escrevendo. Não que a gente não tenha que dá, mas é muito maçante (...) a gente está dentro de um sistema e a gente tem que cumprir. (Pv<sup>1</sup>)*

Fica evidente nessa fala de Pv<sup>1</sup> que, mesmo não havendo concordância sobre práticas curriculares impostas, prevalece a ideia de que devem ser cumpridas, o que indica a necessidade de se possibilitar espaços de diálogo entre professores e equipe de gestão e entre escola e Secretaria Municipal da Educação, com vistas a problematizar a prática pedagógica da educação infantil.

As considerações das professoras entrevistadas remontam à necessidade de se repensar e se problematizar o currículo em ação, conforme foram instadas a refletir.

Em acordo com o relato de Pv<sup>1</sup> e Pv<sup>2</sup>, a concepção de currículo predominante na rede municipal de Valinhos é conteudista. Ambas as professoras pesquisadas enfatizam que há um excesso de atividades que envolvem o uso de papel e lápis, em detrimento de atividades lúdicas, sinalizando o quanto o currículo da rede municipal apresenta-se voltado para um aluno de ensino fundamental, pois em nenhum momento as professoras mencionam a importância do brincar na educação infantil, ou mesmo de atividades que

possibilitem as crianças enfrentarem desafios como proposto numa perspectiva sociointeracionista constante do Plano de Curso do Município.

*Aqui você está falando esta concepção de currículo que eu sou contra. Eu acho que no infantil I eles teriam que aprender muitas outras coisas, e a gente não precisaria se apegar tanto nesta parte de atividades no papel. (...) Eu acho que quando colocou a escola de 9 anos que piorou demais, porque antes o infantil I era mais livre para fazer as coisas e agora não. (Pv<sup>1</sup>)*

Como ressalta Esteban (2012, p.573):

As políticas públicas devem zelar pelo bem viver das crianças, garantindo-lhes as condições necessárias a um desenvolvimento pleno e feliz; e a aprendizagem delas deve ser, sem qualquer dúvida, a principal preocupação da escola. Objetivamente, as políticas públicas para a infância expressam, entre tensões e controvérsias, o compromisso da sociedade com suas crianças, sendo a educação, que não se esgota na escolarização, uma das evidências das opções feitas. Um olhar atento sobre nossa vida cotidiana indica o quanto nós, sociedade brasileira, temos sido pouco cuidadosos com nossas crianças, o que baliza o funcionamento da escola e os percursos infantis nos processos de escolarização, embora a ele não se limite.

Percebe-se que as políticas públicas educacionais têm priorizado o ensino fundamental nos últimos anos e pouca atenção tem sido disponibilizada à educação infantil, que acaba tendo que moldar um modelo de aluno para o ensino fundamental.

Outro dado interessante abordado por Pv<sup>1</sup> refere-se à implantação do ensino de 9 anos que gera cobranças inclusive na educação infantil, tendo essa que preparar melhor as crianças para o sucesso no ensino fundamental. Tal sucesso se traduz em desempenhos dos alunos nas avaliações em larga escala, para se atingir uma meta, em detrimento da atenção nas aprendizagens das crianças.

O discurso oficial, apoiado na necessidade de melhorar a qualidade da educação, propõe a avaliação fundamentalmente como um mecanismo de controle, direcionado à mensuração do desempenho dos estudantes por meio de exames em larga escala como a Provinha Brasil.

Com relação à concepção de currículo, Pv<sup>2</sup> declara:

*O currículo da rede é confuso, uma hora diz que é construtivista, mas não é construtivista. Na minha concepção, é individualista, cada uma faz o que quer, porque o construtivismo mesmo não é o que se pratica no município. O plano de curso é extenso para educação infantil e repetitivo.... Cada escola faz do seu jeito, a rede peca. (Pv<sup>2</sup>)*

Pv<sup>2</sup> ressalta que, embora haja um discurso na referida rede municipal de currículo construtivista, isto não é o que ocorre de fato, havendo uma falta de diretriz para o trabalho na rede, já que, segundo a fala da professora, cada escola trabalha de uma forma.

Outro ponto importante destacado pela professora (Pv<sup>2</sup>) refere-se ao fato do Plano de Curso ser extenso e repetitivo, o que indica que apresenta vários conteúdos a serem trabalhados.

Nas considerações das professoras fica evidenciado que, embora, ambas discordem da concepção de currículo conteudista como norteadora da prática pedagógica, os seus relatos demonstram a forte presença do modelo do ensino fundamental nas práticas pedagógicas da pré-escola pesquisada, e também nas atividades pautadas em conteúdos escolares pré-determinados, consoante ao próprio plano de ensino do município, organizado em áreas do conhecimento que enfatizam o desenvolvimento cognitivo em especial as letras e números.

A divergência de olhares entre a equipe gestora e as professoras quanto à concepção de currículo que baliza o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças, sinaliza a necessidade de diálogo e integração entre as participantes da pesquisa, bem como a necessidade de acompanhamento do cotidiano da prática pedagógica, de modo que haja um discurso que articule o que está expresso nos documentos com o que se pratica de fato.

Em relação à articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, Cv expõe o seguinte:

*Oficialmente não mudou, mas o que se cobra hoje com a chegada do Pacto (Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa), faz com que a educação infantil se modifique. Algumas coisas elas (as professoras) acham que precisam preparar a alfabetização e esquecem do lúdico, a cobrança é para preparar essa criança para o 1º ano.*

Depreende-se dessa fala que Cpv observa a orientação advinda das políticas públicas, a exemplo do citado Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) implantado em 2013, como desencadeadora de uma cobrança simbólica de práticas na educação infantil voltadas para a alfabetização, conforme enfatizado pelas professoras.

Destaca-se na fala de Cpv que, mesmo não havendo oficialmente mudanças no currículo da educação infantil, advindas das políticas públicas de avaliação, há políticas públicas que repercutem na educação infantil que estão expressas nas práticas pedagógicas que focam no preparo para o ensino fundamental.

Convergente com Cv, Pv<sup>1</sup> teceu o seguinte relato:

*O ensino de 9 anos influenciou demais no infantil I e infantil II, porque é uma cobrança muito grande para que eles cheguem no primeiro ano, sabendo todas as letras, silábicos, silábicos-alfabéticos (...) mas tem todo um contexto, é o meio que elas vivem, é o interesse delas, a gente faz mas é difícil...(Pv<sup>1</sup>)*

Na mesma direção de implicações do ensino fundamental de 9 anos, Pv<sup>2</sup> expressou que antes as crianças não eram alfabetizadas na educação infantil, e segundo sua visão, passou a ser foco alfabetizar no primeiro ano, a partir do ensino de nove anos.

*Eu vim do ensino fundamental que é uma exigência muito grande e as crianças não chegavam alfabetizadas, e agora sim com o primeiro ano (ensino de nove anos). (Pv<sup>2</sup>)*

Percebe-se, mais uma vez, um trabalho que prioriza a alfabetização, decorrente, segundo as entrevistadas, da implantação do ensino de nove anos.

Nessa direção, observamos que as políticas públicas nessas décadas do século XXI, priorizaram o ensino fundamental de 9 anos em detrimento das outras etapas da educação básica. Para a verificação dos resultados adotou-se a utilização de testes padronizados pelo governo federal que por sua vez enfatizam a aferição de desempenhos. Como exemplo de teste, temos a Provinha Brasil, foco desse estudo, como avaliação da alfabetização. Conforme alerta Arelaro (2008, p. 55):

[...] o agravante é que, atualmente, verifica-se a eficácia dessa ação escolar, por meio de um sistema de controle nacional, justificado como de avaliação do “nível de letramento” das crianças, como é o caso da última prova nacional proposta pelo governo federal, a Provinha Brasil. Não se discutiu até agora que pressupostos e que pré-condições seriam fundamentais para o sucesso desta iniciativa, seja em relação à formação das professoras, seja na reformulação dos currículos das séries iniciais do ensino fundamental, ou mesmo na infraestrutura das escolas, que garanta, ao menos, espaços livres e brinquedos em que o lúdico encontre sua oportunidade educativa.

A Provinha Brasil, segundo Esteban (2009, p. 50), também ressalta uma concepção de avaliação predominantemente quantitativa e classificatória:

A leitura cuidadosa do processo instaurado pela Provinha Brasil revela sua natureza classificatória, pois não há inserção em escala sem classificação. A existência de níveis de desempenho, nos quais inserir as crianças, incrementa a possibilidade de visibilidade do outro – aquele que não corresponde ao modelo idealizado como referência de desempenho a se alcançar -, criando novas possibilidades de exercício do controle autoritário que tradicionalmente percorre as práticas de avaliação.

Sobre as possíveis repercussões da Provinha Brasil no currículo da educação infantil, nenhuma das entrevistadas relatou, explicitamente, perceber essas. A diretora e a coordenadora foram unânimes em afirmar que inexistem essas repercussões. No entanto, as professoras assumiram tal repercussão, ainda que tenham apresentado considerações divergentes. Na manifestação de Pv<sup>2</sup>, há uma apreciação favorável a respeito da Provinha Brasil, considerando o controle que pode ser exercido no currículo, que norteia as práticas pedagógicas dos professores.

*Acho que é legal mostra para o professor o que eles querem (o governo), te deixa mais norteada. Todas as escolas estão com a Provinha Brasil, mesmo não ganhando bônus, o município se preocupa. A Provinha Brasil serve como base, se não tiver, cada um faz o que quer. (Pv<sup>2</sup>) (Grifos dos autores)*

Depreende-se dessa fala, que a professora considera a Provinha Brasil um instrumento importante para verificação de resultados, citando inclusive que, mesmo a prefeitura não adotando políticas de bônus ou mérito, considera positiva como forma de controle do currículo e dos professores.

Na percepção de Pv<sup>1</sup>, ao contrário, evidencia-se crítica à Provinha Brasil, em função da repercussão no currículo da educação infantil, na direção de priorizar os conteúdos de alfabetização.

*Não sei, acaba tendo a Provinha Brasil no segundo ano, e no primeiro ano, as meninas (professoras) acabam fazendo um monte de coisa. Vira esta cobrança, o currículo volta a ser conteudista. O ensino fundamental está fazendo a educação infantil virar um “fundamentalzinho”.*

Com esta colocação, no trecho acima, fica claro que a educação infantil, segundo a percepção de Pv<sup>1</sup>, vem perdendo o espaço para atividades que mais se assemelham às práticas pedagógicas do ensino fundamental com excesso de atividades, o que evidencia a educação infantil tornar-se um “fundamentalzinho”. Esta fala da professora (Pv<sup>1</sup>) deixa evidente uma perspectiva de educação infantil embasada nos moldes do ensino fundamental, o que pode significar também crianças de pré-escola com a possibilidade de serem submetidas a testes com o objetivo de aferir a qualidade da educação infantil.

Em acordo com o alerta de Freitas L. C. (2003,p. vii-viii):

[...] com a escolarização precoce, trazem também a avaliação formal precoce, as baterias de competências a serem desenvolvidas e seus testes de aquisição. Igualmente, as concepções de avaliação usadas a partir da primeira série escolar começam a ser antecipadas, bem como todos os seus danos – destruição de auto-estima, rotulações, competição, ansiedades, tensões etc. Testes e medidas (psicológicos ou não) são disponibilizados para os pais cada vez que as crianças “fogem à normalidade” fabricada por aqueles.

Diante de tais relatos, observamos a tendência na educação infantil, em algumas realidades, de distanciamento de práticas curriculares centradas no jogo e no brincar, em função da antecipação do ensino fundamental.

## **Percepção de professores e gestores do município de Campinas**

A equipe de gestão e a professora foram convidadas a refletir sobre as concepções de currículo e de criança que integram as propostas curriculares bem como sobre a relação entre a Provinha Brasil e a prática curricular da Educação Infantil.

A equipe gestora (Dc e OPc) referiu-se à criança vista enquanto criança e produtora de cultura, consoante à concepção expressa nas Diretrizes Curriculares (2013) que embasa o trabalho pedagógico na rede municipal.

*Está no nosso PP (projeto pedagógico) a concepção de criança como criança, a gente procura trabalhar com a cultura infantil valorizar a produção da criança, a participação dela. (OPc)*

*A criança é vista como criança e o brincar faz parte da vida da criança, produtora de cultura. (Dc)*

O documento intitulado “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a educação infantil: um processo contínuo de ação e reflexão” foi lançado em 2013, apresenta o objetivo de orientar as práticas pedagógicas do município.

As Diretrizes municipais, elaboradas em acordo com as DCNEIs, tratam dos parâmetros teóricos e práticos que norteiam as práticas pedagógicas, com destaque para um fazer educativo que prima pelo planejamento de tempos e espaços de cuidados e educação vistos como ações constitutivas do trabalho dos profissionais da educação infantil.

Nessa perspectiva, as falas da orientadora pedagógica e da diretora acerca da concepção de criança correspondem ao conceito tratado nas Diretrizes que também reafirma as crianças como produtoras de cultura. De acordo com as Diretrizes sobre a concepção de criança: “As concepções que orientam este documento afirmam que a criança desde que nasce se constitui em sujeito sócio histórico e de direitos” (CAMPINAS, 2013, p.21).

Sobre a concepção de criança, a professora expressou:

*Aqui a criança é o centro de todo o processo, em função dela que se pensa sobre os eixos da Secretaria da Educação, dos espaços educativos, dos espaços pedagógicos, o centro das discussões, da questão da qualidade. (Pc)*

De acordo com as falas das entrevistadas, além do destaque dado à produção infantil, percebe-se a visão de criança condizente com a visão de Faria (2005, p. 104):

Ao vê-las como sujeitos de direito, superamos a identidade única que lhes foi atribuída e que afirma sua incompletude com relação ao adulto, tomando-as como apenas um vir-a-ser. Desde aí, deve-se considerar uma infância que, como toda fase da vida, é provisória, construída, e fica incorporada nas próximas fases construídas. Nesse movimento, todos somos “um vir-a-ser” e também o que somos hoje e o que fomos ontem, concomitantemente.

Tal visão coaduna com a concepção de currículo que norteia o trabalho pedagógico realizado com as crianças. Sobre esse aspecto a orientadora pedagógica relata que:

*A nossa concepção está de acordo com as Diretrizes (municipais), tudo que a gente faz vem do debate que há anos a rede vem fazendo há 4 anos, o que precisava ser mantido, mudado, o que fazer com o fato das crianças irem mais cedo para o fundamental... (...) Em momento algum a gente pressiona com a justificativa das crianças estarem indo para o 1º ano então, que a gente tem de preparar, ensinar a sentar na carteira, a gente aqui não tem isto. (Opc)*

Depreende-se do relato no trecho acima da orientadora pedagógica que as Diretrizes municipais contribuem ao apontarem direções para o trabalho pedagógico com as crianças.

Ao referir-se à concepção de currículo, a professora expressa a ideia de currículo em construção coletiva:

*A gente ficou com o “Currículo em Construção” por anos eu até participei das discussões, foi muito democrático o processo, das Diretrizes Curriculares eu não participei, mas eu admiro o resultado, eu sempre utilizei o Currículo em Construção eu ainda tenho ele na minha cabeça, as Diretrizes Curriculares estamos estudando aqui nessa escola. (Pc)*

Os relatos da equipe gestora e da professora indicam a valorização da infância e do brincar como eixo pedagógico, e das Diretrizes Curriculares como norte para o trabalho com as crianças, ressaltando que a professora ainda menciona a importância do “Currículo em Construção” nos direcionamentos das práticas curriculares e nas construções dos projetos pedagógicos, tal como afirmado pela orientadora pedagógica.

A valorização do brincar, expressa na fala das entrevistadas e na análise dos documentos referidos, converge com os autores citados ao longo deste trabalho. Como as Diretrizes municipais adotam a Pedagogia das Infâncias que valorizam o brincar, o trabalho na educação infantil necessita ter atenção também pelas relações sociais estabelecidas nas culturas de pares (entre as crianças), tais como as amizades, conflitos, curiosidades, gostos, sentidos, prazeres, brincadeiras, imaginação.

As entrevistadas não identificam relação entre os resultados da Provinha Brasil e o currículo da educação infantil, ainda que o letramento e a alfabetização sejam alvos de debate.

*Nenhuma professora vem falar da Provinha Brasil, o currículo da educação infantil está preocupado mais com o desenvolvimento da criança, mas o letramento é muito debatido, alfabetizar, e as Diretrizes privilegiam os projetos e vamos trabalhar o texto de mil maneiras. (Opc)*

Já a diretora foi enfática ao afirmar que não percebe relação entre os resultados da Provinha Brasil e o currículo da educação infantil, mas deveria haver mais divulgação dos resultados da Provinha.

A professora também revelou não perceber relação entre os resultados da Provinha e o currículo da educação infantil:

*Não conheço os resultados que não chegam na educação infantil, gostaria de conhecer só a título de curiosidade, eu não acredito em prontidões. Assim não acho de forma alguma que a educação infantil deva preparar para os anos iniciais, muito menos para uma Provinha. (Pc)*

Tanto a orientadora como a professora expressam a importância do trabalho com o letramento, contudo sem a preocupação com o preparo para os anos iniciais. Assim, consideram que o letramento é mais uma das linguagens a serem trabalhadas com as crianças não sendo nem a principal nem a única.

Os trechos acima das entrevistas elucidam que as profissionais, ao admitirem uma concepção de educação infantil que respeita a criança enquanto criança, possuem uma visão ampla de trabalho com as crianças pequenas que envolvem os projetos, não privilegiando um único aspecto do desenvolvimento, no caso de práticas que focalizam treinos aleatórios com apresentação de letras do alfabeto como pressuposto da alfabetização.

Segundo Esteban (2012, p.578) a própria Provinha Brasil acaba reforçando uma concepção restrita da alfabetização:

[...] no atual modelo, a avaliação resume-se a exame, e alfabetização a aquisição de convenções do código escrito. Ambos os conceitos são esvaziados em consonância com as exigências, dos exames em larga escala, de produção e manipulação de dados mais precisos e simplificados. Tal operação reflete o aligeiramento da noção de sujeito presente na concepção de educação que baliza a política de avaliação.

A questão das avaliações externas como a Provinha Brasil possibilitarem o chamado estreitamento curricular com foco apenas em um conteúdo, por exemplo a alfabetização, vem sendo apontado por autores contemporâneos como Freitas L.C., além de Esteban, já que as avaliações acabam proporcionando treinos para os assuntos das provas, ou mais especificamente leitura e matemática.

Os relatos das entrevistadas permitem inferir que o município de Campinas possui uma proposta curricular de educação infantil que privilegia a concepção de criança como sujeito de direitos, o que implica também vivenciar a infância.

Esta valorização das crianças, bem como a centralidade da criança nas Diretrizes Curriculares refletem no planejamento da professora, baseado em projetos que valorizam as várias linguagens em especial a arte que segundo a professora, permite trabalhar com a criança como um todo. Sabemos que esta visão de educação infantil pode não ser encontrada em todas as práticas curriculares da rede municipal, mas no caso pesquisado percebe-se haver interessante movimento entre o que é proposto nas Diretrizes Curriculares e a percepção dos sujeitos que estão no “chão da escola”.

## Convergências e Divergências dos Municípios Pesquisados

A análise dos referidos documentos articulada à percepção das professoras e gestoras entrevistadas dos municípios de Valinhos e Campinas, possibilitou a constatação de convergências e divergências relacionadas aos fundamentos e práticas da educação infantil.

Ao apresentar uma concepção de criança e educação infantil embasada na Pedagogia da Infância, percebe-se clareza nos relatos das entrevistadas de Campinas acerca do trabalho desenvolvido, sendo que, até o momento, não notam implicações da Provinha Brasil nas práticas curriculares da educação infantil, ressaltando que a orientadora pedagógica pondera o fato de algumas professoras preocuparem-se com a alfabetização.

Importante destacar que as Diretrizes Curriculares mencionam a importância da implantação das avaliações institucionais como política pública da rede. Refere-se de forma crítica a necessária resistência aos processos de avaliações sistêmicas:

Almeja-se que a Educação Infantil, orientada por essas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil, resista aos processos homogeneizantes das avaliações sistêmicas já impostas em alguns lugares do país e revele nas avaliações próprias do Sistema Municipal de Educação de Campinas, o alcance das propostas pedagógicas, pautadas nas relações criadoras da vida e do mundo, para a Educação dos bebês e das crianças pequenas (Campinas, 2013, p. 32).

Em relação ao município de Valinhos, com base nas análises das entrevistas, depreende-se nos trechos, principalmente evidenciados por Pv<sup>1</sup>, uma concepção de criança vista como aluno, uma concepção de currículo conteudista com foco em atividades restritas ao treino de letras e números para que as crianças cheguem ao 1º ano mais preparadas.

A lógica do trabalho na pré-escola revela-se próximo à lógica de trabalho presente em grande parte das escolas do ensino fundamental. Fica claro que o importante nessa perspectiva preparatória é o desenvolvimento de habilidades com foco nos conteúdos escolares que parte de uma perspectiva de olhar a criança como um ser incapaz e incompleto e não como produtor de cultura.

Em acordo com o relato de Pv<sup>1</sup> e Pv<sup>2</sup>, a concepção de currículo predominante na rede municipal de Valinhos é conteudista. Em nenhum momento das entrevistas, as professoras mencionam a importância do brincar na educação infantil como prática curricular da rede.

Dessa maneira, embora a proposta curricular (Plano de Ensino 2010) tenha como embasamento o sociointeracionismo, o mesmo não foi citado pelas professoras que, como dito, revelaram a presença de ênfase em conteúdos, em uma perspectiva escolarizante da educação infantil, tal como relatado por Kishimoto (2002), com ênfase, traduzida no termo de escolarização caracterizada pelo excesso de atividades direcionadas à leitura, escrita, cálculo.

Um ponto de convergência entre os municípios de Valinhos e Campinas refere-se à preocupação que algumas professoras, conforme relato de Opc com relação à alfabetização, o que permite inferir que a questão da alfabetização permeia a educação infantil dos municípios. Contudo, percebe-se o grupo de entrevistadas de Campinas bem afinado em suas concepções de criança e currículo, inclusive consonante com as Diretrizes Curriculares do município. No caso de Valinhos, a equipe gestora apresentou conceitos divergentes das professoras, principalmente em relação à concepção de currículo. Interessante que os depoimentos das professoras evidenciaram o que vivenciam nas práticas curriculares, com um currículo conteudista, o que não significa que concordem com esta concepção.

Importante aspecto levantado pelos relatos das entrevistadas de Valinhos, refere-se à necessidade do projeto político pedagógico da escola assumir uma perspectiva mais coletiva para que todas as professoras possam trabalhar e realizar planejamentos de acordo com a realidade das turmas e que na própria escola possam discutir as funções da educação infantil e a concepção de criança que a escola adota, tal como as entrevistadas de Campinas mencionaram ocorrer. Como assinala Freitas L.C. (2003, p. ix): “As mudanças devem ser processadas no nível do projeto político-pedagógico da escola, discutido e implementado coletivamente, ao amparo do poder público.”

Em Campinas, as participantes, conforme os relatos nas entrevistas, não constatarem repercussões da Provinha Brasil nas práticas curriculares da educação infantil.

Podemos notar que os municípios apresentam concepções de educação infantil distintas que foram confirmadas tanto pelas entrevistas como pela análise dos documentos municipais. Compreende-se, no entanto, como necessária uma educação infantil que possibilite às crianças desenvolvimento integral em todos os aspectos cognitivo, afetivo, motor, enfim a criança vista como um todo e capaz no hoje.

Nessa direção, é necessário refletir o quão as políticas públicas de avaliação, no caso a Provinha Brasil, propiciam práticas pedagógicas na educação infantil que não consideram a criança como sujeito de direitos. Precisamos problematizar as políticas públicas de avaliação que, embora não englobem diretamente a educação infantil, podem promover repercussões, ainda que tácitas, nesse espaço.

## **Considerações Finais**

Esse texto trouxe alguns apontamentos de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo investigar em que medida a Provinha Brasil repercute nas práticas curriculares da Educação Infantil pública nos municípios de Campinas (SP) e Valinhos (SP), sob a percepção de professores e gestores. Constatou-se que o apressamento da escolarização e alfabetização, tendo em vista práticas pedagógicas no ensino fundamental que vêm sendo moldadas a partir das avaliações em larga escala centradas nos desempenhos dos alunos, pode implicar uma negação das especificidades da educação infantil, ou simplesmente tratá-la como espaço de preparo para o “sucesso” no ensino fundamental.

Com base nos autores referendados e nos sujeitos participantes dessa pesquisa, percebe-se por vezes, na educação infantil, práticas que pouco valorizam os tempos e espaços para o brincar, tão fundamentais para a criança explorar, ao máximo, a dimensão lúdica.

Ratifica-se que nesse estudo considera-se a criança como criança e não como aluno.

Compreendemos que a avaliação precisa ir além da verificação, assim a avaliação externa também precisa levar em consideração a discussão dos resultados e a interpretação junto com os atores que vivenciam o cotidiano escolar, para que possa promover melhorias nas aprendizagens dos alunos.

O estudo revelou que, embora a rede municipal de Valinhos tenha como proposta o sociointeracionismo, esse sequer foi mencionado nas entrevistas com as professoras que apontaram muito mais um currículo conteudista e uma educação infantil vista como preparo para o sucesso no ensino fundamental. Chamou a atenção a fala de uma professora (Pv<sup>1</sup>) sobre o fato da educação infantil estar transformando-se em um “fundamentalzinho”. Desse modo, foi possível identificar uma concepção de criança vista como aluno que precisa estar preparada e bem preparada para o ensino fundamental, com enfoque em atividades no papel que trabalham conteúdos escolares como letras e números descontextualizados que visam o treinar e não o aprender.

O município de Campinas apresentou de acordo com o relato das entrevistadas, uma aparente coerência entre proposta curricular e as práticas pedagógicas, com destaque a uma concepção de criança e educação infantil que não admite uma escolarização da educação infantil. As entrevistadas não evidenciaram possíveis repercussões da Provinha Brasil até o momento nas práticas curriculares da pré-escola pesquisada.

Percebemos que o modelo do ensino fundamental continua presente em muitas práticas que acabam por desconsiderar que a criança precisa vivenciar a infância. Isto não significa de modo algum que a educação infantil seja um espaço descolado da sociedade, contudo que se constitua de fato em um espaço que contemple a criança como ponto de partida para o trabalho pedagógico.

Almejamos que o presente texto possa possibilitar a reflexão sobre as práticas curriculares que vem sendo proporcionadas as crianças que, como discutido ao longo do texto, precisam ser vistas como crianças, não apenas nos discursos das propostas e documentos mas, sobretudo, nas práticas curriculares.

## Referências

ARELARO, L.R.G. A não transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org.). **Público e Privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo; Xamã, 2008, p.51-67.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. (Col. Ciências da Educação).

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v.134, n. 248, 23 dez.1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº10**, 26 de abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”. Diário Oficial, 26 de abril de 2007. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/legislação>>. Acesso em: 13 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera os arts. 4º da Lei nº 9.394/96, com o objetivo de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMPINAS. **Projeto Pedagógico (PP) da escola pesquisada**. Campinas, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação**. Campinas, SP, 2013.

ESTEBAN, M. T. Provinha Brasil: desempenho escolar e discurso normativo sobre a infância. **Sísifo/ Revista Ciências da Educação**, Lisboa, n.9, p. 47-56, maio/ago, 2009. Disponível em: <[www.sisifo.fpce.iel.pt](http://www.sisifo.fpce.iel.pt)> Acesso em: 13 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n. 51, set-dez, 2012.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e a qualidade em uma instituição infantil. **Licere**: Belo Horizonte, v. 5, p. 23-32, 2002.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. 2ªed. Campinas, SP: Editora da Unicamp: São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, A. L. G. de. Política de Regulação, Pesquisa e Pedagogia da Educação infantil, Primeira etapa da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, v. 26, n92, p. 1013-1038. Campinas (SP): Cedes, 2005.

FREITAS, L.C. Prefácio da edição brasileira. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. ( org.). **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professoras. Tradução Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2003.

VALINHOS. Plano de Ensino da Educação Básica, 2010.

\_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada. 2012.

**A FORMAÇÃO DE TURMAS E SUA ATRIBUIÇÃO AOS PROFESSORES:  
POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS NA PROFICIÊNCIA MÉDIA EM MATEMÁTICA  
DOS ALUNOS DO 9º ANO NA PROVA BRASIL 2013**

Elisabette Leo<sup>lx</sup> (UFMG)

Tatiana Cruz<sup>lxi</sup> (UFMG)

---

<sup>lx</sup> Pedagoga, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, linha Políticas Públicas de Educação, Faculdade de Educação (FaE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

<sup>lxi</sup> Aluna da graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação (FaE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

## **RESUMO**

Este artigo tem como proposta apresentar como os questionários contextuais da Prova Brasil em 2013 tem captado a informação sobre a formação de turmas nas escolas das redes estaduais e municipais do Brasil, e como tem ocorrido a atribuição das turmas formadas para os professores. A intenção é identificar como essa organização tem sido realizada e suas possíveis influências na proficiência média do aluno em matemática, no 9º ano do Ensino Fundamental. A metodologia proposta explorou a análise descritiva das variáveis selecionadas, tabelas cruzadas, e testes paramétricos para a análise da variância (ANOVA). O resultado obtido indica que apesar das redes Estaduais e Municipais utilizarem amplamente o critério de formação das turmas pela “Homogeneidade quando à idade (alunos com a mesma idade)”, observou-se que é através do critério de “Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes)” que as médias das proficiências em matemática foram mais altas entre os alunos que participaram da Prova Brasil. Além disso, concluímos que há uma necessidade de rever e rediscutir a elaboração das questões que envolvem as variáveis do questionário utilizado para averiguar os critérios de formação de turmas e de atribuição das turmas aos professores, uma vez que entendemos ser relevante captar melhor quais são os outros critérios que envolvem as variáveis aqui analisadas.

**Palavras-chaves:** Formação de turmas. Atribuição de turmas aos professores. Proficiência em Matemática. Prova Brasil.

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente a avaliação educacional tem assumido um papel de destaque no cenário educacional, ao preconizar o direito à educação, ao aprendizado e à uma educação de qualidade. A quantidade de dados produzidos pelas avaliações externas tem possibilitado e subsidiado estudos, diagnósticos e elaborações de políticas públicas que tem como finalidade auxiliar a prática pedagógica e a aquisição de aprendizados.

Através dos resultados da Prova Brasil<sup>62</sup> dos últimos anos, tem se verificado que, apesar de ocorrer melhora nos desempenhos dos alunos, ainda é necessário avançar nos resultados e possibilitar a diminuição das desigualdades sociais e educacionais.

É nesse cenário que este artigo busca discutir como os questionários contextuais da Prova Brasil 2013 tem captado a informação sobre a formação de turmas nas escolas das redes estaduais e municipais do Brasil, e como tem ocorrido a atribuição das turmas formadas para os professores da escola. A intenção é identificar como essa organização tem sido realizada e suas possíveis influências na proficiência média do aluno em matemática, no 9º ano do Ensino Fundamental.

O interesse em analisar o critério de formação das turmas, a atribuição das turmas aos professores e a relação destas com a média da proficiência em matemática nas escolas participantes da Prova Brasil, surgiu de discussões acadêmicas que envolvem a temática do direito do aluno a uma educação de qualidade e da interlocução dessa temática com a avaliação educacional. Entendemos que a concretização do direito a educação se dá através do planejamento e implementação de políticas públicas e da oferta de uma educação escolar de qualidade, o que segundo Soares (2012) se dá através de um bom desempenho cognitivo do estudante, que seria “reflexo de seu aprendizado e evidência empírica que seus direitos educacionais foram atendidos” e “resultado da ação concomitante de características pessoais, de sua família, da escola frequentada e, dentro desta, das ações que ocorrem na sala de aula, que podem ser atribuídas ao professor e aos outros alunos” (SOARES, 2012, p. 79).

---

<sup>62</sup> Para maiores informações ver: a) [www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br) b) [idebescola.inep.gov.br](http://idebescola.inep.gov.br) c) [sistemasprovabrasil.inep.gov.br](http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br)

Esse trabalho defende que o aluno tem seu direito à educação atendido quando o sistema educacional no qual está inserido tem como compromisso: a oferta de uma trajetória<sup>63</sup> regular no ensino, onde o acesso<sup>64</sup>, a permanência, a promoção e a conclusão das etapas de ensino estejam garantidas; e, possibilita os aprendizados das competências (cognitivas, práticas e socioemocionais) e dos valores (éticos e democráticos). Nesse sentido, a qualidade da educação se concretiza na escola, através da oferta de uma trajetória regular e do aprendizado adquirido nas etapas e modalidades de ensino pressupostas.

Segundo Blasis (2013), a avaliação externa “de uma maneira geral, verifica se os alunos atingiram as aprendizagens esperadas ao final de um ciclo” (BLASIS, 2013, p. 15), e podem auxiliar nas reflexões a respeito do trabalho educativo e pedagógico no interior das escolas, mas é somente “um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional. Os pontos de chegada são o direito de aprender e o avanço da melhoria global do ensino” (BLASIS, 2013, p. 12).

A centralidade das avaliações externas e seus resultados, têm nos últimos anos, demonstrado que apesar de uma melhora nos desempenhos dos alunos, ainda é necessário avançar tanto no que diz respeito à obtenção de melhores resultados quanto para possibilitar uma diminuição das desigualdades educacionais. É nesse cenário que a escola adquire uma função determinante: a de ofertar uma educação de qualidade e garantir o direito à educação. Para o Soares (2012) a escola é o *locus* dedicado à promoção do aprendizado das competências cognitivas e sociais dos alunos. Assim, uma escola de qualidade seria aquela que possuísse como “valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária, ensina o que é relevante e pertinente através de processos eficazes e utiliza os recursos disponíveis, sem desperdícios” (SOARES, 2012, p. 83).

Buscamos então, através deste trabalho, discutir as influências do critério de formação de turmas e da atribuição das turmas aos professores sobre a proficiência média em matemática. Entendemos que esta é uma questão relevante, uma vez que acreditamos que “são as variáveis associadas à estrutura social da sala de aula, resultantes dos critérios

---

<sup>63</sup> A trajetória escolar é descrita pela frequência e rendimento escolar. É captada pelo censo escolar e mostra (a) a permanência do aluno na escola, (b) a promoção desse aluno ano a ano, (c) a conclusão das etapas.

<sup>64</sup> Informações sobre o acesso podem ser obtidas no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, através dos dados obtidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e através do Censo Demográfico. Ver site <http://www.ibge.gov.br>

adotados pela escola ou pelo sistema educacional para formar as turmas, as que mais explicam a variabilidade entre as turmas” (ALVES; SOARES, 2007, p. 46). Os autores argumentam que a formação de turmas por habilidade tem efeito positivo no ensino e contribui para sua eficácia, uma vez que permite que a aula seja adaptada ao nível dos alunos. Para eles “as escolas estabelecem objetivos bem mais singelos para as turmas com nível mais baixo, sem perspectiva de alcançar alguma equidade” (ALVES; SOARES, 2007, p. 47).

A literatura sugere que a composição da turma influi no conteúdo curricular, no senso de eficácia dos professores e, sobretudo, nos resultados dos alunos, através da influência dos pares (Burns; Mason, 2002). Os processos de interação entre os alunos nas escolas e nas turmas influenciam tanto os seus resultados escolares como a sua motivação, atitude e expectativas em relação à escola e também os aspectos não acadêmicos da formação dos indivíduos (ALVES; SOARES, 2007, p. 47-48).

Oliveira (2014) argumenta que ao se formar turmas homogêneas, tende-se a criar turmas onde alunos apresentam menor aproveitamento escolar e comportamento mais difícil. Seus estudos e evidências apontam que “a composição das turmas tem um papel importante nos processos de escolarização e na produção das desigualdades existentes no interior da escola, dependendo do critério de enturmação adotado: homogeneidade ou heterogeneidade em relação ao nível de conhecimento dos alunos” (OLIVEIRA, 2014, p. 233).

Tendo como ponto central as discussões acima realizadas, a questão que norteia esse trabalho é: qual(is) a(s) influência(s) do critério de formação de turmas e da atribuição das turmas aos professores na proficiência média em matemática dos alunos do 9º ano na Prova Brasil?

## **2. METODOLOGIA**

Para possibilitar uma análise mais qualitativa e contextualizada, optou-se por investigar as informações das proficiências dos alunos de matemática das redes Estaduais e Municipais de ensino do Brasil, por entender que, são estas as Dependências Administrativas que englobam a maioria das escolas brasileiras (mais de 85%) que participaram da avaliação em 2013.

Tendo selecionado os critérios de nosso interesse, o objetivo deste trabalho, foi verificar através das análises efetuadas:

- a) qual(is) critério(s) utilizado(s) para a formação de turmas têm maior influência(m) na média da proficiência em matemática dos alunos;
- b) qual(is) critério(s) utilizado(s) na atribuição das turmas aos professores têm maior influência na proficiência em matemática dos alunos;
- c) qual a maior influência na proficiência em matemática dos alunos, levando-se em consideração as duas variáveis de formação de turmas e atribuição das turmas aos professores;
- d) as influências dessas duas variáveis na média da proficiência em matemática, levando em consideração a Dependência Administrativa e o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE). A intenção é analisar as influências de maneira contextualizada, ou seja, em conjunto com estas informações.

A metodologia adotada para a execução dos objetivos propostos envolveu técnicas estatísticas para efetuar as análises de frequência e descritivas das variáveis, tabelas cruzadas, e teste de hipóteses paramétricos para a análise da variância – ANOVA, com o intuito de responder à questão formulada e o objetivo proposto.

## **2.1. SELEÇÃO DOS DADOS**

As análises foram efetuadas em SPSS® a partir da união da base de dados do Aluno e do Diretor que participaram do SAEB/Prova Brasil 2013. Os alunos que participaram da avaliação, recebem dois resultados: os desempenhos em Língua Portuguesa (leitura) e em Matemática.

A edição da Prova Brasil de 2013, disponibilizou também dois novos indicadores para possibilitar a contextualização da escola: o indicador de Nível Socioeconômico (INSE) e o indicador de Formação Docente. Utilizou-se o INSE nas análises, uma vez que, a relação entre o desempenho e o perfil econômico, cultural e social da composição dos alunos da escola já foi objeto de outros estudos (SOARES; ALVES, 2013) que demonstraram que situar o aluno em diferentes estratos sociais possibilita uma melhor compreensão do desempenho das escolas nas avaliações. Esse indicador foi calculado a partir das informações presentes nos questionários contextuais de Alunos, analisando o nível de escolaridade dos pais e a posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos.

### **2.1.1. Os questionários Contextuais da Prova Brasil**

Compõem a Prova Brasil, quatro tipos de questionários contextuais: de alunos, de professores, de diretores e de escolas. No questionário de alunos, buscam-se obter respostas sobre o ambiente e nível socioeconômico familiar, hábitos de estudo e leitura, motivação, trajetória escolar entre outros aspectos relacionados aos alunos. Em relação ao questionário de professores e diretores, buscam-se informações sobre a formação profissional, o nível socioeconômico e cultural, estilo de liderança, formas de gestão, práticas pedagógicas, clima escolar, clima disciplinar, recursos humanos e pedagógicos, entre outras. O questionário da escola é preenchido pelo aplicador da Prova Brasil e busca-se através desse instrumento obter informações relacionadas ao ambiente físico, infraestrutura, recursos, entre outros aspectos.

### **2.1.2. A composição das variáveis no banco de dados**

Os microdados SAEB 2013 envolvem dados da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC) e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) apresentados na mesma base. Para efetuar as análises propostas, foram utilizadas variáveis que compõem a base de dados de alunos e de diretores, das escolas que participaram da avaliação. Os dados são públicos e estão disponíveis para consulta através de download no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>65</sup>.

#### **2.1.2.1. Base de dados de Alunos**

As variáveis que foram utilizadas nas análises junto com a Proficiência dos alunos em Matemática foram retiradas da base de dados de alunos que contém as informações das respostas ao questionário, à prova do SAEB/Prova Brasil e das proficiências dos alunos do 9º ano Ensino Fundamental. São elas:

- a) PROFICIENCIA\_MT\_SAEB - proficiência do aluno em Matemática transformada na escala única do SAEB, com média = 250, desvio padrão = 50 (valores referência tabela do SAEB/97);
- b) ID\_DEPENDENCIA\_ADM – Dependência Administrativa das escolas. Esta variável é composta de quatro grupos: escolas federais, estaduais, municipais e privadas. Para este trabalho tomou-se como análise somente escolas da rede estadual e municipal.

---

<sup>65</sup> Maiores informações ver <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>

- c) INDICADOR DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO DA ESCOLA (INSE) – situa, pelo estrato ou nível social, o público atendido pela escola apontando um padrão de vida referente a cada um desses estratos. As escolas foram classificadas em sete grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 7, as com nível socioeconômico mais alto.

#### **2.1.2.2. Base de dados dos Diretores**

Conforme já apontamos o questionário do Diretor, tem por objetivo coletar dados sobre a formação profissional, práticas gerenciais e sobre o perfil socioeconômico e cultural dos diretores das escolas que participam da aplicação da Prova Brasil. Para esta análise foram utilizadas duas variáveis, descritas a seguir:

##### ***I. D039 - neste ano, qual foi o principal critério utilizado para formação das turmas nesta escola?***

- a) Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade).
- b) Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar).
- c) Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes).
- d) Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes).
- e) Outro critério.
- f) Não houve critério.

##### ***II. D040 - neste ano, qual foi o principal critério para a atribuição das turmas aos professores?***

- a) Preferência dos professores.
- b) Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação.
- c) Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida.
- d) Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta.
- e) Manutenção do professor com a mesma turma.
- f) Revezamento dos professores entre as séries.
- g) Sorteio das turmas entre os professores.
- h) Atribuição pela direção da escola.
- i) Outro critério.
- j) Não houve critério.

### 3. RESULTADOS

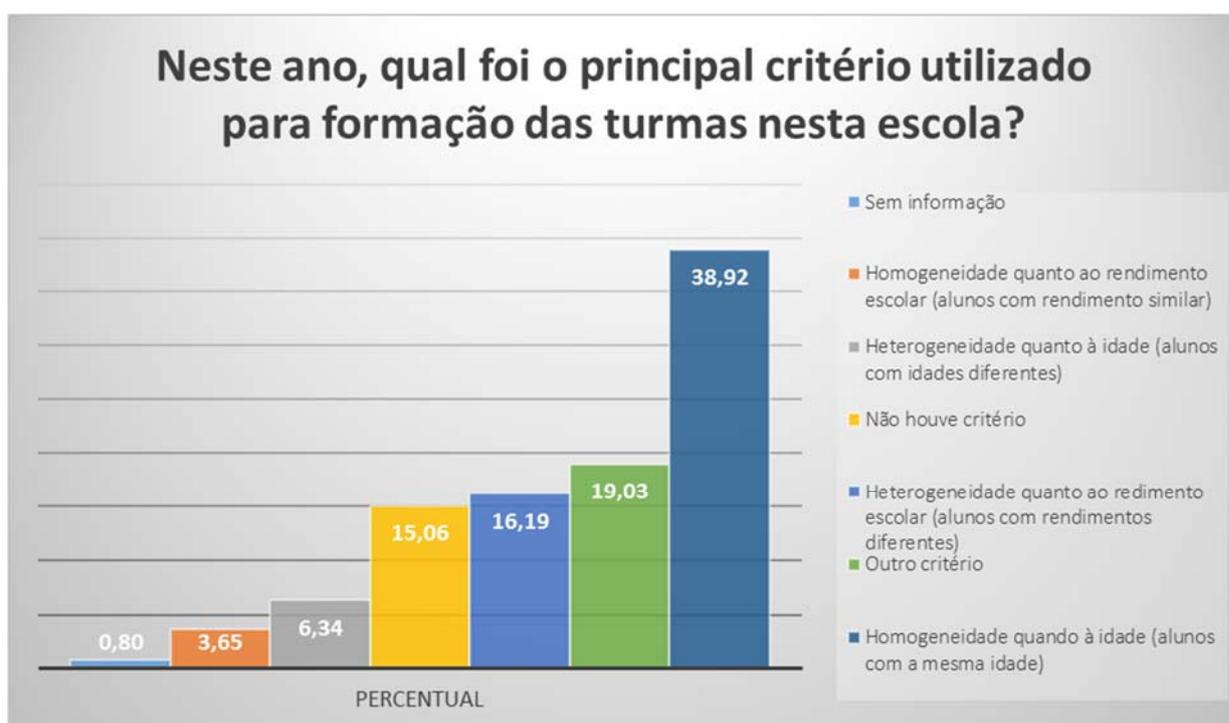
#### 3.1. Análises Gerais

Análise descritiva das variáveis:

##### 3.1.1. Critério para formação das turmas

Observamos um maior percentual de alunos (quase 40%) que são enturmados segundo o critério de “homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade)”. Dezenove por cento dos alunos são enturmados utilizando “outro critério” (não especificado nos questionários contextuais) e mais de 15% são enturmados pelo critério da “heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes)”.

Gráfico 1 - Critério para formação das turmas



Fonte: Elaboração das autoras a partir dos microdados do Saeb 2013.

Ao considerarmos especificamente o critério de formação de turmas por Dependência Administrativa observamos que a distribuição é praticamente igual entre as redes Estadual e Municipal, prevalecendo o critério “Homogeneidade

quando à idade (alunos com a mesma idade)”, conforme pode ser observado na tabela comparativa a seguir:

*Tabela 1 – Distribuição percentual do critério para formação de turmas por Dependência Administrativa*

<b>Neste ano, qual foi o principal critério utilizado para formação das turmas nesta escola?</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>
Homogeneidade quando à idade (alunos com a mesma idade)	38,89	38,97
Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar)	2,98	4,73
Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes)	5,87	7,08
Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes)	16,06	16,40
Outro critério	19,49	18,30
Não houve critério	15,88	13,74
Sem informação	0,83	0,77
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

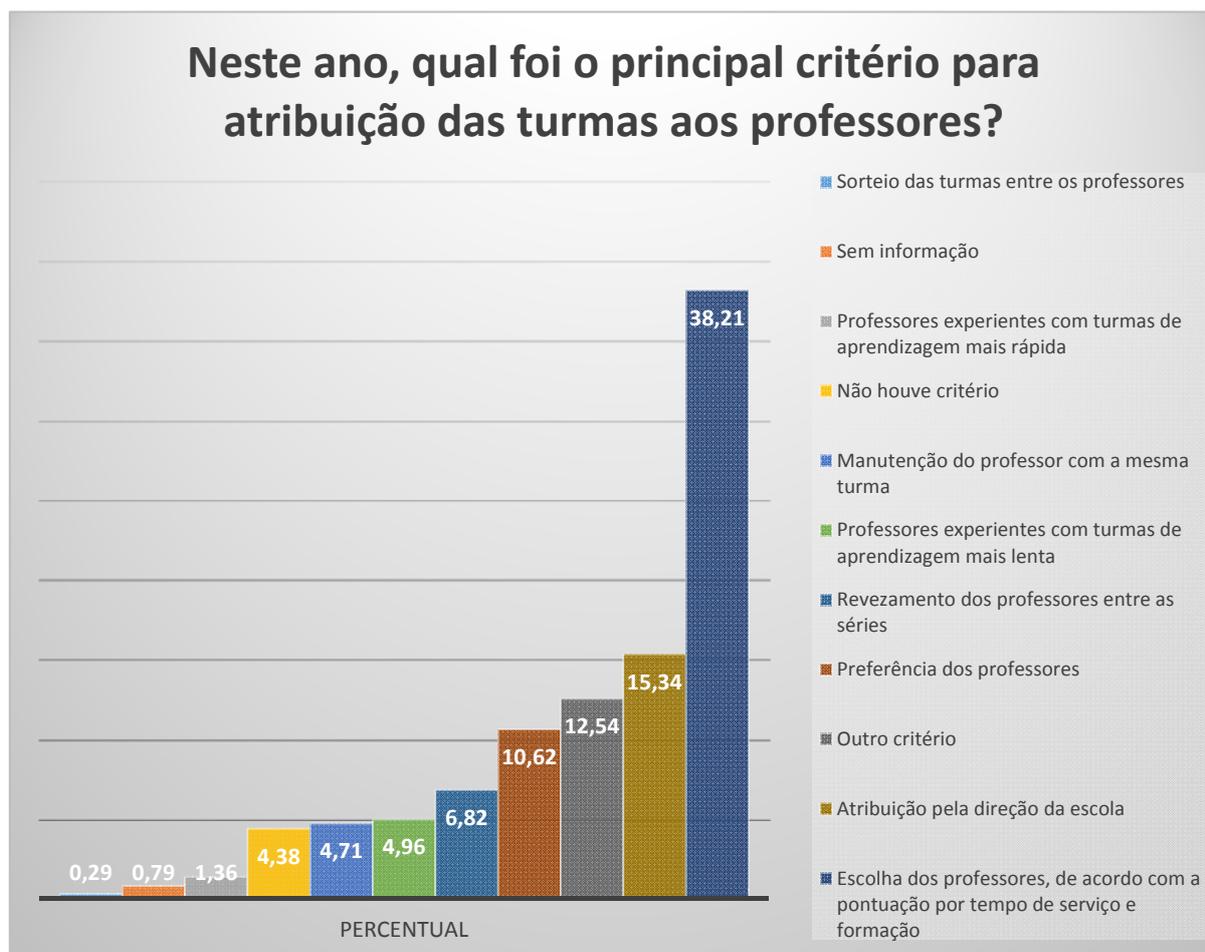
Fonte: Elaboração das autoras a partir dos microdados do Saeb 2013.

Dados obtidos a partir da elaboração da tabela 1, apontam o grande percentual de turmas formadas de acordo com ‘Outro critério’. Chamamos a atenção para esta categoria pois esse percentual pode indicar a necessidade de rever o instrumento que tem sido utilizado para averiguar como se dá a formação de turmas. Um grande percentual de escolas que não se encaixa nas opções da questão pode indicar a necessidade de uma reformulação da pergunta, de maneira a tornar o instrumento mais preciso e significativo.

### **3.1.2. Critério para a atribuição das turmas aos professores**

Esse critério apresenta um maior percentual de turmas (mais de 38%) atribuídas aos professores pelo critério da “Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação”. Mais de quinze por cento das turmas são atribuídas aos professores pela direção da escola, enquanto que 12,5% das turmas foram atribuídas a professores seguindo outros critérios, não especificados no questionário.

Gráfico 2 - critério para atribuição das turmas aos professores



Fonte: Elaboração das autoras a partir dos microdados do Saeb 2013.

Ao analisarmos o critério de atribuição de turmas aos professores por Dependência Administrativa observamos que a distribuição entre as redes difere em alguns pontos. A rede Estadual segue mais o critério da “Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação” e é onde tem sua maior concentração. Já a rede Municipal apresenta maior variabilidade quanto aos critérios de atribuição de turma aos professores, sendo os que se destacam: “Outro critério”; “Atribuição pela direção da escola”; “Preferência dos professores”; “Revezamento dos professores entre as séries”; conforme pode ser observado na tabela comparativa a seguir:

*Tabela 2 – Distribuição percentual do critério para atribuição de turmas aos professores por Dependência Administrativa*

<b>Neste ano, qual foi o principal critério para atribuição das turmas aos professores?</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>
Preferência dos professores	9,32	12,70
Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação	45,74	26,16
Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida	0,81	2,25
Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta	4,15	6,24
Manutenção do professor com a mesma turma	3,87	6,05
Revezamento dos professores entre as séries	4,65	10,28
Sorteio das turmas entre os professores	0,17	0,46
Atribuição pela direção da escola	16,07	14,16
Outro critério	10,52	15,77
Não houve critério	3,85	5,23
Sem informação	0,84	0,70
<b>Total</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos microdados do Saeb 2013.

Inicialmente pensamos que essa diferença entre as redes poderia ser explicada pelo tipo de vínculo que o professor possui. A hipótese era que a rede Estadual possuía maior percentual de professores temporários/contratados e que isso poderia influenciar na atribuição das turmas aos professores, justificando a concentração no critério da “Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação”. Porém, não encontramos nos dados do Censo da Educação de 2013, evidências para esta divergência entre as redes administrativas Estadual e Municipal, quando considerado o tipo de contratação adotado por cada rede. Ou seja, a atribuição das turmas aos docentes parece não ter relação com o tipo de contrato que o professor tem com a rede em que trabalha. Os dados da tabela 3, se referem a professores de matemática do 9º ano do Ensino Fundamental, em exercício no ano de 2013, nas redes Estadual e Municipal das escolas do Brasil:

*Tabela 3 - Tipo de contratação no Brasil por Dependência Administrativa em 2013*

<b>Tipo de Contratação</b>	<b>Dependência Administrativa</b>	
	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>
Concurado/efetivo/estável	75%	78%
Contrato temporário	25%	21%
Contrato terceirizado	0%	0%
Contrato CLT	0%	0%

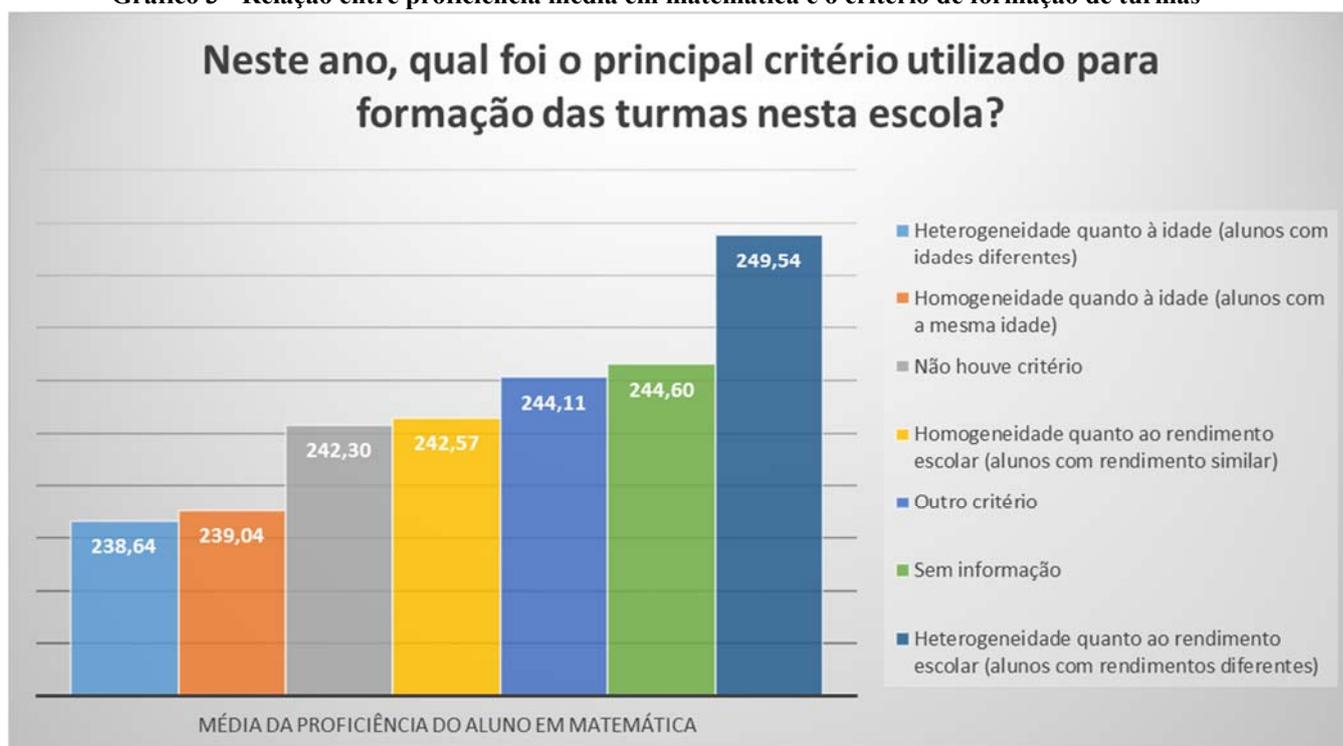
Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados do Censo da Educação 2013/INEP

### **3.1.3. Relação entre os critérios utilizados para formação de turma e para a atribuição da turma aos professores e a proficiência média do aluno em matemática**

Ao se levar em consideração a variável formação de turmas, observa-se que a média da proficiência do aluno em matemática é maior quando a escola utiliza o critério de “Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes)”. A opção “Outro critério” também aponta que este pode ser um critério que influencia positivamente a média da proficiência em matemática do 9º ano, mas não se tem evidência de qual seria esse critério.

Ao se comparar o critério da “Homogeneidade quando à idade (alunos com a mesma idade)”, que foi o critério mais utilizado para a formação de turmas nas redes Estadual e Municipal, com o critério da “Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes)”, que foi o critério que obteve a maior média da proficiência em matemática, observa-se uma diferença de 10,5 pontos entre as médias da proficiência em matemática obtidas nesses critérios, conforme pode ser observado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Relação entre proficiência média em matemática e o critério de formação de turmas

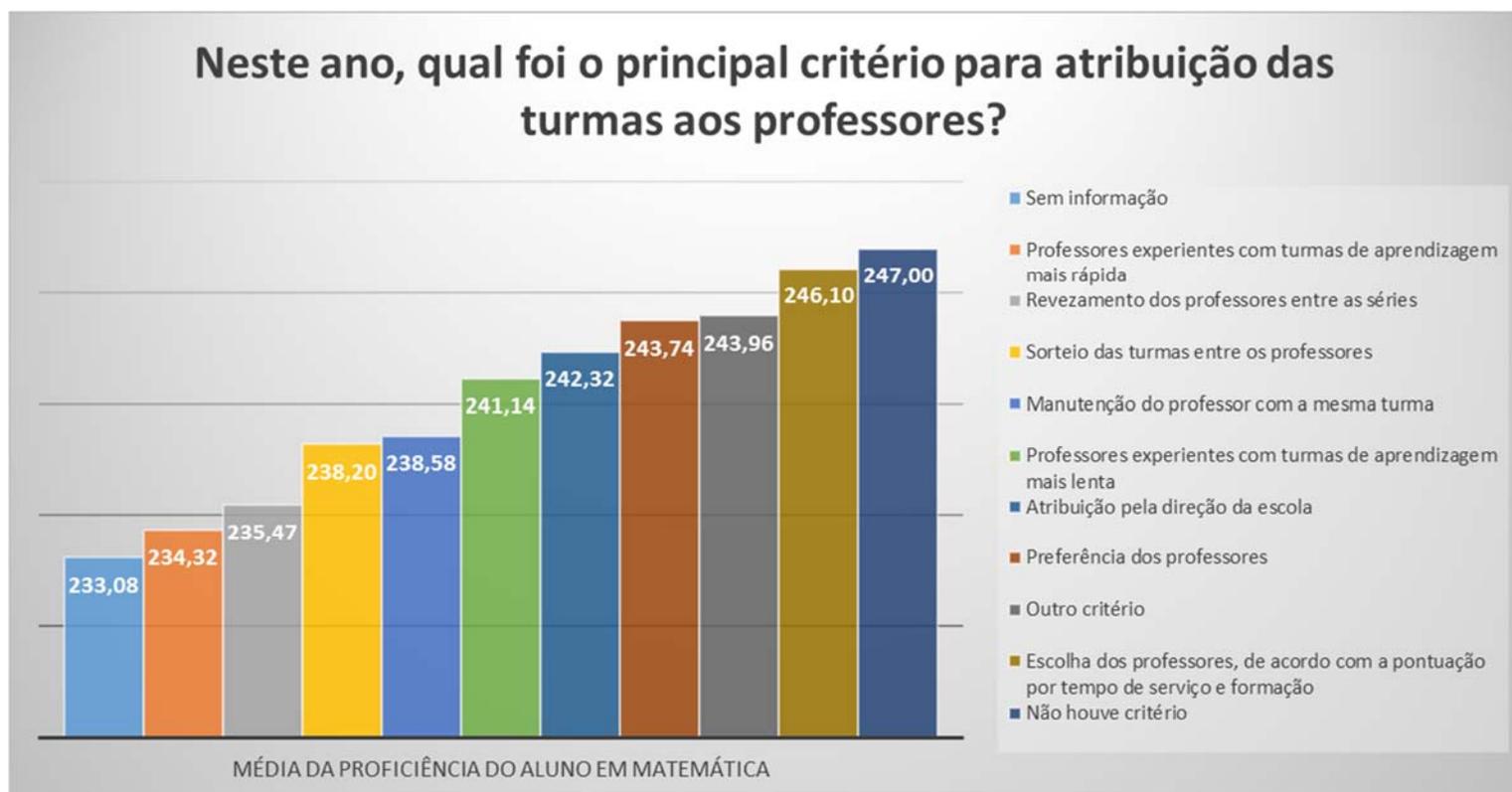


Fonte: Elaboração das autoras a partir dos microdados do Saeb 2013.

Ao se considerar a atribuição da turma aos professores, identifica-se uma variação menos discrepante, do que aquela encontrada na análise anterior. A atribuição da turma aos professores quando realizada por “Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação”, e a ausência de um critério estabelecido para tal, tem médias de proficiência em matemática praticamente iguais. Novamente chamamos a atenção para a opção de “Outro critério” que possui a terceira melhor proficiência em matemática entre os alunos avaliados.

Destacamos no Gráfico 4 a proficiência média em matemática das turmas em relação à opção “Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida”. O comportamento que esperávamos é que, professores experientes que lecionam em turmas com aprendizagem rápida possibilitariam a seus alunos resultados positivos, o que não se comprovou nesta análise.

Gráfico 4 - Proficiência média em matemática por atribuição de turmas aos professores



Fonte: Elaboração das autoras a partir dos microdados do Saeb 2013

Ao se realizar o cruzamento (Tabela 4) entre os critérios de formação das turmas e atribuição das turmas aos professores pela média da proficiência em matemática dos alunos que participaram da Prova Brasil, verifica-se que em turmas formadas pela “Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes)”, os alunos obtêm maiores médias na proficiência de matemática, em qualquer dos critérios utilizados para a atribuição da turma aos professores, indicando que esse critério pode ser o mais adequado ao se formar turmas.

Tabela 4 – Tabela cruzada da proficiência média do aluno em matemática, levando-se em consideração as duas variáveis (formação de turma e atribuição da turma aos professores)

Neste ano, qual foi o principal critério para atribuição das turmas aos professores?	Neste ano, qual foi o principal critério utilizado para formação das turmas nesta escola?						
	Homogeneidade quando à idade (alunos com a mesma idade)	Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar)	Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes)	Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes)	Outro critério	Não houve critério	Sem informação
Preferência dos professores	241,00	239,07	240,43	251,28	246,65	245,94	246,13
Escolha dos professores, de acordo com a	242,47	247,25	244,58	250,39	248,30	246,71	244,62

pontuação por tempo de serviço e formação							
Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida	232,82	244,76	232,86	245,07	232,46	230,99	219,58
Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta	238,95	238,65	235,81	249,05	241,07	238,96	259,44
Manutenção do professor com a mesma turma	235,48	236,45	235,33	248,28	242,90	239,37	247,20
Revezamento dos professores entre as séries	233,12	231,96	230,70	244,71	237,05	237,17	238,63
Sorteio das turmas entre os professores	240,50	220,12	226,94	247,08	230,98	239,38	..
Atribuição pela direção da escola	240,20	244,51	236,59	249,37	243,41	240,66	248,96
Outro critério	234,86	243,76	236,42	250,24	240,72	238,34	236,65
Não houve critério	232,15	233,37	228,56	237,64	234,18	236,31	231,33
Sem informação	244,44	250,08	225,78	239,42	239,63	235,49	243,83

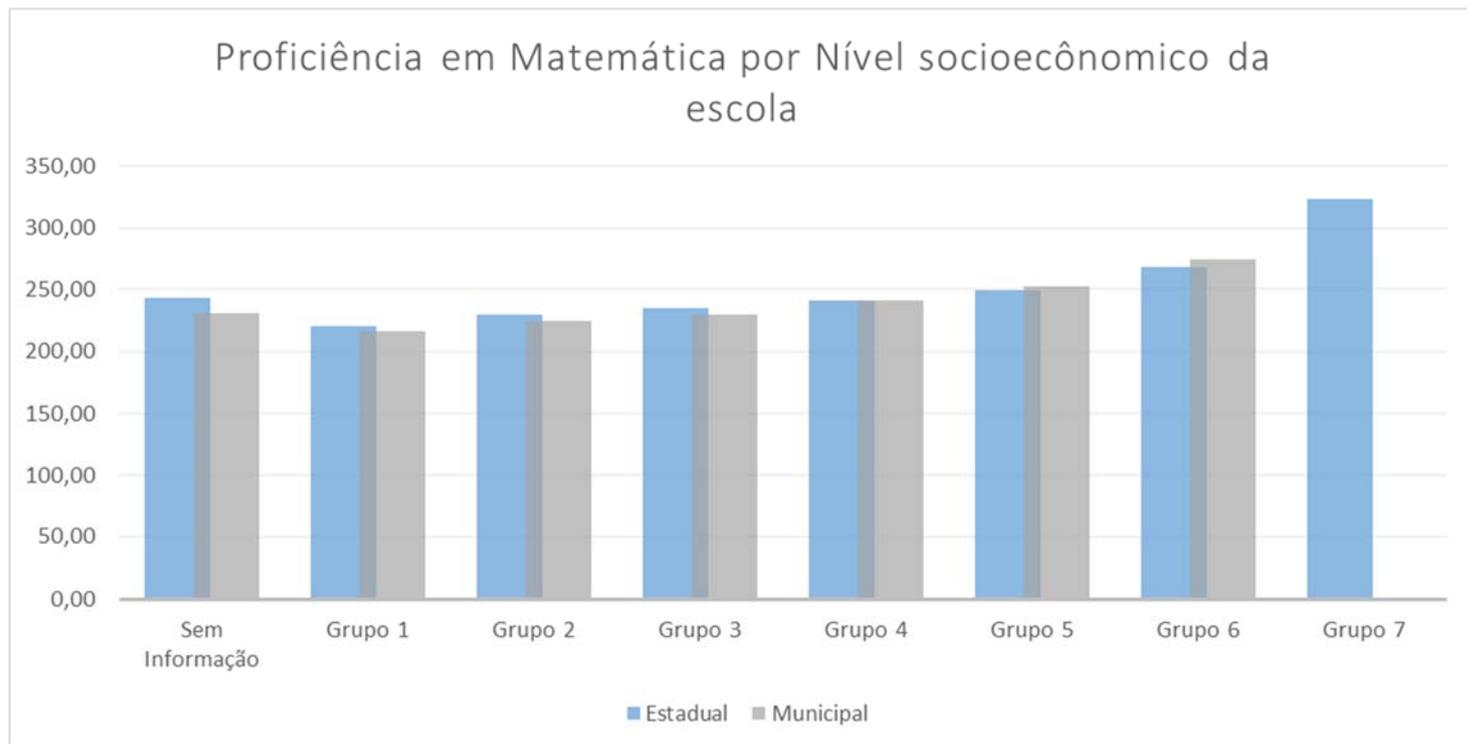
Fonte: Elaboração das autoras a partir dos microdados do Saeb 2013.

### 3.1.4. Relação entre o Nível Socioeconômico e a proficiência média em matemática do aluno

A relação observada entre a média da proficiência em matemática e o INSE é progressiva, ou seja, a medida que o INSE aumenta, também aumenta a média da proficiência. Verifica-se, conforme observado no Gráfico 5, que entre as redes administrativas não há diferenças consideráveis entre as médias das proficiências em matemática, quando analisadas levando-se em conta essas variáveis.

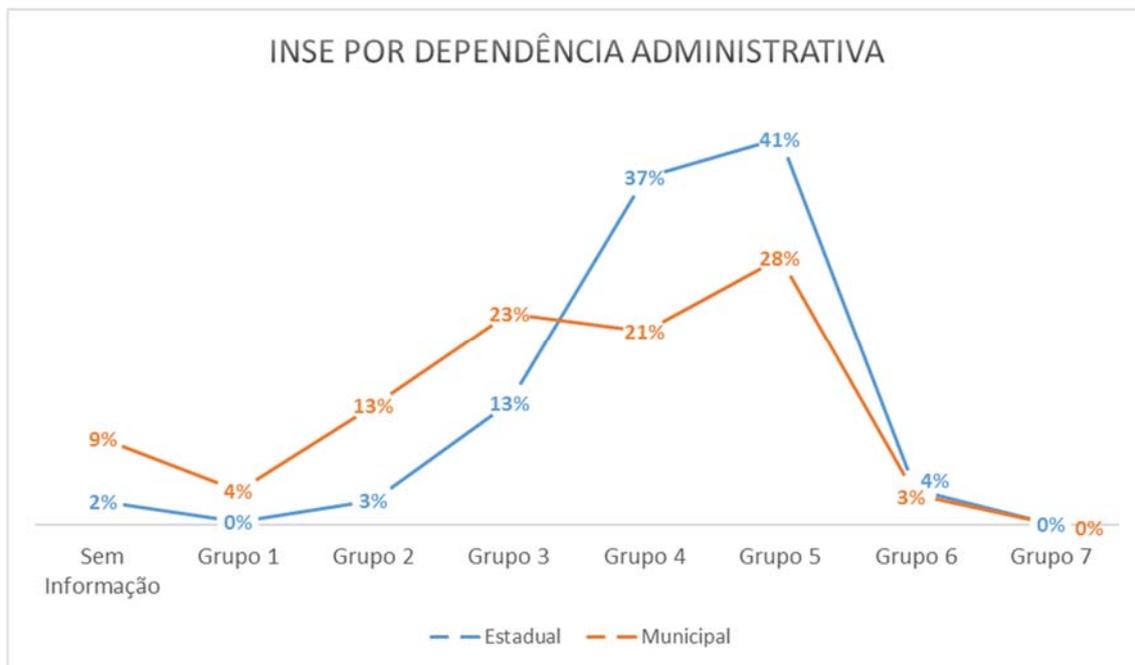
Isso indica que a dependência administrativa pouco ou quase nada influencia a média da proficiência média em matemática quando relacionada ao INSE; e que a medida que o INSE aumenta a média também aumenta, de maneira praticamente igual ente as redes.

Gráfico 5 - Relação entre a média da proficiência e o INSE por Dependência Administrativa



Porém ao se considerar a relação entre o INSE e a Dependência Administrativa nota-se que as redes Estaduais e Municipais atendem a diferentes perfis de alunos. No Gráfico 6, essa relação fica mais clara. A rede Municipal de ensino atende principalmente alunos de INSE muito baixos, baixos e médio baixos (do grupo 1 ao grupo 3). Enquanto que a rede Estadual se destaca no atendimento de alunos do grupo 4 ao grupo 6 (INSE médio, médio alto e alto). Outra inferência que pode ser realizada é a quase ausência de alunos com INSE alto e muito alto, indicando que esses alunos provavelmente podem estar matriculados em outras redes de ensino (federais ou privadas).

Gráfico 6 - INSE por Dependência Administrativa



Fonte: Elaboração das autoras a partir dos microdados do Saeb 2013.

Ao se considerar a relação entre critério de formação de turmas, INSE e a média da proficiência em matemática (tabela 5), nota-se que intra grupos observa-se pouca variabilidade entre as médias das proficiências.

Duas constatações podem ser feitas:

1. O critério da “Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes)”, continua apresentando os resultados da média da proficiência em matemática mais positivos, seguido pela opção “Outro critério”, quando observados os grupos 1 ao 6;
2. À medida que o INSE aumenta as médias das proficiências também aumentam, dentro do critério e na evolução dos grupos.

Tabela 5 - Relação entre o critério de formação de turmas, O INSE e a média da proficiência em matemática

Neste ano, qual foi o principal critério utilizado para formação das turmas nesta escola?	Proficiência média do aluno em Matemática por Nível socioeconômico da escola							
	Sem Informação	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7
Homogeneidade quando à idade (alunos com a mesma idade)	234,47	217,69	225,27	229,67	238,10	248,22	268,00	..
Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar)	216,77	214,64	225,96	236,65	244,87	251,23	274,29	..
Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes)	209,19	212,34	220,30	229,87	239,99	250,53	261,63	..
Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes)	243,44	220,74	229,07	238,78	246,31	251,82	275,56	..
Outro critério	234,08	216,61	226,99	234,82	243,15	251,03	272,28	323,57
Não houve critério	237,45	217,32	224,90	233,42	242,74	250,58	264,59	..
Sem informação	225,48	225,20	224,01	232,58	243,09	251,70	275,46	..

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos microdados do Saeb 2013.

Na relação entre a atribuição das turmas aos professores, o INSE e a média da proficiência em matemática (tabela 6), destacamos quatro pontos que merecem análise:

1. Entre o grupo 1 com o INSE mais baixo, turmas atribuídas aos professores através de sorteio, apresentam uma média da proficiência em matemática mais positiva que outros critérios, uma diferença que chega a mais de 6 pontos entre a maior e a menor média no grupo;
2. Entre os grupos 2 a 4 (com INSE entre baixo e médio), o critério que tem uma maior influência positiva na média da proficiência em matemática é a atribuição de turmas de acordo com a Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação;
3. O critério de sorteio das turmas entre os professores novamente se torna uma opção positiva entre alunos com INSE médio alto. A diferença entre a maior média e a menor média da proficiência dentro do grupo chega a ser maior que 15 pontos;

4. Em análise anterior efetuada no Gráfico 4, destacamos que, a proficiência média em matemática em relação a atribuição das turmas aos professores pelo critério de experiência com turmas de aprendizagem mais rápida, apresentou comportamento divergente daquele que esperávamos, ou seja, a relação entre professores experientes que lecionavam em turmas com aprendizagem rápida e a média de proficiência em matemática não se configurou positiva, apresentando o menor valor. Ao analisarmos o mesmo critério considerando o INSE alto (grupo 6), observa-se um comportamento muito positivo, principalmente dentro do grupo, onde a diferença entre a maior média e a menor média da proficiência chega a ser maior que 43 pontos.

A atribuição das turmas aos professores tem então, resultados diferentes quando se considera o grupo do INSE ao qual a escola pertence. Alves e Soares (2007) argumentam que as diferenças entre as turmas tendem a aumentar quando a escola agrupa alunos por nível de habilidade, principalmente porque geralmente estas estão correlacionadas com o nível socioeconômico. Para os autores as diferenças entre as turmas tendem a diminuir quando os critérios de composição são mais neutros.

*Tabela 6 - Relação entre o critério de atribuição de turmas aos professores, o INSE e a média da proficiência em matemática*

Neste ano, qual foi o principal critério para atribuição das turmas aos professores?	Proficiência do aluno em Matemática por Nível socioeconômico da escola							
	Sem Informação	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7
Preferência dos professores	231,59	214,89	225,27	231,23	242,56	251,17	272,43	339,87
Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação	240,79	217,65	228,39	236,93	242,99	248,93	267,88	..
Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida	235,07	213,51	225,10	230,55	237,89	246,01	302,36	..
Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta	230,49	216,75	228,31	233,74	241,72	251,28	267,39	..

Manutenção do professor com a mesma turma	226,34	213,78	224,99	230,44	239,24	252,45	276,42	..
Revezamento dos professores entre as séries	239,90	216,51	223,84	229,62	237,11	249,64	275,23	315,80
Sorteio das turmas entre os professores	205,39	219,86	212,49	231,57	234,26	261,22	272,85	..
Atribuição pela direção da escola	229,45	216,83	224,02	230,69	241,29	251,44	274,99	..
Outro critério	228,52	219,36	226,70	232,17	240,23	253,33	276,72	..
Não houve critério	235,35	213,46	221,98	229,14	237,42	248,36	263,82	..
Sem informação	232,61	236,77	221,95	228,76	237,69	250,78	258,92	..

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos microdados do Saeb 2013.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dos dados aqui analisados apontam que apesar das escolas das redes Estaduais e Municipais utilizarem amplamente o critério de formação das turmas pela “Homogeneidade quando à idade (alunos com a mesma idade)”, observou-se que é através da “Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes)” que as médias das proficiências em matemática foram mais positivas. As análises demonstraram que ao se comparar o critério da “Homogeneidade quando à idade (alunos com a mesma idade)” com o critério da “Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes)”, observou-se uma diferença de 10,5 pontos entre as médias da proficiência desses critérios. Isso indica que o fato de quase 40% das escolas das redes Estaduais e Municipais adotarem o critério da “Homogeneidade quando à idade”, estão deixando de acrescentar mais de 10 pontos na média da proficiência em matemática dos alunos.

Assim, os resultados deste artigo dialogam com os achados de Oliveira (2014) quando argumenta que a composição e os critérios para sua formação se apresentam como fatores relevantes na estruturação da configuração escolar, uma vez que é “na sala de aula que os alunos passam a maior parte do tempo quando estão na escola, o que a torna o *locus* privilegiado dos processos de ensino e de aprendizagem e, com efeito, do desenvolvimento do *habitus* escolar (OLIVEIRA, 2014, p. 224).

Com a proposta de apresentar como os questionários contextuais da Prova Brasil, em 2013, tem captado a informação sobre a formação de turmas nas escolas das redes

estaduais e municipais do Brasil, concluímos que há uma necessidade de rever a elaboração do instrumento que tem sido utilizado para averiguar esses critérios. No decorrer das análises encontramos um grande percentual de escolas que não se encaixa nas opções da questão e sempre com resultados de proficiência entre os mais positivos. Isso pode indicar a necessidade de uma reformulação da pergunta, de maneira a tornar o instrumento mais preciso e possibilitar captar melhor os critérios que envolvem as variáveis aqui analisadas.

Destacamos que apesar deste trabalho estar centrado na relação entre os critérios da formação de turmas e da atribuição das turmas aos professores com a média da proficiência em matemática do aluno para indicar seu aprendizado, não desconsidera que existem outras variáveis que se relacionam de maneira positiva com o aprendizado do aluno. Assim como Alves e Soares (2007), também acreditamos que

A aprendizagem diz respeito à aquisição de conhecimentos, de habilidades, de crescimento intelectual ou físico etc., o que é central para a educação e para a escola. Mas as escolas recebem alunos com níveis de conhecimento diferenciados e a aprendizagem dificilmente é uniforme no tempo, e tampouco no indivíduo. Ela varia em função de características dos alunos, mas também em função da organização escolar e das práticas pedagógicas (ALVES; SOARES, 2007, p. 29).

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em revista*, n. 45, p. 25-59, 2007.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 22, n. 84, p. 671-704, 2015.

BLASIS, E. et al. *Avaliação e aprendizagem: avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino*. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013.

MEC. INEP. *Censo da Educação 2013. Microdados do Censo Escolar de 2013*. Brasília: DEED. 2014.

MEC. INEP. *Saeb 2013. Microdados da ANEB e Prova Brasil 2013*. Brasília: DAEB. 2014.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. *Progressão continuada e outros dispositivos escolares: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOARES, J. F. *Qualidade da educação: qualidade de escolas*. In: VIANA, Fabiana da Silva (Org.) [et al.]. *A Qualidade da Escola Pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. *Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental*. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)*, v. 43, p. 492-517, 2013.

## **Centralidade das Avaliações Externas e em Larga Escala nas definições das Políticas Públicas Educacionais**

Fabio Perboni – UFGD  
fabiooperboni@ufgd.edu.br

### **Resumo**

O presente texto é recorte de pesquisa de doutorado que tratou das avaliações externas e em larga escala nas redes estaduais de educação básica. Teve como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental tendo como fontes os trabalhos e documentos produzidos sobre as avaliações próprias das redes estaduais de educação básica. Este texto se debruça sobre algumas características marcantes do processo de criação das avaliações próprias dos estados, em especial em relação à mudança das perspectivas em relação às políticas públicas educacionais. Percebemos que as avaliações passam a assumir centralidade no processo de definição das políticas públicas, reconfigurando as perspectivas de formulações sobre a qualidade da educação e consequentemente as formas de atingi-la.

**Palavras chave:** Avaliação externas. Avaliação em larga escala. Políticas públicas educacionais

As reformas do Estado, iniciadas nas décadas de 1980 e 1990, inicialmente nos Estados Unidos e Inglaterra e em um segundo momento em outras partes do mundo, provocaram inflexões também na sociedade brasileira. Embora seus efeitos e sua condução variem de acordo com o nível de desenvolvimento de cada país podemos dizer que as reformas têm como pano de fundo a redefinição das funções e das formas de atuação do Estado, em diferentes setores.

No caso específico da educação, as avaliações externas e em larga escala, tem uma função estruturante nesse processo de reformas. Estas novas práticas representam concepções inovadoras sobre o papel do Estado em relação à oferta educacional, com maior presença de concepções advindas do mercado e da iniciativa privada. As avaliações assumem centralidade em relação as ações estatais para a área educacional, perpassando

as definições sobre os currículos, sobre a formação de professores, sobre a gestão escolar e dos sistemas, sobre a remuneração docente, dentre outros aspectos.

Esse processo, de expansão das avaliações externas e em larga escala pode ser detectado internacionalmente e também no Brasil, nos sistemas estaduais de educação evidenciando a crescente centralidade que estas práticas adquirem na condução das políticas públicas educacionais.

As reformas educacionais podem ser entendidas a partir de diferentes interpretações. Uma das principais é a que as colocam como parte de um processo mais amplo, marcado pela busca de eficiência do gasto público. Podem ser interpretadas também como processo de legitimação política ou, por outro lado, como resposta pragmática à percepção de crise na educação pública. Segundo Afonso (2009, p.19):

Questões simbólicas, de controlo social e de legitimação política apesar de menos referidas, são funções que têm um maior interesse analítico quando se problematiza a avaliação para além dos limites mais restritos do espaço pedagógico ... Verificar a que interesses serve e como é que esses interesses são representados ou respeitados implica aceitar que a avaliação é uma actividade que é afectada por forças políticas e que tem efeitos políticos.

Neste texto, demonstramos que as avaliações externas e em larga escala se consolidaram como elemento central das políticas públicas educacionais, produzindo dados sobre o desempenho dos estudantes e dos sistemas e também imprimindo uma nova concepção de qualidade de educação e de direito educacional. Concepções que estas se sobrepõem a outras definições, e se impõe à lógica organizacional dos sistemas de ensino.

Devido a limitação deste espaço centraremos a análise nos dados que apontam para as tendências mais comuns em relação às avaliações externas e em larga escala, sendo importante ressaltar que durante a pesquisa foi possível identificar movimentos ora coordenados e num mesmo sentido, ora contraditórios e singulares que, confirmam tendências, mas também identifica tensões e desmistificando um senso comum que vislumbra linearidades inexoráveis nos processos de implementação das avaliações externas e em larga escala nos sistemas de ensino.

Para a coleta de dados utilizamos pesquisa documental e bibliográfica, tendo como fonte as próprias secretarias estaduais de educação e produções acadêmicas da área.

Cabe ressaltar que, esse conjunto de dados, se constituiu como fonte heterogênea de informações, uma vez que entre as avaliações estaduais existem as que perduram por mais de duas décadas com poucas alterações e outras com poucos anos de duração. Da

mesma forma, a produção acadêmica da área apresenta-se distribuída de forma desigual, Identificamos várias avaliações que não são objeto de investigação de nenhum trabalho produzido, considerando as teses ou dissertações, fato que pode ser explicado em parte pela pouca duração das experiências, mas também pela desigual distribuição da produção acadêmica pelo território nacional.

Para a organização das informações dividimos o texto em 04 partes, na primeira apontamos algumas das justificativas utilizadas pelas secretarias estaduais de educação para a implementação das avaliações de seus sistemas; na sequencia demonstramos o processo de ampliação crescente das avaliações externas e em larga escala nas redes estaduais de educação básica. Na terceira parte analisamos a predominância da parceria dos estados para a realização das avaliações, com destaque para a hegemonia do CAEd-UFJF no que denominamos de mercado das avaliações; por fim na quarta parte tratamos de alguns elementos que caracterizam essas avaliações e marcam tendências desse processo de ampliação recente que consolidam as avaliações externas e em larga escala como parte das políticas públicas educacionais.

No Brasil, a criação e adoção de avaliações externas e em larga escala é, numa perspectiva histórica, recente, passando a se materializar no final da década de 1980. Conforme apontam Bonamino (2002) e Freitas (2004), remontam à ações que se iniciaram em 1987 com a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP). Proposta pelo MEC, essa primeira experiência de avaliação de sistemas públicos de ensino fundamental, se deu nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte e serviram de base para a organização de uma política de avaliação federal que foi implantada nas décadas seguintes, abrangendo não só o ensino fundamental, mas toda a educação básica. Datam da década de 1990, as primeiras experiências de avaliações próprias dos sistemas estaduais de educação básica, criadas nos estados do Ceará, e Mato Grosso do Sul, respectivamente em 1992 e 1993, nos estados do Paraná<sup>66</sup> em 1995 e de São Paulo e Rio Grande do Sul em 1996.

Pesquisa realizada por Lopes (2007), indicou que existiam em 2007 dez estados com sistemas próprios de avaliação (Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Maranhão<sup>67</sup>, Minas

---

<sup>66</sup> O Estado do Paraná criou o Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná, que instituiu a Avaliação do Rendimento Escolar (AVA) aplicada de 1995 a 2002, e substituída por um processo de autoavaliação, que também foi extinto. O Paraná possui atualmente a avaliação denominada SEAP, criada em 2012.

<sup>67</sup> O Estado do Maranhão realizou a Avaliação Estadual da Escola Pública (AEP) apenas nos anos de 2000 e 2001.

Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo). Com destaque para as iniciativas do Ceará com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e de Minas Gérias com o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e do Estado de São Paulo que, em 1996, implementou o Sistema do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Haviam expectativas quanto à viabilidade e à continuidade destas experiências de avaliações das redes estaduais quando o governo federal, unilateralmente, toma a iniciativa de realizar uma testagem censitária, (Prova Brasil). Souza e Oliveira (2010, p. 812) levantam dois problemas decorrentes desta iniciativa:

De um lado, os estados passam a questionar-se acerca da validade de manutenção de sistemas próprios, com seus altos custos e complexidade logística, para realizar a mesma função que o governo federal já realiza. De outro, se estabelece uma frequência muito alta de aplicação de provas, o que inviabiliza, até mesmo, o tempo necessário para que seus resultados sejam absorvidos, analisados e transformados em ações por parte das redes de ensino.

Questionava-se, portanto, a permanência, mas também a validade destas avaliações que se sobrepunham na realização, e também nos propósitos, uma vez que a “única finalidade de um sistema censitário é sua utilização na gestão do sistema de ensino com implicações para cada escola, ou até mesmo para professores e alunos” (SOUZA; OLIVEIRA, 2010, p. 812) e que a alegação feita pelos sistemas de ensino baseada na coleta de informações pode ser satisfatoriamente respondida por um sistema amostral, de custo significativamente mais baixo.

Em que pese esses questionamentos, denota-se que após 2008 ocorreu uma crescente adesão dos estados ao modelo de avaliação externa e em larga escala, aparentemente sob a indução do governo federal, porém sem equacionar as relações entre as diferentes avaliações ou os usos de seus resultados, corroborando para que as escolas fossem submetidas a quantidades crescentes de provas, sem se atentar para as dificuldades no uso dos resultados para uma efetiva melhoria da qualidade do ensino.

Souza e Oliveira (2010, p. 813), alertam que os próprios gestores reconhecem que “as escolas têm dificuldade até mesmo de ler e compreender os resultados produzidos pelo sistema de avaliação”. Multiplicam-se, a partir dessas constatações, atividades de formação para gestores e docentes, bem como a produção de material de divulgação dos resultados de forma mais acessível. O CAEd, responsável pela aplicação de provas em dezenas de estados e municípios, tem formatada “oficinas de apropriação de resultados” em que realizam esse esforço de forma sistematizada.

Para responder o questionamento de porque criar avaliações próprias nos estados se já existem as avaliações nacionais como a ANA, ANESREC e ANEB? Encontramos uma pista para essa motivação no trabalho de Gimenes. et. al. (2013), abrangendo as redes municipais de três cidades e um estado. Os autores apontam duas justificativas para a criação de provas próprias nas redes estaduais. A primeira se refere a lentidão na divulgação dos resultados da Prova Brasil que chega a demorar quase dois anos, não permitindo ou prejudicando seu uso como instrumento de planejamento da escola e do trabalho do professor. Nesse mesmo sentido, outra justificativa reside na afirmativa de que essas provas permitem conhecer melhor a realidade dos sistemas de ensino próprio, por ser pensada de acordo com a realidade estadual/municipal além de divulgar os resultados de forma ágil, possibilita que sejam divulgados não apenas por escola, mas também por turma e até por aluno.

Em nossa pesquisa as justificativas apresentadas pelas secretarias estaduais de educação para criação de provas próprias corroboram essas percepções. Em geral, todas argumentam que a criação dessas provas decorre da pela necessidade de obtenção de dados com maior rapidez na divulgação, acrescida de maior flexibilidade do formato, sendo comum se referirem aos resultados como “dados reais” das redes de educação básica. A necessidade de coleta de informações para gerir melhor o sistema e intervir nos problemas e dificuldades, parece ter dificuldades de efetivação uma vez que a quantidade cada vez maior de informações, não reflete em ações específicas para solucionar problemas específicos apresentados. A tendência ao contrário, vai no sentido do já implementado por alguns estados, que instituíram mecanismos de remuneração dos profissionais da educação vinculados ao rendimento dos alunos nas provas. Estes também mencionaram como justificativa para suas avaliações próprias na utilidade destas como forma de incentivar o trabalho mais “eficiente” e a busca da valorização financeira dos melhores resultados.

Essas constatações corroboram o entendimento de que as avaliações externas e em larga escala vem se consolidando como parte do processo de definição das políticas públicas educacionais, assumindo centralidade em vários processos a partir de uma nova racionalidade sobre o funcionamento e os objetivos dos sistemas de ensino.

Em outros contextos as avaliações são apontadas como imperativo para dar maior autonomia para as escolas, no entanto, servem mais a um modelo de controle estatal dos resultados feito *a posteriori*, substituindo o controle do processo. Lima (2012, p. 16) ressalta “a avaliação externa das escolas do ensino básico e do ensino médio foi

introduzida para compensar uma autonomia, sobretudo retórica por parte dessas escolas, as quais permanecem subordinadas a uma administração fortemente centralizada”

Nacionalmente a importância das avaliações é reforçada pela criação de outras avaliações, atingindo além do ensino fundamental, níveis de educação como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (ENADE), incluído no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A criação desses mecanismos de avaliação evidenciam elementos da reforma do Estado aplicados às políticas públicas educacionais. Conforme observam Gatti, Barreto e André (2011, p. 39-40):

[...] no modelo gerencialista que passa a informar as reformas educacionais no mundo globalizado, a atenção também se volta, no Brasil, para os resultados de rendimento dos alunos obtidos pelos estabelecimentos escolares, e acentuam-se as preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas no manejo das políticas de currículo.

Verifica-se a inexistência de tendências em torno da implementação de avaliações como oportunidade de reflexão interna da escola sobre seus próprios objetivos, suas dificuldades e as formas de superá-las, ou seja, em práticas de avaliação reflexiva. Ao contrário, ampliam-se os mecanismos de responsabilização e premiação das escolas e de seus profissionais a partir dos resultados medidos nas provas, definidas de forma externa à escola e, portanto, alheia à diversidade própria de uma sociedade complexa.

Em relação a essa tendência, acompanha fortemente o cenário de expansão das avaliações externas e em larga escala pelos estados a consolidação de uma nova percepção sobre a qualidade educacional ao menos, por parte dos governos estaduais, esta é apresentada como totalmente atrelada ao rendimento dos alunos nas avaliações, o que representa uma visão um tanto limitada sobre os objetivos da escola, que parecem caminhar no sentido de se restringirem a alcançar bom desempenho nos testes de proficiência.

A constatação da existência de avaliações próprias em 20 Estados e no Distrito Federal provocou a necessidade de pensarmos qual seria a melhor forma de tratar e apresentar os dados de modo a cumprir os objetivos inicialmente propostos, dada as dificuldades e complexidade encontradas quando da análise inicial dos dados, decorrentes de sua diversidade, abrangência e em alguma medida inconstâncias, passamos a refletir sobre como estabelecer uma análise desses sistemas no contexto de reformas educacionais das últimas décadas.

Inicialmente optamos por examinar as avaliações considerando-as a partir da efetiva aplicação de provas aos alunos. Desta forma, localizamos o exemplo do estado do Maranhão que não possui avaliação própria, apesar de existir normatização estudos e parcerias criadas para aplicação de provas nas escolas o que, no entanto, não identificamos como efetivado até a data da coleta de dados desta pesquisa. Também não nominamos as avaliações substituídas por outras como, por exemplo, no caso do Rio Grande do Sul ou do Paraná optamos apenas por nomear e datar as avaliações mais recentes. Por fim, preferimos datar algumas iniciativas pelo seu formato mais recente, como no caso de Minas Gerais que manteve a nomenclatura criada em 1992 de SIMAVE, embora tenha promovido reestruturação do mesmo no ano de 2000, indicado no quadro como data de sua criação. Algumas destas opções estão indicadas em nota de rodapé, outras constam nas tabelas de síntese dos dados por estado, no capítulo quatro desta tese.

**Quadro 01 – Avaliações Estaduais**

Região	Estado	Avaliação	Ano de Criação <sup>68</sup>	Bônus/ Prêmio <sup>69</sup>	Índice Próprio	Realização das avaliações <sup>70</sup>
Região Norte	AC	SEAPE	2009	Não		SEE
	AP	-	-	-	-	-
	AM	SADEAM	2008	Sim	IDEAM	CESP-UnB CAED-UFJF
	PA	SISPAE	2013	Não		CAED-UFJF
	RO	SAERO	2012	Não		CAED-UFJF
	RR	-	-	-	-	-
	TO	SALTO	2011	Sim		SEE
Região Nordeste	AL	SAVEAL	2001	Não	IDEAL	AVALIA CAED-UFJF
	BA	SABE	2007	Não		CAED-UFJF
	CE	SPAECE	1992	Sim	IDE	CAED-UFJF
	MA	SIMADE	Projeto	Não	-	-
	PB	SAEPB	2012	Não		CAED-UFJF
	PE	SAEPE	2008	Sim	IDEPE	CAED-UFJF
	PI	SAEPI	2011	Não		CAED-UFJF
	RN	-	-	-	-	-
SE	SAPED	2004 <sup>71</sup>	Sim		SEE	

<sup>68</sup> Algumas avaliações tem o ano de criação que não corresponde ao modelo atual de aplicação das provas quanto a regularidade e anos/séries envolvidos. Assim, o SAVEAL (AL) só passou a ser regularmente aplicado após 2011. O SPAECE (CE) só adquiriu seu formato atual em 2003; o PAEBES (ES) passou a ser regularmente aplicado após 2008 e alguns outros estados possuem várias avaliações, considerada no quadro o nome do conjunto de avaliações, denominados de sistemas como, por exemplo, MG e BA. No caso da substituição de uma avaliação por uma nova em formato e denominação, optamos por indicar a mais recente como o caso do RS, do PR e do DF.

<sup>69</sup> Os estados do Rio de Janeiro e do Tocantins têm mecanismos de vinculação da remuneração dos profissionais da educação com os resultados do IDEB.

<sup>70</sup> No caso dos estados em que consta a avaliação organizada pela SEE, não significa que o mesmo realize todo o processo, mas ao menos as partes mais significativas, como no caso de São Paulo que contrata a VUNESP para impressão, distribuição e correção das avaliações.

<sup>71</sup> Avaliação não vigente na atualidade.

Região Centro-Oeste	DF	ADEE	2011	Não		SEE
	GO	SAEGO	2011	Não	IDEGO	CAED-UFJF INEP
	MS	SAEMS	2003	Não		CAED-UFJF
	MT	-	-	-	-	-
Região Sudeste	ES	PAEBES	2004	Sim	IDE	CAED-UFJF
	MG	SIMAVE	2000	Sim		CEALE-UFMG Inst. Avaliar CAED-UFJF
	RJ	SAERJ	2008	Sim		CAED-UFJF
	SP	SARESP	1996	Sim	IDESP	SEE
Região Sul	PR	SAEP	2012	Não		CAED-UFJF
	RS	SEAP	2011	Não		CAED-UFJF
	SC	-	-	-	-	-

Fonte: Perboni, 2015.

Estes dados permitem-nos visualizar a recente ampliação e abrangência do processo de criação das avaliações próprias pelos estados. Destacamos, por exemplo, que tiveram experiências ainda na década de 1990, além das indicadas no Quadro 01 os estados do Paraná, do Rio Grande do Sul, da Bahia e de Minas Gerais, mas que tiveram essas avaliações descontinuadas como no Paraná, Rio Grande do Sul e Bahia ou modificadas como em Minas Gerais. Da mesma forma, o estado do Maranhão teve avaliações aplicadas de forma descontinuada e, portanto, é representado como não tendo avaliação própria.

Consideramos que os dados, assim apresentados expressam as discontinuidades ou permanências das avaliações, permitindo comparar aquelas que possuem processos mais estáveis, daqueles que tem iniciativas inconstantes ou mais recentes.

A emergência das avaliações externas pode ser evidenciadas pela crescente abrangência que atingiram essas experiências, principalmente nos últimos dez anos. Apesar da consolidação do SAEB, e da criação do IDEB os estados passaram a implantar avaliações externas e em larga escala em suas redes de ensino. Essas avaliações não se constituem como um elemento isolado, mas se articulam a um conjunto de iniciativas e práticas que reconfiguram as políticas públicas educacionais no tempo presente.

As avaliações externas e em larga escala, implementadas nas redes estaduais de educação básica, se inserem em novos mecanismos de regulação e de controle da ação educacional. Esse processo não está localizado nas avaliações em si, mas nos formatos escolhidos para sua execução e em outras variáveis que as acompanham. Portanto, torna-se necessário ponderar sobre outros elementos das avaliações como sua abrangência que pode ser por amostragem ou censitárias; pode abarcar diferentes conteúdos a serem avaliados (embora em sua maioria se restringem a linguagem e matemática). Deve-se

analisar, ainda, a forma como é organizada a prova (na atualidade padronizou-se o uso da TRI) e principalmente os usos que se fazem de seus resultados, sobretudo, pela crescente ampliação da vinculação dos resultados dos alunos à remuneração dos profissionais da educação.

Observamos uma presença marcante de parceiros que atuam em conjunto com as secretarias estaduais, em geral, esses parceiros são contratados como prestadores de serviço por meio de processos licitatórios, atuam emprestando às secretarias seu *know how*, que se inicia na concepção das avaliações e se estende até a devolutiva dos resultados. A maioria das secretarias não possui um corpo técnico capacitado para conduzir o processo que comumente é terceirizado para empresas e fundações, que assumem as diversas etapas do processo de forma integral ou parcial, com diferentes graus de apropriação da equipes técnicas dos estados no processo.

Verificamos a predominância significativa do CAEd/UFJF, como parceiro dos estados na elaboração de suas avaliações próprias. Considerando que as avaliações são compostas de várias etapas, como a formulação, impressão, distribuição, aplicação, correção e divulgação dos resultados, os estados, em alguns casos, controlam as etapas de distribuição e aplicação das provas, em outros, apenas a aplicação. Contudo em nenhum estado são os responsáveis por todo o processo, mesmo aqueles que, em tese, têm em seus quadros profissionais com conhecimento técnico e infraestrutura, preferem transferir parte do processo à empresas especializadas.

Sobre o protagonismo que as assessorias externas têm assumido no âmbito da administração pública, Lima (2011, p. 121) pondera que se trata, em parte, “do resultado das fortes pressões de modernização, especialmente a partir de um referencial econômico – empresarial, a que vem sendo subordinada”. Segundo o autor, esse processo se revela quando inviabiliza ou considera ilegítima a ação do corpo técnico próprio, ou da assessoria interna, própria da administração pública.

Em relação às avaliações nomeamos essas relações entre os estados e seus parceiros de “mercado das avaliações”, caracterizado pelo oferecimento aos estados de uma espécie cardápio de opções, com uma gama de serviços à disposição, incluindo a impressão das provas, de acordo com a TRI, a aplicação e correção das mesmas de acordo as escalas de proficiência, modelos para o calculo dos índices de desempenho, materiais de divulgação, cursos de formação, entre outros opções. A existência desse mercado das avaliações facilita a padronização dos processos, visto que todos estados têm a disposição, as mesmas condições ao discutir o contrato de parcerias para a prestação do serviço.

Recentemente o estado do Pará exemplifica o que denominamos de “mercado das avaliações educacionais”, ilustrando a relação comum entre a administração pública e as empresas contratadas em que o processo de elaboração, aplicação e análise dos resultados das provas é objeto de licitação. Até 2013, a avaliação desse estado era organizada pelo CAED/UFJF, posteriormente alterado a partir de processo licitatório ganho pela VUNESP/UNESP que deverá organizar a avaliação no período de 2014 a 2016.

Sousa e Oliveira (2010) constataram, em estudo acerca das avaliações em cinco estados, que alguns possuem capacidade técnica das equipes responsáveis pela condução das avaliações, com destaque para o Ceará, São Paulo, e Minas Gerais. Porém, nas demais secretarias, o problema da descontinuidade de pessoal e de demanda na equipe de avaliação manifesta-se, a ponto de, em um dos estados pesquisados “nenhum membro da equipe de avaliação ser capaz, ao menos, de abrir o banco de dados disponibilizado pela empresa contratada para a elaboração, aplicação e análise das provas”. (SOUSA, OLIVEIRA, 2010, p. 814). Acreditamos que a persistência das avaliações ao longo do tempo minimizou esse distanciamento entre as equipes técnicas e as empresas contratadas.

Constatamos esforços significativos das secretarias em dotar seus quadros próprios de conhecimento técnico para se apropriar dos resultados das avaliações e incorporá-los ao trabalho das secretarias de educação e das escolas, mas também uma forte tendência a terceirização desde o processo da elaboração até a correção das provas.

Um indício disso é que o CAEd, que tem parceria com a maioria dos estados na realização de suas avaliações, tem demonstrado um grande esforço na formação e capacitação dos profissionais das redes estaduais para compreender os mecanismos que fundamentam suas avaliações, instrumentalizando-os para utilizar esses resultados.

O Quadro 02 apresenta os dados relativos à participação do CAEd no conjunto de avaliações estaduais. Percebe-se que, apenas quatro estados têm avaliações próprias sem a participação do CAEd, aspecto que impressiona, sobretudo, pela constatação da participação desta instituição em ao menos parte dos processos de 17 estados pesquisados. Destaca-se que estados com equipes consolidadas para condução do processo de avaliação como Minas Gerais e Ceará tem parceria com o CAEd, por meio de processos licitatórios de parte do processo das avaliações externas. Mesmo caso de São Paulo que tem contrato com a VUNESP, fundação com larga experiência na elaboração de vestibulares e concursos para realizar parte do processo de aplicação do SARESP.

**Quadro 02 - Estados com participação do CAEd na realização das provas**

Grupo	Estados
-------	---------

Avaliações com participação do CAEd-UFJF em sua organização	AC, AL, AM, BA, CE, ES, GO, MG, MS, PA <sup>72</sup> , PB, PR, PE, PI, RJ, RS, RO
Estados com avaliações próprias sem a participação do CAEd	AL, DF, SP, TO
Estados sem avaliação própria	AP, MA, MT, RN, RR, SC

**Fonte:** Secretarias estaduais de educação.

Uma das consequências decorrente desses dados é o refinamento técnico das avaliações realizadas. Do ponto de vista da elaboração das provas, tornou-se padrão, por exemplo, o uso da TRI, utilizado em todas as provas identificadas. Destaca-se, ainda, que o CAEd assume também a formação de técnicos e docentes das redes estaduais para conhecerem as concepções que embasam a elaboração da prova com o que denomina de oficinas de apropriação de resultados, realizada tanto presencialmente como também por meio de cursos semipresenciais ou totalmente à distância. Nestas oficinas, além da devolutiva dos resultados propriamente dito, com a divulgação e interpretação dos dados, organiza-se também uma espécie de formação continuada envolvendo temas do processo da prova, sua formulação a partir de matrizes de referência, os significados dos índices e outros aspectos que procuram dotar todos os profissionais envolvidos de elementos básicos para compreender os resultados das avaliações, etapa fundamental para incorporação destes elementos no processo de planejamento pedagógico das escolas. Apesar de outras empresas, autarquias ou fundações prestarem esses mesmos serviços, a hegemonia do CAEd neste “mercado das avaliações”, impressiona. Por esse motivo, analisamos algumas publicações vinculadas à esse centro, procurando compreender melhor suas concepções.

#### O CAEd tem amplo leque de serviços

que envolve a produção de uma série de materiais impressos – para gestores, professores, pesquisadores -, por meio de ações de formação desenvolvidas presencialmente e à distância, e da transferência de tecnologia para as secretarias de educação (MELO, 2013, p.33).

Essa expansão se dá com um conjunto de desafios para a construção de “uma cultura educacional comprometida com a eficácia do direito à educação” (MELO, 2013, p.34). O mesmo se define como uma “instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas” (CAEd, 2014).

<sup>72</sup> No ano de 2014, por meio de um processo licitatório, a VUNESP substituiu o CAEd, como instituição responsável pelo processo de formulação, aplicação e correção das provas do SisPAE.

Da mesma forma que, outras empresas da área, o CAEd oferece seus serviços que envolvem várias atividades. O Centro além de implementar os sistemas de avaliação, também:

[...] cria e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento aos profissionais da Educação de diversos estados do Brasil, além de desenvolver *software* para a gestão de escolas públicas (como os projetos SisLAME e SIMADE) com o objetivo de modernizar a gestão educacional (CAEd, 2014).

Deve-se acrescentar às atividades do CAEd oferecer “apoio para o desenvolvimento de projetos educacionais promovidos por iniciativas privadas, a exemplo de algumas ações da Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Fundação Oi Futuro” (CAEd, 2014).

Identificamos que esse Centro além das avaliações estaduais também tem atuação junto às prefeituras municipais, estabelecendo parceria com ao menos dez cidades para a organização de avaliações externas e em larga escala próprias em suas redes de ensino<sup>73</sup>.

Além do CAEd identificamos a atuação de outras instituições e empresas que prestam consultoria junto aos estados, passando pela elaboração, aplicação e correção das provas, bem como a elaboração de estratégias para as devolutivas dos resultados por meio de formações envolvendo diferentes instâncias das Secretarias de Educação. Estas empresas ou instituições também elaboram materiais para distribuição nas escolas, contendo os resultados das avaliações e informações sobre como trabalhar com esses dados, assim como os materiais elaborados pelo CAEd, essas empresas fazem a defesa do modelo de avaliação como mecanismo para a melhoria da qualidade de educação e garantia do direito de aprendizagem.

O conjunto de avaliações identificadas em 20 estados mais o Distrito Federal, permitem identificar a tendência à padronização dos processos que, em sua maioria, apresentam grande similaridade na concepção, formulação e na análise dos resultados.

Um dos aspectos que pode explicar essa padronização está localizado nos responsáveis pelas avaliações nos estados. Ao analisarmos o conjunto de avaliações externas, implementadas pelas secretarias estaduais de educação, não é uma tarefa fácil definir o nível de participação das secretarias estaduais no processo, composto de diversas etapas com variados graus de complexidade

---

<sup>73</sup> Estabeleceram parcerias com o CAEd para criação de avaliação própria em suas redes municipais de ensino as cidades de Belo Horizonte (MG), Campo Grande (MS), Curitiba (PR), Florianópolis (SC), Ipojuca (PE), Maceió (AL), Ouro Branco (MG), Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA) e Teresina (PI).

No que se refere aos elementos mais significativos do processo que se assemelha ao SAEB, especialmente pela definição de uma matriz de referência, pelo uso da TRI e apresentação dos resultados em uma escala de proficiência. Existem diferenças principalmente quanto ao universo de alunos analisado, periodicidade das aplicações das provas e na definindo padrões de desempenho que dividem os resultados em três ou quatro faixas. Também não é uma prática comum à maioria dos estados, converter os resultados em um índice que agregue outros elementos como o fluxo escolar. Embora venha crescendo o número de estados que criaram índices próprios, estes ainda são minoria.

Em linhas gerais os estados seguem uma organização muito próxima à adotada pelo SAEB, alguns definindo índices de desempenho agregando aos resultado nas avaliações o fluxo escolar. Em relação a apresentação da proficiência dos alunos nas provas, se repetem modelos que definem padrões de desempenho, determinados de forma aleatória, e bastante diversificada.

Observa-se a ampliação marcante do processo de expansão das avaliações, seu refinamento técnico, e as parcerias das secretarias estaduais de educação com entidades que se servem de diferentes formas de parceria com empresas e/ou outras instituições como autarquias, fundações e centros de pesquisa, disseminando a *expertise* técnica na elaboração e aplicação das provas.

Em relação à vinculação dos resultados das avaliações, observou-se que se trata de um fenômeno mais recente, implementado em cinco estados entre 2007 e 2010. São Paulo, Minas Gerais, Ceará, Pernambuco e Amazonas. Esses estados são os protagonistas na implantação de práticas de vinculação entre os resultados dos alunos nas avaliações externas e em larga escala e a remuneração dos profissionais da educação. Essas iniciativas foram implementadas em mais cinco estados entre os anos de 2011 a 2014. Na atualidade, somam-se dez estados com esses mecanismos, todos implementados nos últimos oito anos. Dessa forma, podemos inferir que existe a tendência desses mecanismos atingirem a maioria dos estados e que traz consigo a modificação das perspectivas de uso das avaliações, que se ampliam para além de uma radiografia do sistema e do rendimento dos alunos para definição de rendimento de de docentes, dos profissionais da educação e eventualmente dos recursos distribuídos às escolas.

### **Considerações finais**

Não esteve no escopo deste artigo aprofundar a discussão sobre em que medida essas intenções das secretarias estaduais de educação efetivamente influenciam diferentes instâncias dos sistemas de ensino e da escola. Sabemos que as políticas públicas não são passivamente incorporadas pelos executores, no caso da educação os professores e outros profissionais da escola, passam antes por processos de ressignificação que podem alterar de forma profunda o que foi planejado inicialmente pela administração central do sistema.

Em relação às ações dos governos estaduais e suas secretarias estaduais de educação apontamos para alguns elementos que se destacam no conjunto das avaliações. Inicialmente se constituiu o que nomeamos de “mercado das avaliações”, caracterizado pelo oferecimento aos estados de uma espécie de cardápio de opções, com uma gama de serviços à disposição, incluindo a impressão das provas, de acordo com a TRI, a aplicação e correção das mesmas de acordo as escalas de proficiência, modelos para o cálculo dos índices de desempenho, materiais de divulgação, cursos de formação, entre outras opções. A existência desse mercado das avaliações facilita a padronização dos processos, visto que todos os estados têm a disposição, as mesmas condições ao discutir o contrato de parceria para a prestação do serviço.

Da mesma forma, podemos inferir como motivação para a aplicação dessas avaliações de forma generalizada nas redes estaduais esteja ligada ao processo de legitimação das políticas educacionais perante a sociedade. Por meio desse mercado das avaliações, governantes apresentam pomposos planos de ação, com metas ousadas e auxílio de “empresas”<sup>74</sup>, tecnicamente capacitadas para fornecer todos os mecanismos para a melhoria da qualidade da educação. De certa forma, atingir os índices propostos garante aos ocupantes do poder um discurso de ação efetiva para a melhoria educacional.

A apreciação dos dados aponta para a consolidação de novas práticas de avaliação como mecanismos de controle e regulação dos sistemas de ensino e das práticas docentes e de gestão, configurando novas formas de se pensar a oferta educacional, com reflexos nas concepções do direito à educação, na definição dos currículos, na formação docente, dentre outros elementos.

Somente compreendendo os efeitos dessas ações sobre as práticas escolares e sobre as concepções dos docentes será possível identificar seus reais efeitos sobre a escola

---

<sup>74</sup> As avaliações são oferecidas aos governos por meio de fundações, centros de pesquisa, empresas e autarquias governamentais, entretanto, estas disputam a preferência desse mercado dentro de uma lógica mercadológica de oferecimento dos pacotes de serviços pelos menores preços, em que o produto afinal é a qualidade da educação.

e, conseqüentemente, sobre a qualidade da educação que se propõe a melhorar. Será possível ainda diferenciar as iniciativas que são benéficas aos estudantes, docente e demais profissionais da educação e aquelas que se constituem apenas em mais um nicho no mercado, ou ‘quase-mercado’ educacional.

### Referencias Bibliográficas

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**. Regulação e emancipação. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas. Autores Associados, 2007.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GIMENES, N., SILVA, V. G. da, PRÍNCIPE, L. M, LOUZANO, P., MORICONI, G. M. Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. v. 24, nº 55, maio-agosto de 2013. pp. 12-33.

LIMA, L. **Administração Escolar: Estudos**. Porto: Porto Editora, 2011.

LIMA, L. Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. In: Werle, F. O. C. **Avaliação em Larga Escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livros, 2012.

LOPES, V. V. **Cartografia da Avaliação Educacional no Brasil**. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2007.

PERBONI, F. As avaliações externas e em larga escala nas redes estaduais de educação básica. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, presidente Prudente, 2015.

## APONTAMENTOS SOBRE A PROVA BRASIL E IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO

Juliano Vilmar dos Santos<sup>75</sup>

Rosane Cristina Torres Kath<sup>76</sup>

Osmar de Souza<sup>77</sup>

Programa de Pós- Graduação em Educação-FURB

### RESUMO

Este artigo é fruto de uma pesquisa mais ampla sobre avaliações em larga escala e nasce com o objetivo de refletir sobre possíveis implicações da Prova Brasil no currículo da Educação Básica, tendo como perspectiva epistemológica a teorias pós-crítica de currículo na educação. A PB é uma avaliação em larga escala que acontece de dois em dois anos e pretende verificar a qualidade da educação brasileira; é aplicada às turmas do 5º e 9º ano e abrange as disciplinas de Língua Portuguesa, com o foco na leitura, e Matemática na resolução de problemas. É elaborada seguindo as habilidades e competências dispostas na Matriz de Referência que pode ser visualizada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/Prova Brasil). Sua primeira aplicação aconteceu no ano de 2005, mas se popularizou como instrumento de política pública no ano de 2007 com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em que foram estabelecidas metas para as escolas públicas até o ano de 2021. E isso acabou acarretando uma ampla responsabilização daqueles que ficassem aquém dos índices projetados. Conforme Bonamino e Sousa (2012), algumas escolas e sistemas de ensino passaram a criar estratégias para alcançar as metas projetadas, mudando a forma de organização e operacionalização de seu currículo. Desta forma, compreendemos que a análise pós-crítica do currículo possa ser a base teórica para se problematizar as interferências dessas avaliações no contexto escolar, além de sugerir caminhos possíveis frente a estes documentos já institucionalizados, visto trazer à tona as relações de poder ignoradas pela teoria tradicional do currículo.

**Palavras-chave:** Avaliação em Larga Escala. Currículo. Prova Brasil.

### 1 BREVES PALAVRAS

A avaliação em larga escala, mais precisamente a Prova Brasil (PB), é nos últimos anos o principal instrumento verificador da qualidade da Educação Básica no Brasil.

---

<sup>75</sup> Mestrando em Educação. FURB

<sup>76</sup> Mestranda em Educação. FURB

<sup>77</sup> Doutorado em Educação e professor colaborador da Universidade Regional de Blumenau

Através dela o Governo Federal e, por consequência as demais esferas de ensino, buscam obter o termômetro da educação de seus sistemas de ensino, planejando e redefinindo as prioridades da educação para os próximos anos.

Para que isso fosse possível, ou seja, tentar mapear os principais problemas da educação, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), que prevê índices para as escolas de educação básica, da rede pública, até o ano de 2021. Índices que foram escalonados progressivamente visando que todas as escolas no prazo estipulado alcancem à média 6. Essas metas passam a ser o grande divisor da qualidade na educação, sendo um índice que gera a responsabilização da escola perante a sociedade (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Dessa forma, este artigo problematiza algumas implicações da PB no currículo escolar, e dá ênfase a teoria pós-crítica do currículo, que segundo Paraíso (2004), tenta compreender e explicar a forma com que são trabalhados os currículos em sala de aula, atentando-se para as relações de poder subjacentes a determinadas escolhas relacionadas ao currículo.

Para a reflexão sobre a influência da PB no contexto escolar, a pesquisa bibliográfica foi a lente que nos aproximou do objeto de estudo. Com isso, para esta pesquisa utilizou-se das contribuições de Bonamino e Sousa (2012) que abordam as fases da avaliação em larga escala no Brasil, apontando o atual momento da PB ligado à responsabilização das escolas, fato que acarreta mobilização por parte das escolas frente a esses novos desafios que a elas são apresentadas. Também mencionaremos Paraíso (2004), que faz um mapeamento das teorias pós-críticas em educação, abordando o que se espera do currículo nos tempos atuais, como temas até então não levados em conta na hora do planejamento pedagógico e das rotinas administrativas, como: avaliação, ideologias, relações de poder, grupos excluídos, etc.

Acrescenta-se para o referencial teórico desta pesquisa as contribuições de Silva (2004), que traz uma introdução às teorias do currículo, tradicional, crítico e pós-crítico. Aponta que a questão do poder separa as teorias tradicionais das críticas e pós-críticas.

Neste artigo, também são descritas as concepções de habilidade e competência previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e ainda como essas habilidades e competências são abordadas na PB. Para tanto, utiliza-se como material de consulta o disponibilizado no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o qual descreve de que forma as provas são constituídas, seus objetivos, entre outros conceitos.

Para que possamos problematizar a influência da PB no contexto educacional brasileiro, é mister contextualizar o contexto histórico e econômico de seu surgimento. Nessa seção, problematiza-se o surgimento das avaliações em larga escala como decorrência de uma nova política de estado. Esse, executor principal das políticas públicas da educação no Brasil, insere aos poucos o conceito de regulação para toda a máquina pública federal, descentralizando as tarefas executivas para as escolas e sistemas de ensino e centralizado os resultados por meio de avaliações em larga escala. Autores como Janela (2005), Barroso (2003), Oliveira (2005) e Dias Sobrinho (2009) são o aporte teórico que embasaram as discussões dessa seção. Na sequência, abordamos como são operacionalizados os principais instrumentos que norteiam a aplicação da PB, bem como seus objetivos. E, por fim, foi problematizado a influência desses mecanismos de avaliação externa no currículo das escolas, tendo como aporte teórico a teoria pós-crítica do currículo, a qual vem problematizar questões que estão imbricadas no currículo que é executado no ambiente educacional.

## **2 CONTEXTUALIZANDO O SURGIMENTO DA PROVA BRASIL**

O Sistema de Avaliação Nacional nasce entre os anos noventa fazendo parte de uma política de estado em que devido aos gastos exacerbados da Administração Pública e má gestão de recursos, vários setores foram transferidos ao setor privado em decorrência da privatização; conceitos como eficiência e eficácia foram agregados às políticas públicas do Governo Federal. Para Souza (2009), há uma nova língua, os termos: globalização, estado mínimo, reengenharia, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, dentre outros, que em conjunto configuram a chamada ideologia neoliberal passaram a fazer parte da dinâmica das Instituições Públicas Federais.

Vê-se que há um conjunto de conceitos emprestados do setor privado que passam a configurar o novo modelo de gestão pública. Alguns conceitos, como *privatização*, modificaram o contexto econômico do país nos inícios dos anos 90, visto que muitos setores até então de inteira responsabilidade do estado, como telefonia e saúde, passaram a ser de responsabilidade do setor privado. Coube à administração pública a regulação dos serviços prestados por esses órgãos, criando autarquias responsáveis por regular tais serviços. Assim, este período conhecido como estado *mínimo* foi marcado pela transferência de serviços públicos às empresas privadas.

Entretanto, os serviços que não foram transferidos totalmente ao setor privado, passaram a serem controlados por índices de eficácia e eficiência, termos até então presentes somente no setor privado. Neste contexto, a avaliação em larga escala, que vinha até então sendo realizada de forma tímida, ganha uma importante ascensão porque passa a ser o principal instrumento balizador de políticas públicas em educação. Despreendem-se estas informações de Bonamino e Sousa (2012), ao apontar que as avaliações em larga escala tiveram seu surgimento na década de 30, mas que somente ao final dos anos oitenta e inícios dos anos noventa passaram a ser o centro de interesse da administração pública federal.

Vale acrescentar que essas políticas de contenção de despesas não estavam somente nas esteiras das políticas nacionais, visto que o Banco Mundial (BM) e o próprio Fundo Monetário Internacional (FMI) estabeleciam como requisitos para concessão de novos empréstimos a estabilidade do setor financeiro. Com isso, as avaliações em larga escala, embora de forma indireta, faziam parte desse ajuste econômico, pois os recursos repassados às escolas passam a ser controlados através dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala.

Segundo Oliveira (2005), o ciclo de reformas que aconteceu no aparelho do Estado com início nos finais dos anos oitenta e fortificado nos anos noventa trouxe deflagração nas reformas políticas da educação, o Estado passava a dar mais autonomia às escolas, na gestão pedagógica e administrativa, mas centraliza instrumentos que permitem a regulação do ente central, ou seja, a União, através de avaliações de larga escala que tinham em seu bojo o discurso da eficiência na gestão do ensino e seus recursos.

Barroso (2003) em estudos realizados nos países da Europa, Estados Unidos e Canadá e ainda em alguns outros países periféricos destaca três tipos de regulação que encontram relação com o que está sendo discutido sobre a avaliação em larga escala em âmbito internacional e semelhança com a realidade brasileira: seria o efeito contaminação, o efeito hibridismo e o efeito mosaico.

O efeito contaminação decorre da tendência de alguns países, na busca de conseguir resultados mais rápidos para a sua educação, adotarem programas de ensino provenientes de outras realidades. Nesse modelo, os órgãos internacionais, já destacados acima, exercem uma forte influência para que se consiga em pouco tempo a melhora da educação ofertada. O efeito hibridismo decorre das diferentes interpretações dos documentos internacionais acordados entre o Brasil e demais países em busca da

qualidade da educação. Oliveira (2005) destaca que o primeiro grande acontecimento que iria influenciar a política de educação foi a primeira conferência mundial intitulada *educação para todos*. Ela aconteceu no ano de 1990 e contou com a participação dos dez países mais populosos do mundo que foram convocados pela Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial (BM) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com o intuito de pensar em ações efetivas para os planos decenais da educação. O termo educação básica previsto nesse encontro não se adequava a realidade brasileira, momento que pode ser exemplificado como o do hibridismo porque atendeu em parte o acordo firmado. Barroso (2003) conceitua a regulação em forma de mosaico ao apontar que muitas das políticas projetadas para a educação não chegaram a atingir a globalidade dos sistemas escolares, em que muitas das vezes servem apenas para cambiar normas vigentes com o intuito de atender a interesses específicos.

Afonso Janela foi um dos autores que mais tem se debruçado sobre a temática avaliativa e discutido o conceito de Estado avaliador. Para o autor as avaliações dos sistemas educacionais se consolidaram como uma forma de controle dos governos sobre as instâncias inferiores (JANELA, 2005). Dessa forma, vemos que o objetivo do Plano de Desenvolvimento da Educação/Prova Brasil (BRASIL, 2008), ao descrever que a avaliação de larga escala foi criada com a intenção de se “ter um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que poderiam interferir no nível de desempenho dos estudantes, fornecendo um indicador da qualidade do ensino que é oferecido” auxiliaram para o fortalecimento do estado avaliador no Brasil.

A primeira avaliação de larga escala, conhecida como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aconteceu no ano de 1990, e avaliava os conhecimentos dos alunos da primeira, terceira, quinta e sétima série, nas disciplinas de Português, Matemática e Ciências. Vale ressaltar que este foi o único momento em que, além da avaliação das habilidades e competências de leitura, as turmas da quinta e sétima série também tiveram a competência da escrita avaliada.

No ano de 1995, a avaliação em larga escala passou por uma mudança substancial, pois passava a ser aplicada somente para as turmas que se encontravam na etapa final do ciclo da Educação Básica, sendo deste então realizada até os dias atuais com as turmas do quinto e nono ano do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio. Neste ano, a disciplina de Ciências não fez parte da PB e a redação não foi mais objeto da avaliação.

Outro fato importante deve-se a criação da Teoria de Resposta ao Item (TRI), uma metodologia de comparação de respostas ao qual tem como objetivo analisar a evolução e ao mesmo tempo a tendência de respostas dos alunos ao longo dos anos.

Em 2005, o SAEB, por meio da portaria ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passou a ser constituído por duas avaliações de larga escala, uma conhecida como ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) e a outra conhecida como ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar). A primeira continuava nos mesmos moldes do que vinha se apresentando a avaliação de larga escala no Brasil, ou seja, através do método por amostragem as turmas do quinto e nono eram avaliadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e, a segunda, passava de forma censitária a avaliar todos os alunos que frequentavam as séries do quinto, nono e terceiro ano do Ensino Médio. As disciplinas avaliadas, a exemplo da ANEB, eram Português e Matemática, e sua aplicação se destinava somente a turmas da área urbana que tinham mais de trinta alunos.

As escolas rurais somente começaram a fazer parte da ANRESC no ano de 2007, entretanto, apenas as turmas dos quintos anos eram avaliadas e, mesmo assim, aquelas que tinham mais de vinte alunos. Em 2009, as turmas dos nonos anos das escolas rurais passaram a compor o rol das turmas a serem avaliadas, desde que também tivessem o número mínimo de alunos por turma.

Acrescenta-se que a primeira aplicação da ANRESC se dá no ano de 2005, ano em que também é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este criado por meio de portaria nº 047 de 2013 estabeleceu metas para cada escola até o ano de 2021, tempo em que todas devem obter pelo menos a média seis, projetada em âmbito nacional.

A evolução da avaliação em larga escala no Brasil, segundo Bonamino e Sousa (2012), pode ser classificada em três estágios, os quais um não exclui o outro. Trazem as autoras que o primeiro estágio se inicia com a criação da avaliação em larga escala, quando a aplicação das provas se dava apenas em algumas cidades, inexistindo nesta fase a responsabilização das escolas, visto que estas não eram analisadas em sua totalidade e seus resultados não eram divulgados para a sociedade. Em um segundo momento, além da ANEB, avaliação amostral aplicada com os alunos do quinto e nono do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio, passou-se, com a criação da ANRESC (PB), a avaliar de forma censitária os alunos dos quintos e nonos anos do Ensino Fundamental.

Com esta metodologia, permitiu-se analisar e avaliar a evolução das habilidades e competências dos alunos a cada dois anos e, ao mesmo tempo, a sociedade passou a ter

contato com os índices nacionais e locais, divulgados através da mídia e pelos sistemas de informação. Em algumas ocasiões mudou-se o foco inicial da avaliação em larga escala. Tal fato se deve porque as escolas começaram a ser dispostas em ranking, em que as melhores necessariamente estavam com o IDEB mais alto e as piores muito aquém dos índices ideais projetados. Já num terceiro momento, tem-se, segundo as autoras, em alguns estados e municípios a criação de sistemas de avaliação locais, atrelados também a incentivos financeiros para o professor que conseguir alcançar as metas projetadas pelo IDEB para a sua escola. Tanto no segundo momento, como no terceiro, as autoras mencionam o surgimento do período de responsabilização, momento em que as escolas começaram a ter que prestar contas a sociedade sobre o motivo do mau desempenho nestes exames propostos.

### **3 ENTENDENDO A ESTRUTURA DA PB**

A PB reforçou os conhecimentos e habilidades dispostos nos PCNs. Esses foram elaborados a partir das Matrizes de Referências constituídas através da consulta as propostas pedagógicas dos municípios. Estas matrizes são descritas por meio de tópicos ou temas, sendo subdivididos em descritores aos quais indicam as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática desejadas para determinada série.

No site do INEP, a Matriz de Referência é apresentada composta por duas dimensões: a primeira a do *objeto do conhecimento* possui uma subdivisão em seis tópicos relacionados às habilidades desenvolvidas pelos estudantes, já a segunda dimensão da matriz refere-se às *competências* desenvolvidas pelos estudantes quanto à competência leitora. Esmiuçando os tópicos, têm-se no primeiro o denominado procedimento de leitura, habilidades que se inserem mais no sentido implícito ou explícito de uma informação.

No próximo tópico, denominado implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, encontram-se habilidades relacionadas à interpretação dos gêneros textuais diversos e a identificação da finalidade de um texto de acordo com a característica do gênero. O terceiro aborda a relação entre textos. Neste, trabalha-se com as habilidades de relacionar os textos que tratam do mesmo assunto, podendo, por exemplo, utilizar diferentes gêneros para transmitir um determinado tema, buscando averiguar habilidades de reconhecimento de ideologias dominantes, os diferentes públicos aos quais são destinados os textos, épocas em que foram produzidos,

etc.

O tópico quarto, coerência e coesão no processamento dos textos, traz as habilidades que dizem respeito a uma sequência lógica do texto, em que haja ligação entre as partes do texto para a compreensão do todo. O próximo tópico, relações entre recursos expressivos e efeitos de sentidos, tem-se as habilidades leitoras ligadas aos efeitos de sentidos que o texto pode apresentar, muitas vezes demonstrado através do uso de sinais de pontuação e ou até mesmo por recursos como aumento do tamanho das letras, palavras em itálico ou negrito, etc. E no último tópico, variação linguística, a habilidade leitora diz respeito à percepção das variedades linguísticas que se fazem presentes na sociedade e se o aluno percebe os diferentes valores sociais que são atribuídos à linguagem nos diferentes contextos da sociedade.

Acrescenta-se que para a turma do 5º ano existem quinze descritores, enquanto que para a turma do 9º ano são vinte e um descritores.

A seguir descrevem-se os descritores que compõem a PB.

#### **Tópico I. Procedimentos de Leitura**

<b>Descritores</b>	<b>4ª/5º EF</b>	<b>8ª/9º EF</b>
Localizar informações explícitas em um texto	<b>D1</b>	<b>D1</b>
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	<b>D3</b>	<b>D3</b>
Inferir uma informação implícita em um texto	<b>D4</b>	<b>D4</b>
Identificar o tema de um texto	<b>D6</b>	<b>D6</b>
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	<b>D11</b>	<b>D14</b>

#### **Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto**

<b>Descritores</b>	<b>4ª/5º EF</b>	<b>8ª/9º EF</b>
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	<b>D5</b>	<b>D5</b>
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	<b>D9</b>	<b>D12</b>

#### **Tópico III. Relação entre Textos**

<b>Descritores</b>	<b>4ª/5º EF</b>	<b>8ª/9º EF</b>
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	<b>D15</b>	<b>D20</b>
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	-	<b>D21</b>

**Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto**

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	<b>D2</b>	<b>D2</b>
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	<b>D7</b>	<b>D10</b>
Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto	<b>D8</b>	<b>D11</b>
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	<b>D12</b>	<b>D15</b>
Identificar a tese de um texto	-	<b>D7</b>
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	<b>D8</b>
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	-	<b>D9</b>

**Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido**

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	<b>D13</b>	<b>D16</b>
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	<b>D14</b>	<b>D17</b>
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	-	<b>D18</b>
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	-	<b>D19</b>

**Tópico VI. Variação Linguística**

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	<b>D10</b>	<b>D13</b>

Fonte: Portal MEC

Com um olhar atento para a tabela descrita acima, observa-se que para cada competência e habilidade leitora há um descritor específico. Embora se busquem as mesmas competências e habilidades para os alunos do 5º e 9º ano, algumas dessas habilidades são descritas por descritores diferentes, como se observa no tópico VI, em que a competência e habilidade para ambas as turmas é *identificar as marcas linguísticas*, mas no 5º ano é descrito pelo descritor 10 e para o 9º ano pelo descritor 13.

Salienta-se que o documento PDE/PB descreve que os seis tópicos estão elencados

conforme o nível de complexidade leitora e que, embora a turma do 5º e 9º ano sejam avaliadas pelas mesmas competências, o nível de complexidade das questões é maior para as turmas do 9º ano.

A PB ainda apresenta particularidades que por vezes se aproximam e outras se diferenciam das práticas educativas que acontecem no dia a dia da escola. O documento PB/ PNE aborda que o ensino de uma língua deve ser o texto e que a sua materialização linguística deve ser através dos gêneros textuais. Salienta que cabe à escola o ensino dos gêneros textuais mais próximos da vida familiar dos alunos e também daqueles com características mais formais. Com isso, a PB segue essa concepção de texto na sua estrutura buscando apresentar uma variedade de gêneros textual presentes na sociedade.

Outros itens que compõem a Prova são retirados do site institucional do MEC que apresenta

Para os alunos do nono ano do ensino fundamental, são 26 testes de língua portuguesa, divididos em dois blocos, e 26 testes de matemática, também em dois blocos. Em cada bloco os alunos têm 25 minutos para resolver as questões. Depois de responder, eles têm dez minutos em cada prova para preencher o cartão de respostas (BRASIL, 2011).

Do excerto percebe-se que há um tempo específico pra cada seção da prova. Não basta apenas apresentar as competências e habilidades, mas sim ter a competência de resolvê-la dentro do tempo estipulado pelo MEC/INEP. O tempo que pode ser revisto e replanejado conforme a necessidade da aula, respeitando o ritmo da turma, pela estrutura da prova passa a ser um empecilho para os alunos que possuem o ritmo um pouco mais lento. Para as turmas do 5º ano, a única diferença do formato descrito acima é o número de questões em cada bloco, que em vez de treze são onze.

Na seção seguinte serão abordadas as repercussões dessas avaliações no contexto escolar e as implicações no currículo que é executado pelos docentes em sala de aula.

#### **4 REPERCUSSÕES DA PROVA BRASIL NO CURRÍCULO ESCOLAR**

A PB como mencionado já neste artigo surge com o objetivo de avaliar as habilidades e competências leitoras dos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Essa avaliação é feita através do recorte de conteúdos essenciais das séries avaliadas conforme expresso no site do INEP. “As Matrizes da ANEB e ANRESC/PB não englobam todo o currículo escolar e não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de

ensino ou orientações metodológicas, pois um recorte é feito com base naquilo que pode ser aferido” (BRASIL, 2008). Desse modo, do excerto verifica-se que apenas alguns conteúdos são apontados como itens de avaliação, sendo expressos através das Matrizes de Referências.

Os conteúdos alvos de avaliação, segundo o que apontam pesquisas de Sousa e Arcas (2010) e Schneider (2013), tendem a fazer parte da política de melhorias dos sistemas de ensino a serem avaliados, e influenciam a forma dos sistemas escolares trabalharem com os conteúdos em sala de aula. Entre as influências pode-se apontar a superioridade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em relação às demais, em que testes dessas disciplinas são aplicados como forma de preparar para a PB (BONAMINO; SOUSA, 2012). Assim, os alunos durante os duzentos dias letivos, obrigatórios conforme traz a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em alguns casos, passam a ter contato com esse tipo de prova, provocando um redirecionamento curricular para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, reduzindo a educação à tópicos privilegiados pela PB.

Entretanto, segundo o PDE o objetivo das avaliações em larga escala proposto pelo governo federal é servir como um diagnóstico para as redes de ensino a fim de planejar ações para a melhoria da educação. Segundo Fernandes (2010), os gestores municipais e gestores de escola possuem pouco entendimento da interferência do IDEB no contexto escolar. Aponta para o stress emocional dos professores e a redução do currículo das escolas.

Bonamino e Sousa (2012), ao avaliarem a evolução da avaliação em larga escala no Brasil destacam que o atual momento une políticas de responsabilização e redução do currículo. A primeira porque as sociedades passam a controlar os resultados pelos sistemas de informação e assim cobrar que os índices almejados para o ano de aplicação sejam alcançados. Os diretores, mais perto da comunidade, passam a justificar o porquê do não atendimento do índice projetado, pois reflete numa não qualidade da educação oferecida. O segundo item, redução dos currículos, as autoras destacam a criação de sistemas de avaliação estaduais e municipais, políticas de bonificação ao docente que atinja as médias projetadas e a aplicação de simulados. Traz a autora que, por não haver um controle dos órgãos federais, as escolas acabam reduzindo seu currículo, visto as pressões que acabam sofrendo da população em geral e das próprias políticas de criação das avaliações em larga escala geridas pelo MEC/INEP.

Logo, faz-se necessário uma análise do currículo que é executado em sala de aula,

vislumbrando as suas ideologias e relações de poder que advém das avaliações em larga escala, mais precisamente a PB. Assim, para refletirmos sobre o currículo que é executado em sala de aula, nos debruçaremos sobre as teorias pós-críticas do currículo, questionando as implicações das avaliações em larga escala no contexto escolar.

## 5 A PB NO CONTEXTO DAS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

Para uma discussão sobre a teoria pós-crítica na educação parte-se de Paraíso (2004, p. 286), que conceitua o campo de estudo das teorias pós-críticas.

Alguns trabalhos nessa perspectiva procuram mostrar que nas investigações pós-críticas encontram-se muitas possibilidades de entender e explicar o currículo, a pedagogia, os sujeitos da educação, o conhecimento escolar, as políticas educacionais, os processos de avaliação, os artefatos tecnológicos etc.

Do excerto, percebe-se que as teorias pós-críticas procuram entender e explicar situações que interferem no contexto escolar, ligadas diretamente aos currículos que são operacionalizados na escola.

Segundo Silva (2004), uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a ‘realidade’. Os conceitos que as teorias de currículos enfatizam são:

Teorias tradicionais: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.  
 Teorias críticas: ideologias, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.  
 Teorias pós-críticas: identidade – alteridade – diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero – raça – etnia – sexualidade, multiculturalismo (SILVA, 2004, p. 14).

Sob a ótica de cada teoria e dos conceitos intrínsecos a cada uma delas é possível visualizar diferentes formas de conceber o currículo. Dessa forma, cada teoria emprega conceitos diferentes.

O foco das teorias tradicionais é voltado apenas a conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Suas preocupações estão em como deve ser transmitido o conhecimento tido como inquestionável. As teorias tradicionais não pretendem ser mais do que teorias neutras, científicas, desinteressadas. Já nas teorias críticas, essa ênfase é deslocada para conceitos de ideologia e poder. E nas teorias pós-críticas destaca-se a questão do discurso que propaga as relações de poder. Sendo assim, o que separa as teorias tradicionais das

teorias críticas e pós-críticas do currículo é a questão do poder. Tanto as teorias críticas, quanto as pós-críticas, trouxeram de maneiras diferentes, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (SILVA, 2004).

O currículo tido até então como neutro e distante das pessoas envolvidas no ambiente escolar, nas teorias pós-críticas passam a ser concebido como um organismo vivo, em que subjazem relações de poder, conflitos etc., até então não questionados pelo viés tradicional.

Para essa pesquisa opta-se por focar as teorias pós-críticas que para Paraíso (2003), não vem confirmar ou legitimar certas formas de ensinar, a não ser para problematizar certas formas de ensinar ou questionar conteúdos tidos como legítimos. Essa teoria, segundo Silva (2004), além de desconfiar do currículo tradicional, em que dominava a conduta da aceitação do sujeito ao sistema estabelecido, acrescenta outras noções até então ignoradas, como as relações de poder e identidades que permeiam os currículos escolares.

Segundo Bonamino e Sousa (2012), Sousa e Arcas (2010), e Scheneider (2013), a PB dependendo de como é inserida no espaço escolar, poderá influenciar diretamente no currículo que é executado em sala de aula e no cotidiano da comunidade escolar. Assim, a escola deve promover momentos de reflexão a fim de analisar as relações de poder que a permeia, refletindo do porque trabalhar um conteúdo e não outro e assim por diante.

[...] as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? [...] O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 2004, p. 14-15).

Com isto, as avaliações em larga escala, mais precisamente a PB e seus resultados, amplamente divulgados nos meios de comunicação, podem ser analisados a partir de suas influências no currículo escolar. Uma análise por meio das teorias pós-críticas faz refletirmos sobre as relações de poder que se estabelecem entre aqueles que regulam e os que executam as políticas públicas. Para isso, um olhar crítico e atencioso sobre estas

tensões poderá ser um importante instrumento a fim de tomar o currículo como um instrumento de tomada de conhecimento e não como um objeto encerrado em si mesmo.

Para o autor supracitado acima, as teorias pós-críticas também procuram justificar o porquê da preferência de alguns conhecimentos em detrimento de outros. Ter este entendimento poderá orientar gestores e docentes, que estão diretamente ligados aos resultados das avaliações feitas pela PB, a terem uma visão mais crítica do que deve representar essas avaliações no contexto educacional brasileiro. Corrobora com este entendimento Dias Sobrinho (2009), ao apontar que as avaliações nacionais devem ser concebidas como um bem público e serem debatidas por toda a sociedade, visto que a mesma está carregada de valores e, deste modo, não pode ser encabeçada somente por um indivíduo. Seu sentido primordial a ser construído coletivamente é a busca da equidade, da justiça, e isto somente será possível se a avaliação passar a ser um momento de reflexão e transformação e não de aprisionamento.

Ressalta-se que, embora haja uma forte pressão da população pela obtenção de índices educacionais projetados pelo INEP, deve-se refletir com a comunidade escolar sobre o verdadeiro motivo da criação da PB e das escalas nacionais. Segundo o PDE/Prova Brasil, a PB foi criada para se ter um termômetro da educação brasileira e, através disso, planejar melhorias para a educação para os próximos anos. O mesmo documento traz que a prova deve ser um diagnóstico para a escola, porque através dela podera ser repensado estratégias que possam auxiliar na aprendizagem dos alunos.

Concebendo a educação como um bem público, sendo amplamente discutida por toda a comunidade, poderá ter um panorama sobre a pressão que é depositada em cima dos docentes: alvo de críticas por causa de maus resultados de seus alunos e de premiações quando seus alunos apresentam um bom desempenho na Prova. Como destacam Bonamino e Sousa (2012), no atual momento existem em alguns estados brasileiros incentivos financeiros para o professor que obtiver bom rendimento nas avaliações de larga escala. Não podemos esquecer que são constantes as lutas destes profissionais por melhorias salariais e que este incentivo pode ser mais um facilitador para o engessamento do currículo, visto o baixo salário e condições precárias de algumas escolas no Brasil.

Dessa forma, têm-se duas situações antagônicas: o questionamento de tornar o currículo engessado devido à supervalorização das disciplinas alvo de avaliação, bem como os conteúdos mais recorrentes e, outra que acentua a valorização destas avaliações, presenteando, inclusive, com bonificações o professor que obtém resultado satisfatório nos instrumentos de avaliação externa.

Com isso, questões referentes à avaliação educacional, seja ela interna, realizada no dia a dia da escola, ou externa, obtida por meio de instrumentos avaliativos em larga escala, devem fazer parte de temas a serem discutidos no contexto educacional. Tal reflexão permitirá trazer à tona angústias e percepções que pela perspectiva tradicional do currículo eram deixadas de lado nas escolas.

Após, a breve apresentação do surgimento das avaliações em larga escala e de uma breve atualização sobre o campo das teorias pós- críticas do currículo, algumas reflexões, principalmente relacionadas sobre a relação de poder podem ser levantadas. Inicialmente parte-se do discurso presente no PDE/Prova Brasil ao abordar que a função das avaliações em larga escala é auferir a qualidade da educação brasileira. Esse poder regulador do estado não está presente somente nas políticas de estado, a medição da avaliação educacional encontra seu maior respaldo legal no art. 9º da Lei de Diretrizes e Bases:

**VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar** no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Logo, a partir dos documentos elencados vê-se a figura do estado avaliador a qual se insere no plano macro, atribuindo normas e índices desejáveis para a educação. O poder atribuído a esses instrumentos como aferidor da qualidade insere no contexto educacional uma série de consequências, como uso de simulados, premiações as melhores escolas, supervalorização de algumas disciplinas, etc. (BONAMINO; SOUSA, 2012). A escola a quem cabe executar as políticas da educação, fruto de uma descentralização pedagógica (OLIVEIRA, 2005), convive em seu interior com a descentralização e autonomia, mas ao mesmo tempo prende-se às políticas macros impostas pelo governo federal. A responsabilização (BONAMINO; SOUSA, 2012) perante a sociedade e os órgãos centrais tendem a ser um entrave a sua autonomia pedagógica.

Nesse embate a teoria pós-crítica pode ser uma possibilidade para que possa haver fugas de resistências frente aos documentos institucionalizados. Fuga porque existe um poder que dita qual índice é o melhor para a escola, que inconscientemente privilegia as matérias que são avaliadas, que estabelece o currículo essencial, etc. As teorias pós-críticas abordam que todo conhecimento é interpretado por um discurso e conectado a um poder (LOPES, 2013). Assim, pode-se problematizar a razão de somente as disciplinas

de Língua Portuguesa e Matemática serem avaliadas. A Matriz de Referência dessas disciplinas abordam todos os conteúdos elementares que os alunos precisam ter? A Prova consegue realmente aferir a qualidade da educação das escolas brasileiras? Ao refletir-se sobre a ênfase dada a uma prática em relação a outra, principalmente em tempos de PB, pode-se repensar em que momentos a escola se sobrepõe aos discursos dominantes.

Deixa-se claro que a teoria pós- crítica não deve ser o fundo de escape para que não se fale das avaliações em larga escala. Pelo contrário, deve-se ir além dos discursos cristalizados pelo senso comum e pelas políticas de governo. O que se defende aqui é uma análise do currículo e do que se faz dele, buscando desvendar para quem são as práticas que são realizadas na escola: Para os alunos – sociedade como um todo – ou para atender somente aos índices de eficiência na educação. Com isso, discutindo a PB no ambiente escolar analisaremos a mesma sobre o prisma de bem público, conforme abordada por Dias Sobrinho (2009), e que não será o diretor, ou o professor de Matemática e Língua Portuguesa que se responsabilizarão pela qualidade da educação oferecida, mas todos os envolvidos com o ambiente educacional.

Ao analisar o discurso político envolvendo a PB, abrem-se espaços para as identidades, para as microssituações que acontecem num dado contexto. As teorias pós-críticas surgem num contexto em que as visões totalizantes entram em estado de crise. O conceito universal das ciências, fruto do positivismo que vinha até então estabelecendo verdades absolutas, perdem espaço para as pesquisas que enaltecem as vozes dos excluídos, ou daqueles que não eram ouvidos. Dias Sobrinho (2009) traz que a avaliação é repleta de subjetividades, que a tomada de consciência coletiva é o instrumento mais eficaz na busca de uma educação mais justa. Acrescenta-se que embora o autor citado tenha pesquisado sobre a avaliação no Ensino Superior, entende-se que o diálogo para tomada de decisão possa ser a forma de conhecer as fragilidades que envolvem a Educação Básica.

Com a tomada de consciência pelos sujeitos no campo educacional, a avaliação institucional poderá ser realizada permanentemente e ser direcionada para diferentes dimensões: como estrutura física, formação de professores, reflexão sobre os índices do IDEB, etc. O diálogo sobre as mais variadas dimensões que possam perpassar a qualidade da educação poderá trazer um ponto de equilíbrio e ruptura aos discursos já cristalizados na escola, entre eles os que envolvem a avaliação educacional. Entretanto, embora uma análise crítica do currículo possa permitir a quebra de conceitos e práticas naturalizadas, compreende-se que o currículo sempre estará permeado por relações de poder, seja pelas

instâncias internas da escola ou pelas diretrizes que adentram à escola em forma de política de governo.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao delinear a discussão sobre a PB percebe-se a sua entrada no contexto educacional com fins de medir e auferir a qualidade da educação. O estado avaliador descentraliza a gestão educacional para as escolas, mas fortalece o poder de regulador por meio dos mecanismos de avaliação.

Ao estabelecer um ato regulatório para a educação, implica uma relação de poder entre quem executa as políticas com aqueles que ditam as normas a serem seguidas. Como resultado, as escolas devido ao período de responsabilização, tendem a enfraquecer o seu currículo virando reféns do que estabelecem os documentos oficiais.

Defende-se nesse artigo que a compreensão do currículo se dá pela análise das relações de poder nas quais ele está envolvido, e que este possa ser o caminho para se desprender das amarras, ampliando o horizonte do que se espera de uma avaliação externa e em larga escala. Para isso, a teoria pós-crítica poderá ser a base teórica a fim de debater dialogicamente com os pares da escola sobre o poder atribuído a determinadas práticas em detrimento de outras. Pode-se em futuras publicações voltar-se a este tópico, analisando os sentidos que os agentes escolares, professores, alunos, gestores, atribuem a esta e outras avaliações externas.

Com isso, a PB poderá ser um forte documento balizador da qualidade da educação porque orientará e fomentará a discussão sobre a realidade da escola, favorecendo ao levantamento de dificuldades que vão muito além dos números divulgados. Serão os sujeitos com suas individualidades que darão voz aos dados da PB propondo soluções que visem atender a escola e não ao que ditam os documentos oficiais.

Finalizando, registre-se ainda que as teorias críticas e pós-críticas concebem a educação para além de critérios homogeneizadores, em oposição às teorias tradicionais. Neste sentido, pode-se investigar se os agentes, na escola, sentem-se ou não responsabilizados pelo que a PB implica. É o que se pretende escrever no futuro.

## **7 REFERÊNCIAS**

JANELA, Almerindo Afonso. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

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

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>> Acesso em: 15/05/2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 20/06/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação**: PB: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf)> Acesso em: 20/06/2015.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional para Re-institucionalizar a Educação como Bem Público. **QUAESTIO**: Revista de Estudos em Educação. Sorocaba, v. 11, n. 2, p. 17-25, 2009. Disponível em:

<<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=96&path%5B%5D=96>> Acesso em: 12/10/2015

FERNANDES, Caroline Falco Reis. **O IDEB e a PB na Gestão das escolas municipais de Vitória-ES**. Disponível em:

<<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6889--Int.pdf>> Acesso em: 10 de abril de 2015.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações Sociais, Ideologia e Desenvolvimento da Consciência. **Cadernos de Pesquisa**, Florianópolis, v. 34, n. 121, p.169-186, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a08n121.pdf>> Acesso em:10/04/2015.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-críticas, Políticas e Currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em:

<<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>> Acesso em: 10/05/2015

OLIVEIRA, Dalila A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**. Campinas, , v. 26 nº 92, out.2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22506.pdf>> Acesso em: 10/05/2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **EccoS**, São Paulo, n. 30, p.17-33, jan./abr. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação**: teoria e prática, Rio Claro. v. 20, n.35, p.181-199, jul./dez. 2010.

SOUZA, Lanara Guimarães de. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LÔRDELO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virginia (org). **Avaliação Educacional**: desatando e reatando nós. EDUFBA. Salvador. 2009. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5627/1/Avaliacao\\_educacional.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5627/1/Avaliacao_educacional.pdf)> Acesso em: 12/10/215.

## **IMPLEMENTAÇÃO DO PDE ESCOLA NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS: UM ESTUDO DA GESTÃO E SUA INFLUÊNCIA NO DESEMPENHO DA ESCOLA**

LIMA, Leise de Paula Reis - UFMG<sup>78</sup>

GOMES, Suzana dos Santos - UFMG<sup>79</sup>

### **RESUMO**

O objetivo deste artigo é apresentar resultados parciais de uma pesquisa que visa à investigação da influência do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) na sua gestão pedagógica. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que envolve dados quantitativos obtidos por meio dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas priorizadas pelo PDE Escola. A metodologia envolveu levantamento bibliográfico, pesquisa documental sobre o PDE Escola e Prova Brasil, seguido de pesquisa de campo, por meio de um estudo de caso. Como instrumento de pesquisa elegeu-se a aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas com professores e gestores. Os resultados destacaram o PDE Escola como tecnologia educacional que mobiliza e impacta o cotidiano da comunidade escolar. Está voltado para a construção de uma gestão democrática, que enfatiza o protagonismo dos profissionais na elaboração, implementação e execução das ações priorizadas no plano. Indicou também desafios na participação coletiva, provocado pelo desconhecimento dos princípios, (sub) utilização do plano e falta de autonomia no uso da plataforma.

**Palavras-chave:** PDE Escola, Planejamento, Prova Brasil, Gestão Pedagógica

### **Introdução**

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre a implementação do PDE Escola na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG). O PDE Escola pode ser entendido como uma tecnologia educacional financiada pelo Governo Federal e operacionalizada na plataforma do Ministério da Educação (MEC).

Com a expansão do desenvolvimento tecnológico, os programas educacionais

---

<sup>78</sup> Analista Educacional, Inspetora Escolar da Superintendência Regional de Educação de Ubá - SRE Ubá. Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional Educação e Docência - PROMESTRE (FaE/UFMG). E-mail: leise.lima@educacao.mg.gov.br

<sup>79</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, na Linha de Pesquisa Políticas Públicas de Educação - Concepção, Implementação e Avaliação e do Mestrado Profissional Educação e Docência - PROMESTRE (FaE/UFMG). E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

elaborados pelo MEC têm sido cada vez mais disponibilizados em ambientes virtuais. O PDE Escola, a partir de 2009, em função dos benefícios que as tecnologias oferecem, principalmente as digitais, foi disponibilizado às escolas públicas, por meio da plataforma do MEC, escolas estas priorizadas pelo governo federal em legislação específica.

Tomando o PDE Escola por objeto de estudo investigou-se o seguinte problema de pesquisa: que mudanças ele proporcionou para a gestão e a qualidade do ensino?

Para a realização deste estudo optou-se pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo, desenvolvida por meio de estudo de caso em uma unidade escolar da REE-MG.

O estudo de caso foi considerado como metodologia apropriada devido à singularidade do objeto e por qualificar melhor os fatores escolares internos que influenciam o desempenho das práticas pedagógicas dos professores e o estilo de gestão, difíceis de serem captados quando não realizados no ambiente natural.

A escola pesquisada foi considerada pela autora como “espaço sócio-cultural” resultado de um “processo permanente de construção social”, que significa “compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura” (DAYRELL, 1996, p.1).

Dessa forma, a Escola Estadual Miguel Brandão (EEMB)<sup>80</sup> foi escolhida para a realização da pesquisa, tomando como base os documentos do MEC que legislam sobre a priorização das escolas incluídas no PDE Escola em 2012 e os resultados obtidos por essas escolas no IDEB 2009.

A escola é considerada o *lócus* do processo de ensino e aprendizagem e dessa maneira, torna-se relevante fortalecer sua capacidade de funcionar e de ensinar. Nesse sentido, é importante que seja uma escola de qualidade, entendida como,

a que desenvolve relações interpessoais que conduzem a atitudes e expectativas positivas em relação aos alunos; que coloca o aluno como foco de suas preocupações; que dispõe de recursos humanos com formação e motivação adequadas e com material escolar e didático necessário; que conta com instalações em quantidade e em condições adequadas de funcionamento; que tem assegurada a participação dos pais no acompanhamento do desempenho dos filhos e na avaliação da escola. Além disso, uma escola de qualidade é aquela que constrói um clima escolar que favorece o processo de ensino-aprendizagem e que define e organiza processos que conduzem ao alcance de seus objetivos.

---

<sup>80</sup> Adoção de nomes fictícios para a escola e para os seus profissionais.

A reunião dessas características se traduzirá em bom desempenho dos alunos (BRASIL, 2006, p. 07).

Na sequência, apresentam-se os resultados parciais da pesquisa desenvolvida em torno dos desafios da implementação da gestão democrática, da participação da comunidade escolar e o uso pedagógico do plano, e, finalmente, nas considerações finais destacam-se alguns resultados obtidos nesse estudo e algumas propostas de superação dos desafios apresentados.

Os dados apresentados neste trabalho são resultados preliminares dessa pesquisa, em andamento, e se organizam do seguinte modo: primeiramente apresenta-se a origem, os princípios e objetivos do PDE Escola, articulado ao tema da avaliação educacional, considerado elemento constitutivo do plano, como também o letramento do diretor com relação ao contexto digital.

Espera-se que esta pesquisa possibilite aprofundamento no campo das políticas públicas de avaliação e da gestão pedagógica e promova melhorias nos processos de planejamento, implementação e monitoramento da escola.

## **2. Origem, Princípios e Objetivos do PDE Escola**

O PDE Escola surgiu em 1998, concebido no âmbito do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), desenvolvido, segundo Scaff (2008, p. 573) “em cooperação técnico-financeira entre o governo brasileiro e o Banco Mundial”, para atender, exclusivamente, as escolas públicas de ensino fundamental localizadas nas Zonas de Atendimento Prioritário (ZAPs) das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País, escolhidas entre aquelas com baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH).

Soma-se a esta definição, os estudos apresentados por Silva (2005, p. 266) quanto ao objetivo do PDE Escola de “superar os graves problemas de acesso e de permanência, com qualidade, dos alunos do ensino fundamental, situação que atingia uma grande parte da sociedade, e cuja possibilidade de superação perdia-se na ineficaz organização burocrática escolar”.

Esta afirmação se traduz em uma responsabilização da administração pública pelos resultados educacionais e a proposta do governo federal foi de mudar o modelo de gestão, aceitando o financiamento do Banco Mundial.

O PDE Escola foi implementado para desenvolver um planejamento estratégico com a finalidade de promover escolas mais eficazes e de qualidade.

A construção de escolas de qualidade não pode prescindir de procedimentos e instrumentos de gerenciamento eficazes, devendo ser administrada como uma organização viva e solidária em seus objetivos, voltada para o atendimento das necessidades e expectativas de seus alunos, pais, comunidade e sociedade. (BRASIL, 2006, p. 9).

Quando houve a implantação do Plano em 1998, as escolas não possuíam computadores, nem internet. Desta maneira, os formulários da etapa situacional correspondente ao diagnóstico e da autoavaliação da escola eram calculados e preenchidos manualmente. Este processo de coleta e análise dos dados compreendia o preenchimento, por um grupo chamado de comitê estratégico, do formulário levantamento do Perfil e Funcionamento da Escola (PFE) incluindo

[...] informações a respeito da localização, número de salas, professores, pessoal, administrativo, níveis e modalidades de ensino oferecidos, número de turmas, turnos de funcionamento, número de alunos, indicadores de desempenho por turma, turno e disciplina, autonomia, relações da escola com a comunidade e com a Secretaria de Educação, principais projetos em andamento, fontes de recursos, etc. (BRASIL, 2006, p. 40).

As orientações do MEC envidam esforços para que a escola analise seus dados junto à comunidade escolar, para refletir sobre os resultados de aprovação, reprovação e abandono, com especial atenção às disciplinas com baixo desempenho para serem priorizadas ações para melhoria da qualidade, com foco na produtividade do sistema educacional.

Este planejamento estratégico tem em seu bojo a gestão democrática, participativa e emancipatória, ancorada no artigo 3º da Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Todos os formulários são acompanhados de reflexões e interação da comunidade escolar, através de reuniões sistemáticas, para que o aluno seja o centro do processo de ensino e de aprendizagem, com isso aumentar as “chances de a escola ter êxito no aproveitamento dos recursos disponíveis para desenvolvimento de seus projetos escolares e das novas tecnologias” (BRASIL, 2006, p.115).

Após a elaboração do diagnóstico pelos profissionais da escola, inicia-se o processo de elaboração do plano estratégico com “definição de metas, planos de ação e responsabilidades (quem faz o quê, quando e como) em um determinado período (2 a 5 anos)”. (BRASIL, 2006, p.130).

Em seguida, para assegurar que os recursos sejam gerenciados corretamente e as metas atingidas, era necessário o monitoramento e a avaliação do plano pelos responsáveis pela execução das ações.

De acordo com Scaff (2007, p. 123), após todas essas etapas, “os formulários eram enviados ao MEC, via correio e as orientações a respeito das eventuais reformulações eram dadas por telefone, ou, também, via correio, de forma que o processo se tornava bastante moroso”.

Em 2009 a entrega do PDE Escola foi reformulada e o MEC promoveu mudanças na sua elaboração, criando uma tecnologia *on-line* disponível no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), descrito no manual como,

sistema que pode ser acessado de qualquer computador que esteja ligado à rede mundial de computadores (internet). [...] A elaboração do PDE-Escola e o posterior acompanhamento do seu trâmite são feitos no SIMEC, onde serão disponibilizadas outras informações importantes para o município. (BRASIL, 2008, p. 06).

Em 2012, a partir da metodologia de planejamento estratégico utilizado pelo PDE Escola, os dados foram migrados para a plataforma do PDE Interativo<sup>81</sup> e universalizado para todas as escolas públicas do país, independentemente do recebimento de recursos federais do PDE Escola (BRASIL, 2012).

A implementação do plano no contexto digital, segundo Formagio (2013, p. 29) evidencia outro tipo de dificuldade, envolvendo a comunicação entre o MEC, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) e as Superintendências Regionais de Ensino (SRE), como nos casos de dificuldades na aquisição e/ou bloqueio de senhas.

Hoje, o PDE Escola é operacionalizado na plataforma chamada PDDE Interativo que reúne importantes e complexas informações como fluxo (aprovação, reprovação e evasão) do Censo Escolar e da Prova Brasil, para otimização do trabalho que até então era considerado “moroso” pelos pesquisadores.

O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar disponível no endereço eletrônico <http://pddeinterativo.mec.gov.br> para todas as escolas públicas do país. Ele foi desenvolvido pelo Ministério da Educação a partir da metodologia do programa PDE Escola e em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Seu objetivo principal é auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade e a definir ações para aprimorar sua gestão e seu processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2014, p. 4).

O Censo Escolar é preenchido pelos profissionais da escola em um sistema *on-line* denominado Educacenso, tendo como referência os alunos que foram matriculados até a última quarta feira do mês de maio de cada ano. Essa informação “serve de referência

---

<sup>81</sup> Disponível <http://pdeinterativo.mec.gov.br/>

para a formulação e avaliação de políticas públicas e execução de programas setoriais, incluindo os de transferência de recursos públicos, tais como: alimentação, transporte escolar, distribuição de livros, implantação de bibliotecas, etc.” (BRASIL, 2011, p. 01).

Nesse sentido, o Censo Escolar pode ser definido como,

um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado anualmente e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, contando ainda com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica, abrangendo as diferentes etapas e modalidades[...] O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, turmas, movimento e rendimento escolar. (BRASIL, 2011, p. 1).

A expansão do desenvolvimento tecnológico na sociedade contemporânea exigiu do diretor uma nova organização do trabalho,

em função dos benefícios que as tecnologias, principalmente as digitais, puderam oferecer. Com a invenção da internet, por exemplo, surgiram outras possibilidades de comunicação, e com isso, as fronteiras territoriais ficaram menos palpáveis e o espaço e o tempo foram reconfigurados. [...] para usufruir desses benefícios tecnológicos contemporâneos, é necessário que tenhamos certos conhecimentos *a priori* (MILL, JORGE, 2013. p. 42).

Assim, as mudanças ocorridas com a implantação do PDE Escola em contexto digital foram consideradas necessárias, produtivas e, além disso, agilizaram o processo. Essas informações são mediadas por textos produzidos pelo MEC, disponibilizados à escola, via codificação digital, na plataforma chamada PDDE Interativo, utilizando o computador como artefato.

Outra grande modificação na base de dados do PDE Escola foi a inserção do IDEB para análise do diagnóstico da escola e proposição de melhorias nos resultados das avaliações externas e internas. De acordo com Gomes (2015, p. 351) “com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelo Governo Federal em 2007, a avaliação em larga escala passa a ser um dos pilares da política educacional do MEC” e acrescenta que o “IDEB é mais do que um indicador estatístico, pois foi criado para ser um condutor das políticas públicas que visam à melhoria da qualidade na educação brasileira” o que confirma o PDE Escola como uma dessas políticas públicas.

A Prova Brasil é a avaliação em larga escala, censitária, realizada pelo INEP, bianualmente, com os alunos de 5º e 9º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa (foco na leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas) utilizada para

composição do IDEB.

Essas informações migradas desse complexo banco de dados do Censo Escolar e do IDEB imbricados no PDDE Interativo constituem a base do planejamento estratégico. Essa plataforma potencializa os dados estatísticos, facilita a visualização e priorização dos desafios a serem enfrentados.

## **2. Dados Relativos à Prática de Letramento no Contexto Digital do Diretor**

Um dos princípios do PDE Escola é a busca da gestão eficiente e a melhoria da qualidade na educação que permanecem como foco a ser perseguido pelos diretores. Assim, é importante lembrar, como já mencionado acima, que a entrada da internet nas unidades escolares, possibilitou “outras possibilidades de comunicação, e, com isso, as fronteiras territoriais ficaram menos palpáveis e o espaço e o tempo foram reconfigurados”, (JORGE, MILL, 2013, p. 42) o que se pode converter em mais benefícios tecnológicos contemporâneos.

Não resta dúvida que o processo de elaboração do PDE Escola *on-line* alterou o perfil do diretor com relação à execução de seu trabalho e, como consequência, reduziu o tempo de aprovação e monitoramento das ações da escola pelo MEC, uma vez que, toda e qualquer alteração realizada pela escola é acompanhada por técnicos do MEC em tempo real.

Para desenvolver o plano estratégico no ambiente virtual, passa-se a demandar do diretor competências e habilidades para elaboração de planejamento, domínio da tecnologia digital para preenchimento dos formulários *on-line* e, além disso, apropriar-se dos dados provenientes de outras bases de dados para digitação do plano.

A primeira fase da elaboração do PDE Escola *on-line* requer a formação de uma equipe de trabalho para legitimar um processo democrático e não centralizador, onde são feitos preenchimentos dos formulários de maneira obrigatória para prosseguimento do Plano e,

Uma boa preparação do ambiente institucional aumenta as chances de que o plano seja de fato um instrumento de mudança da realidade, na medida em que confere um caráter institucionalizado e democrático à elaboração do plano, gerando assim legitimidade e transparência para as ações e mobilizando a comunidade escolar em torno dos objetivos. (BRASIL, 2014, p. 6).

Em seguida, esse grupo de trabalho se prepara para o preenchimento do

diagnóstico da escola, considerado o ponto de partida ou seu raio x, onde serão identificados os principais desafios, sejam elas disciplinas e/ou turmas mais críticas, para serem discutidos e refletidos democraticamente para a proposição de ações e metas.

A estrutura do diagnóstico disponível no PDDE Interativo é definida de acordo com o quadro abaixo:

**QUADRO 1**  
**Diagnóstico da Escola**

Eixo	Dimensões	Tema
Resultados	Dimensão 1 – Indicadores e Taxas	IDEB
		Taxas de Rendimento
		Prova Brasil
	Dimensão 2 – Distorção e aproveitamento	Matrícula
		Distorção Idade-Série
		Aproveitamento escolar
Intervenção Direta	Dimensão 3 - Ensino e aprendizagem	Áreas de Conhecimento
		Planejamento Pedagógico
	Dimensão 4 - Gestão	Tempo de Aprendizagem
		Direção
		Processos
Intervenção Indireta	Dimensão 5 – Comunidade Escolar	Finanças
		Educandos
		Docentes
		Demais Profissionais
		Pais e Comunidade
	Dimensão 6 - Infraestrutura	Conselho Escolar
		Instalações
		Equipamentos

**Fonte:** (BRASIL, 2014, p. 8)

A partir do preenchimento, análise e reflexão do diagnóstico, o sistema apresentará uma síntese dos desafios a serem priorizados e ações a serem executadas com definição dos responsáveis, bem como a previsão de gastos para desenvolvimento das ações.

Esta fase do PDE Escola, de elaboração do plano de ação com estratégia, metas, objetivos, ações, responsáveis, com ações financiáveis e não financiáveis é realizada na aba Plano Geral do PDE Interativo.

A aba, Plano Geral se subdivide em Plano Estratégico, que será preenchido com os dados do PDE Escola e outros programas do MEC como Mais Educação, Atleta na Escola, Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), Escolas Sustentáveis, Escola do Campo e Água na Escola.

### 3. Cenário e Razões da Implementação do PDE Escola

A Resolução do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE) nº 22 de 22/06/2012 definiu que as escolas com IDEB 2009 igual ou inferior a 4,4 para os anos iniciais e 3,7 para os anos finais seriam contempladas com o PDE Escola no ano de 2012, por meio de financiamento de recursos do Governo Federal.

Após pesquisa realizada no site do FNDE<sup>82</sup> sobre escolas priorizadas pelo PDE Escola verificou-se uma relação de sete escolas estaduais em Belo Horizonte e um aspecto que precisa ser investigado é o fato de existir outras 35 escolas estaduais em Belo Horizonte que apresentaram IDEB 2009 abaixo de 3.7 e não foram contempladas pelo PDE Escola em 2012. Esses dados provocam algumas indagações como: Por que não foram contempladas? Que dificuldades os gestores encontraram para acesso ao programa na plataforma? Quais são os critérios de concessão do PDE Escola além do resultado do IDEB?

Elegeu-se então a EEMB como espaço sociocultural para desenvolvimento da pesquisa. De acordo com a **TABELA 1**, a EEMB obteve, em 2009, IDEB 3.0, tendo, por isso, sido priorizada pelo MEC para ter as ações definidas no PDE Escola financiadas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) através de sua caixa escolar<sup>83</sup>.

**TABELA 1**  
**Resultado do IDEB Anos Finais do Ensino Fundamental**

IDEB observado					Metas projetadas							
200	200	200	201	201	200	200	201	201	201	201	201	202
5	7	9	1	3	7	9	1	3	5	7	9	1
3,6	4,3	3,0	1,9	3,5	3,6	3,7	4,0	4,4	4,8	5,1	5,3	5,6

**Fonte:** Portal do IDEB

<sup>82</sup> Disponível em: [www.fn.de.gov.br](http://www.fn.de.gov.br)

<sup>83</sup> Caixa Escolar é uma associação civil com personalidade jurídica de direito privado vinculada à respectiva unidade estadual de ensino.

A EEMB funciona nos três turnos. No turno da tarde atende ao público do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, além de uma turma do 1º ano do Ensino Médio. O Ensino Médio é ofertado no turno da manhã, tarde e a noite. Em média a escola atende a cerca de 1.000 alunos.

A diretora da EEMB foi nomeada em julho de 2015 e em 2012, data da elaboração do plano ela atuava como professora de geografia. Na entrevista sobre a utilização do PDE Escola na plataforma do MEC a diretora afirmou,

Eu fui nomeada este ano e essa transição de diretor não foi muito tranquila. Eu ainda não sei em quais programas do MEC a escola está inserida. Estou organizando as pastas do PDDE para ver se encontro as orientações. Tenho buscado, no site do MEC, informações e como participei do Pacto, no ano passado, eu sei que a escola tem o PROEMI. Estive na Metropolitana B solicitei cópia do plano e a liberação de uma senha de acesso ao site porque eu não queria usar dados pessoais da antiga diretora. (Diretora Maria, Coordenadora do PDE Escola, EEMB).

Como se vê, o depoimento da diretora evidencia os desafios vivenciados na transição do cargo. Também a greve de analistas educacionais na SEE/SRE responsáveis pela autorização da senha na plataforma do MEC durante o 2º semestre de 2015 atrapalhou o processo. A diretora foi nomeada em julho de 2015 e até dezembro de 2015 ainda não havia recebido acesso à plataforma do MEC. Problema semelhante foi identificado na pesquisa de Formagio (2013) sobre a aquisição de senha para acesso aos programas do MEC na plataforma virtual,

[...] existe uma dificuldade grande na comunicação entre os três últimos atores, realizada via e-mail/telefone, mas que não atende aos quesitos de prontidão (demora nas respostas/não responde), assertividade das respostas (responde a um problema com soluções já tentadas e que não surtem efeito, como nos casos de dificuldades na aquisição de senhas ou bloqueio das mesmas), o que acaba permeando o processo de implementação do programa. (FORMAGIO, 2013, p. 29).

Outros depoimentos da mesma diretora destacam a falta de formação, após a nomeação, para acompanhar os programas do MEC. Ela acrescenta,

O programa atendeu as necessidades da escola no curto prazo, mas eu teria feito as ações de maneira diferente. O processo deveria ser mais democrático, o anfiteatro deveria ter sido construído no lugar da tenda. Os alunos teriam espaço mais adequado para apresentações. O projeto da horta também foi muito bom. Como professora de Geografia envolvi os alunos para análise do solo e desenvolvimento de atividades da disciplina. (Diretora Maria, Coordenadora do PDE Escola, EEMB).

Nesse sentido, o plano desenvolvido pela escola está disponível para consulta pública no site do MEC e apresenta oito profissionais responsáveis pela execução das ações prioritizadas. Desses oito profissionais, dois estão em exercício na escola, três professores se aposentaram, uma professora foi transferida para outra escola por estar excedente e ser efetivada pela Lei 100/2007<sup>84</sup>, uma professora estava licenciada para tratamento de saúde e um professor era designado<sup>85</sup> e não se encontrava mais na escola.

Como se vê, a rotatividade na escola é alta e representa outro desafio a ser enfrentado nesse contexto, pois dificulta o planejamento coletivo e impede a continuidade das ações planejadas.

Dos profissionais que estavam em exercício na escola foi possível entrevistar somente José, Professor de Filosofia, efetivo, com habilitação específica para o cargo, atuante em dois cargos nos três turnos de funcionamento da escola.

Em seu depoimento, o Professor de Filosofia, um dos protagonistas da elaboração e implementação do PDE Escola afirmou:

Eu ajudei a elaborar várias ações desse plano e foi muito bom para a escola, a melhoria realizada na infra-estrutura. Antes da reforma havia muita grade e os alunos ficavam apertados na hora do recreio. Essa situação provocava brigas por questões simples. Agora não, com o aumento no espaço de convivência dos alunos, colocação de bancos e a tenda, as brigas entre os alunos acabaram. E o espaço passou a ser utilizado pelos professores para dar aulas diferentes daquelas que acontecem em sala de aula, com quadro e giz. Do tipo tradicional sabe? Porque aqui sempre foi muito difícil sair da sala. Agora, com a criação da sala de vídeo, os professores fazem cronograma para usar, porque todo mundo quer. Com relação ao PDE Escola, todo o processo de preenchimento do plano na plataforma foi acompanhado pela analista da Metropolitana B aqui na escola. Ela ajudou muito. (Prof. José, Filosofia, Ensino Médio, EEMB).

Depreende-se desse depoimento que a abordagem de ensino predominante na escola é a tradicional. Ele acrescentou:

Foi muito difícil conseguir a participação dos professores aqui. A maioria não tem preocupação com a avaliação externa. Os índices de reprovação são altos e na escola não há discussões para se pensar o que fazer com a dificuldade dos alunos. Os professores têm que ter dois cargos para sobreviver, porque o salário é muito baixo, aí o professor tem que dar 30 aulas por semana, para uns 400 alunos mais ou menos.

---

<sup>84</sup> Lei 100/2007 Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais.

<sup>85</sup> A designação é um contrato temporário de trabalho para cobrir afastamentos temporários de servidores efetivos no Estado prevista no artigo 10 da Lei 10.254/1990.

Fica muito difícil. (Prof. José, Filosofia, Ensino Médio, EEMB).

Os dados do IDEB da tabela 1, comparados com a prova Brasil, na tabela 2, revelam que a proficiência dos alunos na Prova Brasil, em 2011, aumentou em relação a 2009 e o IDEB foi um dos piores já alcançados pela escola. Como o IDEB é um indicador objetivo definido pela fórmula entre fluxo e aprendizagem, a explicação para essa queda é o indicador fluxo, que atingiu elevado índice de reprovação, conforme depoimento do professor.

É exatamente este cenário que o PDE Escola visa modificar porque,

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem. (FERNANDES, 2007, p.7).

**TABELA 2**

**Resultado da Prova Brasil Anos Finais do Ensino Fundamental**

	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>
Língua Portuguesa	222,17	258,46	239,75	256,7
Matemática	237,24	275,25	243,01	273,1

**Fonte:** Dados da Pesquisa

Em relação à avaliação externa e a implementação de políticas educacionais concordo com Gomes (2015, p. 350) quando apresenta que “o principal desafio é definir procedimentos de uso dos resultados para melhorar a sala de aula e a formação dos professores, de modo a atingir padrões de qualidade compatíveis com as novas exigências da sociedade do conhecimento”.

O resultado de 1.9, do IDEB em 2011, promove algumas reflexões como: Qual a concepção que os profissionais da escola possuem sobre a verificação do rendimento escolar? Está coerente com o critério previsto no artigo 24 da LDBEN de uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos

qualitativos sobre os quantitativos”? Será que ensinar bem para poucos é garantir a equidade na educação?

### **Considerações Finais**

Ao concluir este artigo, torna-se relevante destacar que o PDE Escola é considerado uma tecnologia, que mobiliza e impacta o cotidiano do diretor e de vários profissionais escolares. Exige gestão democrática e comprometimento. Duas grandes razões fundamentam esta afirmativa: em primeiro lugar porque pensar estratégias de melhoria na educação já indica um movimento responsável com a comunidade escolar, em busca da permanência dos alunos e da oferta qualidade do ensino. Em segundo lugar, porque vivemos um mundo onde as relações tecnológicas permeiam as relações de trabalho, cabendo aos gestores explorarem as potencialidades dessa tecnologia para promover a equidade e a qualidade da educação.

A existência da legislação não garante sua aplicabilidade, como por exemplo, o caráter diagnóstico, formativo e emancipatório que a avaliação requer.

Existem desafios que precisam romper paradigmas cristalizados em alguns profissionais, justificados pelo contexto cotidiano.

A rotatividade dos servidores nas escolas, bem como do diretor, impacta os programas e projetos, chegando a interromper e/ou perder financiamentos do governo federal, bem como a subutilização do programa.

A pesquisa aponta a necessidade da formação continuada dos diretores, principalmente quando forem nomeados pela SEE a respeito de todos os programas e projetos tanto do MEC quanto do Governo do Estado de MG.

Este estudo constata que a legislação e a tecnologia, por si só, não garantem a educação de qualidade, nem uma gestão democrática, porque dependem da responsabilidade social de vários profissionais que a utilizam em todos os órgãos e secretarias.

### **Referências**

BRASIL. *Lei Federal nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 de maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz*. 3ª ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006. Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes\\_manuais\\_tecnicos/pde\\_escola.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pde_escola.pdf)>. Acesso em: 20 de maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE Escola - SIMEC*. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cadastro\\_simec2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cadastro_simec2.pdf)>. Acesso em: 20 de maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual do PDE Interativo*. Versão junho de 2012. Disponível em: <[http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdeinterativo\\_manual\\_junho2012.pdf](http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdeinterativo_manual_junho2012.pdf)>. Acesso em: 10 de maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual do PDE Interativo*. Versão junho de 2014. Disponível em: <[http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/manual\\_pdde\\_interativo\\_2014.pdf](http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/manual_pdde_interativo_2014.pdf)>. Acesso em: 10 de maio 2015.

BRASIL. MEC. Relatório de Gestão 2005 realizado pelo Inep em fevereiro de 2006. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-relatorio>> Acesso em: 10 de mai. 2015.

BRASIL. Resolução CD/FNDE nº 22/2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3551-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-22-de-22-de-junho-de-2012>>. Acesso em: 10 de maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. *Nota Técnica: Pesquisa de Controle de Qualidade do Censo da Educação Básica 2011*. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/nota\\_tecnica/2015/nota\\_tecnica\\_pesquisa\\_qualidade\\_censo.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/nota_tecnica/2015/nota_tecnica_pesquisa_qualidade_censo.pdf)>. Acesso em: 29 de Nov. 2015.

DAYREEL, Juarez Tarcísio. *A escola como espaço sócio-cultural*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 26 p. 2007.

FORMAGIO, R. P. *A Implementação do PDE Escola em unidade escolar no município de Passos – MG*. 113p. Dissertação Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2010-renata-piantino-formagio.pdf>>. Acesso em: 14 de out. 2015.

MILL, D; JORGE, G., *Sociedades grafocêntricas digitais e educação: sobre letramento, cognição e processos de inclusão na contemporaneidade*. In MILL, Daniel (org.). *Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes*. São Paulo: Paulus, 2013.

MINAS GERAIS. *Lei Estadual nº 10.254 de 20 de julho de 1990*. Institui o Regime Jurídico único do Servidor Público Civil do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <  
<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=Lei&num=10254&ano=1990>>. Acesso em: 01 de out. 2015.

GOMES, S.S. *Políticas de Avaliação Externa e Interna: Desafios e Perspectivas*. In GOMES, S.S.; QUARESMA, A. G (org.). *Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior: Desafios da Contemporaneidade*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

SCAFF, E.A.S., *Planejamento da Educação e Cooperação Internacional : uma análise dos Programas Monhangara e Fundescola*. 2007. Tese de Doutorado, Faculdade em Educação na Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2007. 255p. Disponível em: <<file:///C:/Users/Sandro/Downloads/TeseElisangelaScaff.pdf>>. Acesso em: 01 de out. 2015.

SCAFF, E.A.S., *Planejamento da Educação: orientação global x ação*. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n.2, 571-592, jul./dez. 2008. Disponível em: <[www.perspectiva.ufsc.br](http://www.perspectiva.ufsc.br)>. Acesso em: 01 de out. 2015.

SILVA, L.G.A., *As mudanças na Gestão e Organização da Escola: A participação como estratégia de reforma*. Linhas Críticas, Brasília. v.11, nº 21, p. 265-284, jul./dez.2005.

## O IMPACTO DA PROVA BRASIL NA PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Maxmüller Coelho Batista<sup>86</sup> - UFMG  
Suzana dos Santos Gomes<sup>87</sup> - UFMG

### RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar possíveis impactos provocados pela Prova Brasil na prática docente no 9º ano do Ensino Fundamental em escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (SEE-MG). O quadro teórico foi composto por autores do campo da avaliação educacional, entre os quais se destacam: Afonso (1999, 2009); Ball (2005, 2009); Bauer (2010); Bonamino (2002, 2012); Brooke (2008); Oliveira e Souza (2010, 2014). A metodologia envolveu pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Optou-se pelo Estudo de Caso por meio da abordagem sócio-histórica. A adoção desse método se fez necessária por investigar as evidências empíricas do objetivo traçado na pesquisa, pois, são das interações sociais estabelecidos dentro da escola que espera buscar significados dos docentes quanto à avaliação externa, sendo concretizada a partir do contexto social em que o indivíduo está inserido e externalizada mediante o discurso do sujeito. Os resultados preliminares indicam mudanças na prática docente decorrente da divulgação dos resultados das avaliações externas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas de Avaliação; SAEB/Prova Brasil; IDEB.

### Introdução

As reformas educacionais iniciadas na década de 1990 propiciaram um novo cenário para a educação no país, sendo movidas por uma série de medidas políticas adotadas pelo governo federal. Para Afonso (1999) esse novo modelo foi a fórmula encontrada para redefinir o papel do Estado e revalorizar a lógica do mercado. Nessa nova articulação, o Estado diminui sua ação na economia, dando maior abertura para o mercado. No entanto, é diferente do modelo tradicional do sistema liberal: a nova direita conservadora adotou estratégias para manter o poder centralizado no governo.

Para Ball (2002) o importante é compreender este processo, não como uma estratégia de des-regulação econômica, mas um descontrole controlado, ou seja, um novo

---

<sup>86</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - FaE/UFMG. Professor da Rede Municipal de Educação de Betim. E-mail: max\_professorgeografia@yahoo.com.br

<sup>87</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - FaE/UFMG na Linha de Pesquisa Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação. E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

modo de regulação do sistema, no qual o Estado não deixa de intervir, apenas muda seu modo de interferir na educação.

Nessa reforma educacional, a avaliação se tornou instrumento fundamental no que diz respeito à compreensão da logística do sistema de ensino, configurando-se como uma ferramenta importante na promoção de mudanças na educação e na prestação de contas à sociedade. Nesse sentido, Afonso (2009) faz uma análise sobre as modalidades de avaliações que, para ele, os governantes adotaram uma avaliação estandardizada criterial, como forma de aferir o sistema de ensino. A adoção desse modelo de avaliação está previamente definida a partir de Matrizes Curriculares que possibilitam maior controle e o monitoramento do sistema de ensino e das práticas docentes.

A análise dos dados aferidos pelas avaliações externas oferecem informações sobre o sistema de ensino que, por sua vez, apresentam dados sobre a aprendizagem dos alunos. Atualmente é possível produzir um conjunto de dados que favorecem um diagnóstico mais amplo e preciso do sistema de ensino. A partir desses dados pode-se inferir sobre a qualidade do ensino, conhecendo os gargalos educacionais e propondo soluções que venham sanar ou minimizar os entraves para promoção da qualidade na educação brasileira.

Com base nesses pressupostos, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa em andamento que investiga os possíveis impactos provocados pela Prova Brasil na prática docente no 9º ano do Ensino Fundamental em escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REEMG).

O interesse por este estudo surgiu da minha trajetória profissional. Atuando como professor de Geografia na REEMG, constatei entre os professores opiniões a favor e contra a Política Pública de Avaliação, com intensos debates relacionados à forma com que o governo desenvolve e adota as avaliações nas escolas públicas mineiras, na promoção de Políticas Educacionais. Esse repertório me estimulou a produzir essa pesquisa, dando voz ao professor, e buscando demonstrar como essa prática avaliativa pode trazer impactos à prática docente.

Além disso, ressalta-se a relevância que as avaliações externas adquiriram nos últimos vinte anos, provocando intensos debates relacionados à forma com a qual governo vem desenvolvendo uma política de avaliação, por meio da aplicação do SAEB e da Prova Brasil, por exemplo. Nesse sentido, este estudo permitirá compreender como essa política pública chega aos profissionais da educação e como eles entendem essa política. A partir

dos discursos docentes será possível refletir sobre os impactos provocados pela Prova Brasil no ambiente escolar.

A fim de alcançar os objetivos propostos, elegeram-se, como referencial teórico, autores do campo da avaliação educacional, tais como: Afonso (1999, 2009); Ball (2005, 2009); Bauer (2010); Bonamino (2002, 2012); Brooke (2008); Oliveira e Souza (2010, 2014).

A metodologia da pesquisa envolveu pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Quanto ao seu contexto, a pesquisa, encontra-se em andamento em duas escolas, em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, optou-se pela utilização do Estudo de Caso de abordagem sócio-histórica, pois considera-se que este método auxiliará na identificação de possíveis impactos da Prova Brasil na prática docente. Neste sentido, o problema central da pesquisa é compreender de que modo a Prova Brasil vem impactando as práticas docentes, no 9º ano Ensino Fundamental, em escolas da REEMG. A partir dessa questão central considera importante saber: como os professores utilizam os resultados da Prova Brasil? Os professores conhecem a Matriz de Referência da Prova Brasil? Como os professores se apropriam desses resultados? Esses resultados são utilizados na prática docente? De que modo a avaliação externa é entendida e recebida pelos docentes?

Coerente com esta perspectiva, espera-se que a pesquisa possibilite o entendimento dos possíveis impactos da Prova Brasil na prática dos professores, por meio do discurso docente. Segundo Bauer (2010) o mais importante nos estudos cuja proposta é analisar os resultados de avaliações externas, é buscar, do cotidiano escolar, a veracidade nos dados aferidos, convergindo para a confiabilidade nas informações. Vale ressaltar que o ambiente é carregado de representações culturais, econômicas, históricas e sociais que (re) significam o contexto a partir do contato entre indivíduos com diferentes histórias. Assim, é importante considerar que “o estudo desses significados permite aproximação das dimensões subjetiva, sociocultural e histórica [...], possibilitando o desvelamento de aspectos importantes da cultura escolar (GOMES, 2014, p. 21)”.

Finalmente, destaca-se a organização deste artigo. No primeiro tópico apresenta-se um breve panorama da Prova Brasil, de modo a elucidar o desenvolvimento dessa Política de Avaliação por meio do levantamento de pesquisas que utilizaram dados desta modalidade de avaliação. No segundo tópico, discute-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), destacando-se sua origem, características e resultados de

duas escolas selecionadas para este estudo. E no terceiro momento são feitas as considerações finais.

## **2. Um breve Panorama das Pesquisas sobre a Prova Brasil**

A nostalgia da velha escola se faz presente nos dias atuais, quando se pensa na qualidade oferecida pelas escolas públicas. No entanto, essa qualidade foi condicionada ao processo de exclusão social de grande parcela da sociedade brasileira. Naquela ocasião, a educação se mostrava ineficiente, com o quadro caótico, onde: 30% de analfabetos, 50% das crianças repetiam o ano, 23% dos professores não tinham formação adequada, 60 % da sociedade viviam na miséria (CHIRINÉA, 2010; GOMES, 2015).

A partir desta constatação, a sociedade civil e o governo investiram esforços na universalização do ensino fundamental no país, aumentando nas escolas o número de matriculados e o número de vagas para crianças e adolescentes nos diversos graus de ensino, além de sua permanência.

Atualmente o problema do acesso escolar se encontra praticamente resolvido. Os desafios da educação brasileira estão na garantia da permanência (principalmente no ensino médio) e na superação da baixa qualidade no processo ensino-aprendizagem. Assim, um novo discurso passa a ser pauta na educação, no qual a qualidade estaria embutida na eficiência e eficácia do sistema de ensino, associada ao modelo de gestão empresarial (ANDRADE; SOARES, 2006; LIBÂNEO; OLIVEIRA;TOSCHI, 2012).

Diante da questão da qualidade no ensino público, o governo investiu seus esforços no desenvolvimento do SAEB, sendo a década de 1990 marcada pela implantação do sistema de avaliação. Durante esse processo ocorreram diversas formulações conceituais e definições de objetivos; relatórios técnicos foram produzidos pelo governo, caracterizando toda a estrutura do sistema de avaliação nacional, tais como: procedimentos utilizados na estruturação das questões de prova, aplicação da prova, análise dos dados, divulgação dos dados, entre outros (BONAMINO, 2002). A partir de meados da década de 1990 o governo passou a produzir informações sobre todos os níveis de ensino, promovendo uma descentralização dos dados de aprendizagem, além de orientar as políticas educacionais em todos os níveis de ensino do país (GOMES, 2015).

Durante a construção e a consolidação do SAEB, da década de 1990 até 2005, foram produzidas informações importantes, os dados eram aferidos de forma amostral a cada dois anos, o que se configurou como um rico material de informações sobre a

qualidade do sistema de ensino brasileiro (ALVES, SOARES, 2013). Entretanto, como afirma Castro (2009), a maioria das escolas não compreendia os dados fornecidos pelo SAEB, pois os dados eram generalizados para as redes de ensino e não individualizado em relação às unidades escolares, dificultando a apropriação dos resultados, em vista da busca por melhorias do ensino-aprendizagem.

Com o intuito de resolver esse problema da aferição do SAEB por amostragem, o governo federal criou a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida também como Prova Brasil<sup>88</sup>. A Prova Brasil avalia alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano, do Ensino Fundamental, das escolas públicas das redes municipal, estadual e federal da rede urbana, podendo participar dessa avaliação escolas que tenham mais de 20 alunos matriculados nas séries/anos e que tenham sido avaliados.

De acordo com Souza (2014), a Prova Brasil tem como objetivo orientar as decisões governamentais com respeito aos recursos financeiro e técnico, além de auxiliar no estabelecimento de metas e de ações sobre práticas pedagógicas ineficazes, visando a contribuir com gestores e docentes, na busca por melhoria da qualidade no ensino oferecido no país. Acrescenta-se também “o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (PAZ, 2010, p.5)”.

A partir dos dados da Prova Brasil que passaram a ser publicados, diversas pesquisas passaram a ser formuladas utilizando dados dessa avaliação. De acordo com Soligo (2010) a instauração da Prova Brasil propiciou a produção de diversas pesquisas de conhecimento, que buscam analisar e compreender a dinâmica do contexto escolar, “destacando os anos de 2006, 2007 e 2008, onde estão 49,5% do total dos trabalhos. Entre 2000 e 2008 o percentual ultrapassa os 92%, restando para a década de 1990 menos de 8% das pesquisas (SOLIGO, 2010, p.8)”. O autor analisa ainda a importância que essa avaliação adquiriu, ao ser utilizada na produção de diversas pesquisas em diferentes campos científicos, com distintas perspectivas de análises sobre a educação.

A relevância e a amplitude que a Prova Brasil tem exercido no cenário educacional pode ser identificada por meio de pesquisas que utilizaram suas informações buscando compreender a dinâmica do sistema de ensino educacional. Dentre elas destacam-se:

---

<sup>88</sup> A Prova Brasil avalia alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental, da rede pública e urbana de ensino. Considerando este universo de referência, a avaliação é censitária, e assim oferece resultados de cada escola participante, das redes no âmbito dos municípios, dos estados, das regiões e do Brasil.

Bauer (2010), Oliveira e Souza (2010), Rocha (2011), Rodrigues (2011), Amaral (2011), Casseb (2011), Amorim (2012), Kusiak (2012), Alves e Soares (2013), entre outras.

A pesquisa de Rocha (2011) utilizou a Prova Brasil como forma de obter dados sobre o desempenho dos alunos. Seu objetivo é avaliar o impacto do programa de descentralização de gastos públicos no setor educacional, analisando dois programas Transferência de Renda Financeira (PTRF) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Nesta pesquisa, a Prova Brasil serve como instrumento na compreensão do efetivo impacto que o programa de descentralização de gastos vem promovendo na educação brasileira.

Outra pesquisa com o mesmo viés é o estudo de Amaral (2011) que procura compreender se os gastos públicos em educação impactam o desempenho escolar e de que forma isso acontece. Para este estudo utilizaram-se dos dados da Prova Brasil do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental. Segundo Amaral (2011) a expectativa é que com o aumento dos gastos por aluno também aumente a média do desempenho escolar (algo entre 25% e 90%).

As práticas de gestão pedagógica em uma Escola Municipal do Rio de Janeiro foram analisadas por Rodrigues (2011). Para a realização dessa pesquisa a autora utilizou os resultados da Prova Brasil e escolheu uma escola que estivesse acima da média da rede, como objeto de estudo. Os resultados desta pesquisa mostram a importância da gestão de sala de aula: rotinas de verificação de tarefas de casa, regras disciplinares, mecanismos facilitadores da aprendizagem, entre outros, como melhoria no ensino-aprendizagem e, por consequência, melhor rendimento na Prova Brasil.

Os dados da Prova Brasil de 2007, 2008, 2009 de 8ª/9º ano do ensino fundamental foram utilizados por Casseb (2011). Nesse estudo a autora apresenta a dificuldade que os docentes têm quanto à interpretação dos dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). De acordo com a autora essa dificuldade se reflete na falta de compreensão do desempenho dos alunos, o que acarreta prejuízos ao promover ações futuras que poderiam contribuir para solucionar o problema do fracasso escolar. A falta de compreensão do rendimento do aluno por parte do docente acaba com a possibilidade de criar novas estratégias que venham a contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

Amorim (2012) avalia o impacto motivacional dos discentes no aproveitamento escolar. O autor utiliza dados do Censo Escolar e da Prova Brasil de 2007 como fonte de referência. A pesquisa apontou a importância da motivação do discente como fonte de

melhorias em sua aprendizagem, sendo que essa motivação pode advir tanto da família, quanto dos profissionais da educação. Amorim (2012) ressalta ainda que a motivação exerce um papel importante na melhoria do desempenho dos alunos na Prova Brasil.

Importante contribuição para a pesquisa aqui relatada está em Kusiak (2012), que aponta os avanços e limites da Prova Brasil. A autora faz uma análise crítica da Prova Brasil de Português, envolvendo a aplicação e estrutura de prova, bem como sua relação entre aquisição da linguagem oral e escrita no Ensino Fundamental. Além disso, Kusiak (2012) mostra os limites da prova que enfoca competências leitoras, deixando de lado a linguagem escrita, um aspecto importante a ser considerado no mundo tecnológico que vivemos atualmente.

Como se vê, as pesquisas apresentadas acima mostram a Prova Brasil como rica fonte de dados aferidos nas instituições escolares, podendo ser utilizada de diversas formas e em diferentes perspectivas. Os parâmetros para aferição da qualidade são bastante discutíveis, necessitando de uma análise mais aprofundada. No entanto, constata-se que a Prova Brasil é um instrumento importante na aferição do desempenho dos alunos e para a promoção da qualidade no ensino.

### **3. O Contexto da Pesquisa: Análise dos Resultados do IDEB**

Neste tópico serão apresentados e discutidos dados do Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB) do Brasil, de Minas Gerais, de Belo Horizonte e de duas Escolas Estaduais selecionadas para a pesquisa de campo. Criado em 2007, o IDEB é considerado indicador de qualidade da educação básica e é obtido a partir da média entre dois parâmetros: fluxo (taxa de aprovação, reprovação e evasão) e rendimento escolar (proficiência na Prova Brasil de Matemática e Português).

O IDEB é reconhecido como indicador de aferição da qualidade, por isso, foi considerado como um dos critérios de escolha das escolas selecionadas para esta pesquisa. Nesse sentido, entende-se que os parâmetros empregados por esse indicador possibilitam uma visão geral do sistema de ensino.

Criado como mais um instrumento regulatório do Estado Avaliador, o IDEB contribui para conhecer o sistema educacional do país, além propiciar a tomada de decisões necessárias quanto aos critérios de aplicação de recursos financeiros e técnicos.

Dá a sua importância enquanto indicador de qualidade, pois dele os governantes vêm se utilizando na promoção de Políticas Públicas Educacionais.

Para Fernandes (2007), a conciliação entre os dois parâmetros estará na “taxa de troca”, ou seja, até que ponto os gestores escolares estarão dispostos a perder na pontuação média do teste padronizado para obter determinado aumento na taxa média de aprovação, ou mesmo o inverso? Logicamente, o que se busca é a simetria entre os dois parâmetros, na promoção da melhoria da aprendizagem e, por consequência, a elevação da proficiência nos testes padronizados.

Sobre o IDEB, torna-se relevante destacar que,

Este é o sentido do IDEB: evitar o aumento da aprovação sem que os alunos aprendam e evitar que as escolas reprovem em massa, excluindo alunos com desempenho insuficiente e selecionando os melhores para elevar as notas na prova (CASTRO, 2009, p.10).

Constata-se que a aceitação do IDEB pela sociedade civil e governo como indicador de qualidade se dá pela forma simples com que os dados se apresentam, o que possibilita fazer comparações e críticas mais analíticas de cada sistema e/ou escola. A partir desse índice é possível estabelecer metas aos entes federados (ALVES, SOARES, 2013; BROOKE, 2008; FERNANDES, 2007).

Desde que foi lançado como indicador de qualidade, o IDEB vem apontando a melhoria na educação. Isto é reflexo de investimentos governamentais na área educacional e no financiamento de cursos de capacitação de profissionais da educação. Entretanto, os avanços esperados ocorrem de maneira paulatina (GONZAGA, SOARES, 2013; PAZ, 2009).

A seguir, são apresentados alguns dados que possibilitam a comparação do IDEB em diferentes esferas políticas:

**TABELA 01**  
**O IDEB nas Esferas Políticas**

Esferas Políticas	Anos Finais do Ensino Fundamental									
	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Brasil</b>	3,3	3,6	3,8	3,9	4,0	3,3	3,5	3,8	4,2	5,3
<b>Minas Gerais</b>	3,6	3,7	4,1	4,4	4,7	3,6	3,8	4,0	4,4	5,6
<b>Belo Horizonte</b>	3,5	3,8	3,9	3,9	4,3	3,6	3,7	4,0	4,4	5,5

Fonte: INEP 2013

A **TAB. 1** apresenta dados das esferas políticas: Brasil, Minas Gerais, Belo Horizonte com os respectivos resultados do IDEB da rede estadual. A análise do Índice em nível do país atesta crescimento desde 2007 com 3,6 pontos, chegando, em 2013 com 4,0 pontos. Esse resultado revela que o país vem mostrando uma melhora de 0,4 pontos em quatro anos. Outro aspecto a ser analisado é sobre o alcance da meta que, de acordo com os dados, percebe-se que o país conseguiu, de 2007 a 2011, alcançar a meta estabelecida pelo INEP. Porém, em 2013 ficou abaixo da meta prevista.

Em contrapartida, Minas Gerais obteve notas maiores do que a média nacional. De acordo com os dados, em 2007, o estado atingiu a meta com 3,7 pontos e em 2013 obteve 4,7 pontos, alcançando uma média de 10 pontos em seis anos. Comparando os resultados entre os estados brasileiros, Minas Gerais está em primeiro lugar no IDEB 2013, em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Este resultado, sem dúvida, revela os esforços da SEE-MG e de seus docentes pela busca de maior qualidade no processo ensino-aprendizagem.

No entanto, Castro (2009) questiona as medidas políticas adotadas pelo governo para promover o ensino de qualidade, visto que, a medida priorizada pela SEE-MG foi o fluxo escolar. De acordo com o INEP, trata-se da análise do comportamento da progressão dos alunos, em determinado nível de ensino seriado, em relação à sua condição de promovido, repetente ou evadido.

Sobre esse aspecto, vale ressaltar dados indicados pelo autor em seus estudos:

Nas séries finais do ensino fundamental, verifica-se maior diferenciação entre os estados. Dos 21 estados analisados, observa-se que em dez estados brasileiros (DF, MT, MS, BA, RJ, MG, AC, AL, MA e CE), a participação da aprovação no crescimento do IDEB superou os 50%. Em cinco estados (SP, RR, TO, PE e GO), mais de 50% do crescimento do IDEB deveu-se ao aumento das notas de Matemática. Em destaque, novamente SP, onde 98,4% do crescimento do IDEB se deve ao crescimento do desempenho escolar (CASTRO, 2009, p. 284).

Coerente com essa análise, Fernandes (2007) indica a necessidade de se buscar o equilíbrio entre os indicadores para promoção da qualidade. Entretanto, o próprio autor reconhece que no contexto atual da educação brasileira esse feito é quase impossível.

A análise dos resultados também revela que, enquanto o Estado de Minas Gerais vem conseguindo avanços, Belo Horizonte tem tido dificuldades em obter o índice

estabelecido pelo governo federal. Este fato não é específico de Belo Horizonte, mas se trata de realidades apresentadas pelos principais centros urbanos da região sudeste. Sobre essa questão, Alves e Soares (2013) explicam que o tamanho das escolas, das salas, o número de funcionários, o número de alunos matriculados podem influenciar o resultado do IDEB. A complexidade da vida urbana tornou a escola mais complexa por atender a uma diversidade cultural de alunos em diferentes ciclos e modalidades de ensino.

Também nesta linha de reflexão, Bauer, Gatti e Tavares (2013) destacam o uso dos resultados do IDEB, tendo em vista a complexidade em que a escola está inserida (condições materiais, culturais, sociais e econômicas). As autoras apresentam duas faces na representação do IDEB: absoluto e relativo. O absoluto é o resultado do IDEB descontextualizado do real. O relativo é esse resultado contextualizado, isto é, o índice ajustado de acordo com o nível socioeconômico dos alunos. Assim, a conjugação entre os dados obtidos pelo IDEB, correlacionado com o contexto social em que escola está inserida, pode oferecer informações mais precisas sobre o sistema de ensino e as instituições, revelando se elas estão conseguindo melhorar a qualidade da educação. “Ao contrário, aparecem resultados que são educacionalmente ruins, mas se considerarmos as condições sociais em que foram produzidos, eles são bons” (BAUER, GATTI e TAVARES, 2013, p. 93).

#### **4. As Escolas A e B e os Índices de Desempenho no IDEB**

Este tópico apresenta as escolas escolhidas para a pesquisa, identificadas como Escola A e Escola B, situadas, respectivamente, na área urbana da Região Metropolitana de BH. O **QUAD. 1** abaixo apresenta dados aferidos pelo INEP sobre a Escola A. Analisando o Indicador de Nível Socioeconômico<sup>89</sup> (INSE), percebe-se que a escola A atende a alunos de classe média, cujas casas possuem maior quantidade de bens elementares e complementares (DVD, Computador, Máquina de Lavar, telefone fixo), além dos bens suplementares (carro, *freezer*, TV por assinatura, entre outros). A renda

---

<sup>89</sup> Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) é indicador que tem como objetivo agregar o população atendida pela instituição a partir do estrato social. Seu calculo é feito segundo o grau de instrução dos pais, renda familiar, posse de bens e contratação de serviços da família do aluno. Esses dados são construídos a partir do questionário socioeconômico que os alunos respondem nas avaliações externas (SAEB, Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (INEP,2013).

familiar varia entre 2 e 12 salários mínimos, sendo que os responsáveis são alfabetizados, com ensino fundamental completo (INEP, 2013).

O Indicador de Complexidade de gestão<sup>90</sup> apresenta a estrutura que compõe a gestão escolar, utilizando como variáveis: o porte da escola, número de turnos de funcionamento, complexidade das etapas ofertadas pela escola e o número de modalidades oferecidas pela instituição.

De acordo com os dados do QUADRO 1 disponibilizados pelo INEP, observa-se que a escola atende a cerca de 1.222 alunos, com 39 turmas, em 18 salas de aula. Além disso, a escola conta com 117 profissionais no total, sendo 56 professores. Assim, pode-se dizer que se trata de uma instituição complexa na sua gestão escolar de nível 6.

Essa complexidade pode ser entendida também a partir do atendimento oferecido pela instituição como: Anos iniciais do ensino fundamental, Anos finais do ensino fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

**QUADRO 1**  
**Dados Censitários Escola A**

Matrículas	1.222
Matrículas em tempo integral	105
Turmas	39
Salas de aula	18
Docentes	56
Total de funcionários	117
Indicador de Nível Socioeconômico – INSE	Grupo 5
Indicador de Complexidade de gestão	Nível 6

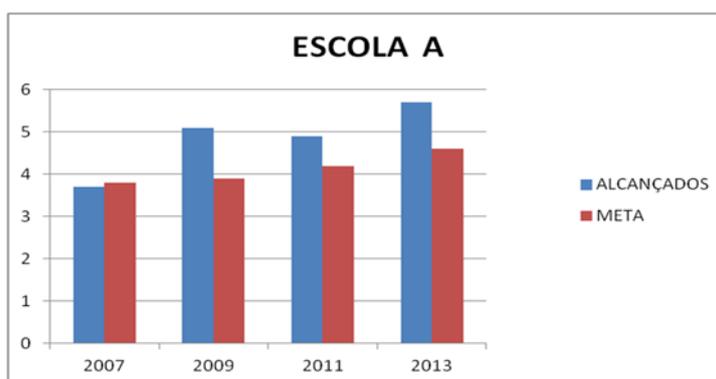
**Fonte:** INEP 2013

<sup>90</sup> Indicador de Complexidade de gestão é um indicador utilizado para apresentar o grau de complexidade da gestão escolar. O nível de complexidade é caracterizado a partir do porte da instituição, quantidade de alunos matriculados, modalidades/etapas que são oferecidas pela instituição, número de funcionário e turno (INEP,2013).

A seguir é apresentado o **GRAF. 1**, que mostra o resultado do IDEB da Escola A. Este gráfico foi construído com base nos resultados obtidos pela escola no IDEB de 2007 a 2013. Constata-se que a Escola A vem conseguindo um resultado acima do esperado nos respectivos anos. Em 2007 a escola obteve 4,5, sendo sua meta 3,8. A partir disso, percebe-se que nas duas aferições posteriores houve uma pequena oscilação entre 2009 e 2011. No entanto, mesmo com essa variação a escola conseguiu atingir a meta esperada. Já em 2013 a instituição obteve um resultado expressivo chegando a alcançar a meta prevista para 2021, ou seja, 5,7 pontos no IDEB.

**GRÁFICO 1**

**Resultados da Escola A - IDEB de 2007 a 2013**

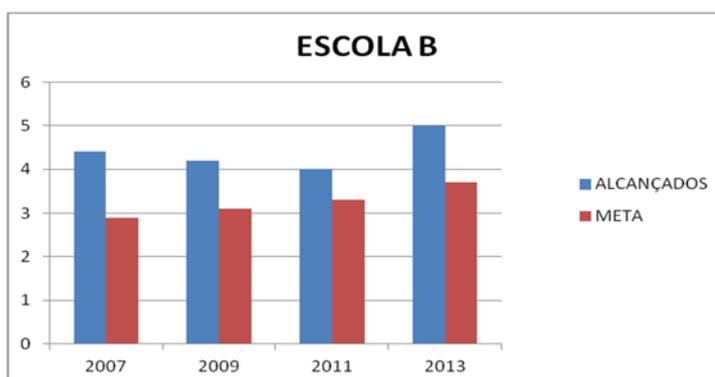


**Fonte:** INEP 2013

O **GRAFICO 2** apresenta os dados da Escola B, mostrando que, assim como a Escola A, ela obteve notas consideráveis, como em 2007, quando obteve nota 4,4, sendo que entre as aferições de 2009 a 2011 houve uma pequena queda dos resultados. A aferição de 2013 mostra que o resultado voltou a crescer superando a meta estabelecida para 2021, ou seja obteve 4,9.

**GRÁFICO 2**

**Resultados da Escola B IDEB de 2007 a 2013**



Fonte: INEP 2013

Quanto ao **QUAD. 2** a seguir, apresenta os dados aferidos pelo INEP com base nas características da Escola B. Constata-se que o nível socioeconômico dos alunos é considerado como classe média, com base no questionário socioeconômico realizado junto ao processo de aferição da Prova Brasil.

Os alunos da Escola B têm características socioeconômicas parecidas com os alunos da Escola A. Suas casas possuem maior quantidade de bens elementares e complementares, além da renda familiar que varia entre 2 e 12 salários mínimos. Os responsáveis são alfabetizados, com ensino fundamental completo, e alguns podendo ter concluído o ensino médio (INEP, 2013).

Como se vê, a Escola B atende a número significativo de alunos com 1.035 matriculados, distribuídos em 32 turmas, além de contar com 99 profissionais, dos quais 47 são professores. A Escola B, assim como na Escola A, pode ser considerada uma instituição complexa, principalmente, por atender a diversas modalidades de ensino.

**QUADRO 2**  
**Dados Censitários Escola B**

Matrículas	1035
Matrículas em tempo integral	74
Turmas	32
Turnos de funcionamento	3
Salas de aula	11
Docentes	47
Total de funcionários	99
Indicador de Nível socioeconômico - NSE	Grupo 5
Indicador de Complexidade de gestão	Nível 6

Fonte: INEP 2013

Os indicadores INSE e Complexividade da Gestão são importantes instrumentos de análise, Alves, Soares (2013) em sua pesquisa mostra que, o tamanho, a infraestrutura, o número de matrícula, a modalidade/etapa, o gênero, a cor/raça, aliado as condições familiares, são tão relevantes quanto o resultado do IDEB. Os autores alertam para que um sistema de ensino possa ser considerado de qualidade, as desigualdades entre as instituições devem ser consideradas como fonte de análise aliada ao desempenho dos alunos. “Os resultados descritos [...] evidenciaram que a síntese da qualidade da escola em um único número não contempla as condições desiguais entre os estabelecimentos de ensino” (ALVES, SOARES, 2013, p.190).

Com estas informações, constata-se a relevância dos dados apresentados neste estudo, pois eles permitem a compreensão do contexto escolar já que, articulados a outros dados, poderão fornecer informações importantes para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelos docentes nas escolas. Além disso, possibilita apreender, por meio do discurso e das práticas, a influência da Prova Brasil no desempenho das escolas.

### **Considerações Finais**

Ao concluir este artigo, torna-se relevante lembrar que na Convenção sobre os Direitos da Criança ficou definido, pela Organização das Nações Unidas (ONU), que o direito à educação demanda garantia do acesso, de permanência e de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Neste novo momento da educação brasileira, a qualidade está centrada no desenvolvimento cognitivo, emocional e criativo do indivíduo. Todos devem e podem desenvolver competências mínimas, estabelecidas de acordo com sua faixa etária (ALVES, SOARES, 2013).

Considerando o processo de ensino-aprendizagem como foco central no papel da escola e na socialização da pessoa na sociedade, as avaliações externas se tornaram o fio condutor da promoção de políticas educacionais. Coerente com esta perspectiva espera-se que seja cumprido o seu papel: monitorar, acompanhar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem oferecido pelas escolas, promovendo efetivas políticas públicas educacionais.

Nos últimos vinte anos as avaliações externas ganharam espaço e reconhecimento na agenda educacional, pois a avaliação externa aparece neste cenário como um instrumento plausível de controle e monitoramento do sistema de ensino. Não há como desvencilhar as modificações ocorridas na educação brasileira sem levar em conta as práticas de avaliação (ALVES, SOARES, 2013; AFONSO, 2005).

Nessa perspectiva, a Prova Brasil criada em 2005, tem por excelência o objetivo de averiguar, de forma individual, as unidades escolares de acordo com as Matrizes Curriculares. Corrêa (2012) mostra que o discurso sobre a Prova Brasil é apresentado como uma avaliação inovadora e um avanço, pois as informações coletadas por esse instrumento pode subsidiar novas práticas pedagógicas, além de propiciar ações dos dirigentes e gestores escolares. Ademais, não há como negar que a Prova Brasil trouxe importantes informações sobre o sistema de ensino, de forma quase censitária, como: qualidade, desempenho, metas, habilidades, competências, etc.

Entretanto, ao mesmo tempo em que Prova Brasil informa a situação desse sistema de ensino-aprendizagem, ela pode também trazer aspectos negativos como é apresentado na pesquisa de Corrêa (2012). Nesta pesquisa a autora mostra que a Prova Brasil tem servido como instrumento de regulação e de controle de ensino, além de estar condicionando o professor a mudar sua prática docente, sem reflexão sobre o assunto.

## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, mercado, comunidade e avaliação**: Esboço para uma rearticulação crítica. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069.pdf>. Acesso em: 15 Jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. 3ªed. São Paulo: Cortez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável**. Crítica à *accountability* baseada em testes estandarizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educação, p. 13-29, 2009. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545/447>. Acesso em: 15 Jul. 2015.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. **Contexto escolar e indicadores educacionais**: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. In: Educação e Pesquisa, vol. 39, núm. 1, 2013, p. 177-194. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a12.pdf>>. Acesso em: 20 Jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Escolas de ensino fundamental**: contextualização dos resultados. Retratos da Escola, v. 7, p. 145-158, 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/268/445>>. Acesso em: 20 Jun. 2015.

AMARAL, Luiz Felipe Leite Estanislau do. **Os determinantes dos gastos educacionais e seus impactos sobre a qualidade do ensino**. 2011. Dissertação, Mestrado. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 de Jun 2015.

AMORIM, Wlisses Leite. **Motivação como ferramenta de melhora escolar**: uma introdução ao tema. 2012. Dissertação, Mestrado Profissional em Economia. Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>> Acesso em: 20 de Jun.2015.

ANDRADE, Renato Júdice de; SOARES, José Francisco. **Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte**. Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n.50, p. 107-126, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30410>>. Acesso em: 05 de Maio, 2014.

BAUER, Adriana. **Avaliação de impacto no Brasil**: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? Estudos em Avaliação Educacional, v. 21, p. 229-252, 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1576/1576.pdf>> Acesso em: 23 de setembro de 2015

BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R.. (Org.). **Ciclo de Debates Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. 1ª ed. Florianópolis: Insular, 2013, v. 1.

BALL, Stephen . **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, 2002, 15(2), pp. 03-23. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 15 de Julho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>> Acesso em: 20 de Julho de 2015.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil**: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aoep633.pdf>>. Acesso em: 5 de Maio de 2014.

\_\_\_\_\_. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1225/1225.pdf>>. Acesso em: 10 Abr. 2015.

BROOKE, Nigel. **Responsabilização Educacional no Brasil**. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volume 1, Número 1. Disponível em:

<[http://www.rinace.net/riee/numeros/voll-num1/art7\\_port.html](http://www.rinace.net/riee/numeros/voll-num1/art7_port.html)>. Acesso em: 5 de Maio de 2014.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil**. v. 1, n. 3, p.271-296, Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51/30>>. Acesso em: 10 de Maio 2015.

CASSEB, Maria de Fátima Soares . **O Impacto do Currículo Unificado na Diretoria de Ensino da Região de Miracatu**. 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). São Paulo, Americana. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso: 20 de jun.2015.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal**. UNESP Marília, 2010. Disponível em:< <https://goo.gl/cCjUIp>> Acesso em: 20 de Junho de 2015.

CORRÊA, Tânia Regina dos Santos Godoy. **Os reflexos do SAEB/PROVA BRASIL nas práticas pedagógicas de língua portuguesa nas escolas municipais de COSTA RICA/MS**. 2012. Dissertação, Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Mato Grosso do Sul. Disponível em: < <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/10910-tania-regina-dos-santos.pdf>> Acesso em: 20 de Junho de 2015.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_sao\\_as metas/Artigo\\_projecoes.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as metas/Artigo_projecoes.pdf)>. Acesso em: em: 27 de Fevereiro de 2014.

GOMES, Suzana dos Santos. **Um olhar sobre as práticas de avaliação na escola**. 1ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

GOMES, Suzana dos Santos; QUARESMA, Adilene Gonçalves (org.). **Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior: Desafios da Contemporaneidade**. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

KUSIAK, Sandra Mara. **Uma análise da Prova Brasil com enfoque nos processos de leitura e escrita. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. IX ANPED SUL, 2012**. Disponível em: <<http://goo.gl/Eojnid>>. Acesso em: 15 de jul. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 1. 541p.

LIMA, Marcos Welington de. **As exigências de performatividade e seus impactos na identidade dos diretores escolares: município de Contagem - MG, 2011**. Dissertação, Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8MHJTG>>. Acesso em: 15 Maio de 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.141, set./dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300007&script=sci_arttext)>. Acesso em: 27 Abr. 2015.

PAZ, Fábio Mariano da. **O Ideb e a Qualidade Da Educação no Ensino Fundamental: Fundamentos, Problemas e Primeiras Análises Comparativas, 2009**. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1953/2082>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

ROCHA, Vanderson Amadeu da. **Programas de descentralização de gastos públicos no sistema municipal de ensino fundamental de São Paulo**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

RODRIGUES, Marisa de Almeida. **Gestão da sala de aula em uma escola pública de qualidade**. 2011. 166p. Dissertação, Mestrado (Departamento de Educação). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427- 448, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf>> Acesso em: 20 Maio 2014.

SOLIGO, Valdecir. Avaliação da Educação Básica na Pesquisa Acadêmica a Partir dos Resumos do Banco de Tese da Capes. In: **ANPED SUL 2010**, Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2010. v. 1. p. 1-21. Disponível em: <<http://goo.gl/X3kf3e>> Acesso em: 14 Fev. 2014.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

TUTTMAN, M. T. . Avaliação educacional: o verdadeiro compromisso. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 101-108, 2013. Disponível em: <[file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/264-1025-1-PB%20\(4\).pdf](file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/264-1025-1-PB%20(4).pdf)>. Acesso em: 23 set. 2015.

## **VARIAÇÃO DAS MATRÍCULAS E DO NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DO PROEJA NA MODALIDADE DE EJA – INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL**

Renato Alexandre Oliveira Candido – IF Sul de Minas

### **Resumo**

O presente artigo tem por objetivo analisar alguns dados sobre a situação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Os cursos técnicos integrados ao ensino na modalidade EJA foram implantados, em 2005, pela portaria nº 2.080 do Ministério da Educação – MEC que previa uma oferta de 20% das vagas totais nos Centros Federais de Educação Tecnológica, nas Escolas Técnicas Federais, nas Escolas Agrotécnicas Federais e nas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (rede de instituições federais de educação profissional) até o ano de 2007. Usando como base de dados os censos da educação realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de vagas variou no decorrer dos anos. Comparando os dados de 2009 com os de 2014, houve um pequeno aumento nas matrículas para os cursos do PROEJA na modalidade de ensino técnico integrado com o ensino médio dentro da rede de instituições federais de educação profissional e um aumento significativo de matrículas nos estabelecimentos com outras administrações (privada, estadual ou municipal). O número de matrículas não variou linearmente com o número de estabelecimentos que oferecem a EJA - integrada à educação profissional de nível médio em todos os estados. Há estados em que o número de matrículas aumentou enquanto o número de estabelecimentos diminuiu e há estados em que ocorreu o contrário.

**Palavras-Chave:** PROEJA. Número de Matrículas. Estabelecimentos. Censo da Educação Básica.

## **Criação do PROEJA**

Uma das principais características do público atendido pelos programas de educação de Jovens e Adultos (EJA) é que a maioria já se encontra inserida no mercado de trabalho. Tal característica leva a mudanças necessárias que precisam ser implantadas no programa e na metodologia da modalidade de ensino em questão, pois não se trata de crianças, mas de jovens ou adultos que, por algum motivo, não foram inseridos ou não se inseriram nos sistemas educação básica na idade correta.

Vale observar, ainda, que a maioria das pessoas atendidas pela EJA, mesmo as que ainda não possuem alguma profissão, encontram-se em fase economicamente ativa. Dessa forma, não faz sentido oferecer uma educação voltada para crianças e adolescentes nas mesmas bases em que foram pensados os projetos políticos pedagógicos (PPC) das escolas.

O início dos programas federais para a Educação de Jovens e Adultos nos Centros Federais de Educação Tecnológica, nas Escolas Técnicas Federais, nas Escolas Agrotécnicas Federais e nas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (rede de instituições federais de educação profissional) ocorreu no decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Posteriormente, foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

O PROEJA foi planejado como uma nova modalidade de EJA, ampliando a oferta de vagas nessa modalidade de ensino e com o diferencial de integrá-lo à formação técnica, além de oferecer uma nova modalidade de formação técnica de nível médio, conforme afirma Moura, 2012:

*“Segundo os documentos oficiais (BRASIL, 2006a), o PROEJA surge, então, com uma dupla finalidade. A primeira é enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil, e, a segunda, integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade do coletivo de jovens e adultos.”*

A EJA, como política educacional e a obrigatoriedade da oferta do curso na rede de instituições federais de educação profissional, surgiu, primeiramente, quando o Ministério da Educação emitiu a Portaria nº 2.080, em 13 de junho de 2005, que estabelecia normas e diretrizes para a oferta de cursos na modalidade EJA. O diferencial

era poder integrar cursos técnicos ao curso de ensino médio, conforme estabeleceu o parágrafo 1º do primeiro artigo (Ministério da Educação, 2005):

*“§ 1º A oferta integrada mencionada no caput abrangerá cursos e programas de:*

*I – formação inicial e continuada de trabalhadores; e*

*II – educação profissional técnica de nível médio.”*

A portaria nº 2.080 instituiu aos estabelecimentos da rede federal de educação técnica e tecnológica oferecerem cursos visando a formação e aperfeiçoamento do profissional (cursos de formação inicial ou continuada – FIC) ou a educação técnica integrada ao ensino médio, deixando, assim, fora destes cursos a EJA na modalidade do ensino fundamental, conforme estabelece o parágrafo 2º do primeiro artigo (Ministério da Educação, 2005):

*“ § 2º Os cursos serão dirigidos somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo ofertados na mesma instituição de ensino, com matrícula única por aluno.”*

O mesmo documento previa a ampliação gradativa das vagas a serem oferecidas para, no mínimo, 20% do total de vagas, para o ano de 2007, para cada estabelecimento da rede de instituições federais de educação profissional, conforme estabelece o artigo 2º (Ministério da Educação, 2005):

*“Art. 2º Os cursos de educação profissional integrada ao ensino médio, na modalidade de jovens e adultos, serão ofertados obedecendo as seguintes proporções:*

*I – em 2006, dez por cento do total das vagas de ingresso;*

*II – em 2007, vinte por cento do total das vagas de ingresso.*

*§ 1º A referência para as vagas de ingresso é o ano de 2005”*

É importante ressaltar que a ampliação se referia a oferta de vagas para a EJA na modalidade de ensino médio e não na modalidade de ensino fundamental.

Em 24 de junho de 2005, o decreto nº 5.478 estabeleceu a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, contudo a oferta de vagas foi estipulada em “um mínimo inicial de dez por cento do número total de vagas do ano anterior” (BRASIL, MEC 5478), e posteriormente estabeleceu que haveria aumento progressivo no número de vagas, não mencionando o aumento para 20% estipulado na portaria nº 2.080.

Em 13 de julho de 2006 o decreto presidencial nº 5840 revogou o decreto nº 5.478 de 2006, trazendo uma significativa modificação na forma com que esses cursos poderiam ser oferecidos, conforme afirma o artigo primeiro parágrafo 2º (BRASIL, 2006):

*“§ 2o Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:*

*I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3o, § 2o, do Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004; e*

*II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4o, § 1o, incisos I e II, do Decreto no 5.154, de 2004.”*

A partir do decreto nº 5.840, a EJA na modalidade de ensino fundamental foi incluída e houve a opção da criação do curso concomitante, no qual o estabelecimento de ensino poderia oferecer a opção do aluno cursar a educação básica em outra escola e as disciplinas relacionadas ao curso técnico nas Instituições federais.

Dessa forma, o PROEJA foi sendo implantado por toda a rede de instituições federais de educação profissional, paralelamente em instituições dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas (conforme o parágrafo 3º do primeiro artigo).

As instituições de ensino que não englobam a rede de instituições federais de educação profissional podem oferecer cursos estabelecidos nos moldes do PROEJA, desde que sigam os dispostos sobre carga horária e propostas pedagógicas do decreto nº 5.840, conforme estipula o parágrafo 3º do artigo primeiro:

*“§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4o deste artigo.”*

Os anos de 2005 e 2006, como se observa nos decretos nº 5.478 e nº 5.840, foram fundamentais na criação e implantação do PROEJA, fato que se reflete nos estabelecimentos de ensino da rede de instituições federais de educação profissional, conforme afirma Saraçol, 2014:

*“Com aproximadamente um ano, o programa sofreu importantes alterações. Durante 2005 e 2006, diante da implantação, as instituições precursoras na articulação entre o ensino*

*profissional e o ensino em EJA, além de outros segmentos ligados à Educação Profissional, se mobilizaram para a ampliação do Programa em nível nacional. ...”*

Apesar da obrigatoriedade da oferta de vagas em cursos da EJA ter se estabelecido em 2005, algumas instituições já desenvolviam projetos voltados para essa modalidade (BRASIL, 2007, p.12 Documento PROEJA). Tem-se como exemplo o curso técnico em Agropecuária do atual Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, em Pernambuco, que teve sua oferta iniciada no ano de 2003 (Saraçol, 2014).

### **Adesão ao PROEJA**

De acordo com Enguita (apud. Ivo, 2012), a adesão é um comportamento que reforça determinado projeto, enquanto a resistência contribui para questionar. Visto que os estabelecimentos da Rede de Instituições Federais de Educação Profissional foram obrigados a aderir ao programa, os profissionais começaram a trabalhar com um público que, muitas vezes, nunca haviam trabalhado. Podendo ter ocorrido, em muitos casos, resistência ao programa, tanto por parte dos professores, quanto da própria administração dos estabelecimentos. Conforme afirma Ivo (2012), que realizou uma pesquisa qualitativa sobre a implantação do PROEJA no Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça, situado no município de Pelotas no RS, :

*“Observa-se a dedicação e o comprometimento de alguns professores com o PROEJA, em contrapartida percebe-se também a resistência de outros em assumir essa modalidade de ensino, seja em função de se tratar de um programa do Governo Federal, seja em função do público do PROEJA, pois a falta de conhecimento sobre os sujeitos da EJA faz com que os alunos sejam vistos como analfabetos, excluídos, fracassados, etc.”*

A adesão ao PROEJA não tinha em vista somente a oferta de vagas, mas um conjunto de mudanças, conforme propostas e discussões sobre a EJA contidas no Documento Base sobre a Educação de Jovens e Adultos, elaborado em 2006:

*“é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais*

...

*Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.” (MEC, 2006, p. 43)*

Propostas de um currículo diferenciado e flexível que ficam mais evidentes quando se analisa o seguinte trecho:

*“A respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos, possibilitando a desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a valorização dos saberes oriundos de outros processos, construídos e adquiridos fora dos espaços educacionais formais” (MEC, 2006, p. 48).*

Assim não se enquadra na ideia dos modelos pedagógicos do PROEJA a simples inserção e qualificação do trabalhador para o mercado, mas uma educação mais social. O que fica evidente quando se analisa a página 24 do Documento Base:

*“Esta concepção de homem é diferente e muito mais ampla do que a requerida pela lógica neoliberal, de forma que os processos educativos estruturados a partir desse referencial deverão contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade, atuando como sujeitos nas esferas públicas, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontem na direção dessa sociedade justa e igualitária” (MEC, 2006, p. 24).*

Conforme os trechos acima afirmam, a EJA e conjuntamente o PROEJA possuem características especiais que necessitam da adesão dos profissionais envolvidos para que a proposta inicial seja implantada.

Outro trabalho relevante é o de Filho (2011) onde se realizou uma pesquisa qualitativa sobre o EJA no Instituto Federal de Santa Catarina, afirmando:

*“Os entrevistados do IF-SC, através de seus comentários, indicam que o modelo implantado pelo IF-SC, campus Florianópolis, pode ser lido também desde o desenho retrospectivo. Fica latente, pois há uma grande distância entre aquilo que foi imposto pelo decreto, através da cúpula do governo federal e aquilo que foi feito na escola, olhando sim agora de baixo para cima, IF-SC e o governo, percebemos muita contradição. (p.85)”.*

Não será estranho encontrar em outros estabelecimentos mais exemplos como os citados acima, em que a resistência e dificuldade em lidar com uma nova situação resultam na dificuldade de implantação do PROEJA. O simples fato da implantação de

uma política não necessariamente resultará na total aplicabilidade da mesma e adaptação de todas as partes envolvidas, conforme afirma Ball (2006), algumas políticas alteram algumas das situações encontradas, mas dificilmente poderão mudar todas as circunstâncias.

Para verificar a evolução da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional de Nível Médio, analisou-se o número de matrículas e os estabelecimentos que oferecem essa modalidade no Brasil, entre os anos de 2009 e 2014.

### **Variação das Matrículas e Estabelecimentos de EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio entre 2009 e 2014**

O censo da educação básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), só apresentou, na sinopse dos dados, números de matrículas e números de estabelecimentos que oferecem o PROEJA a partir do ano de 2009 (BRASIL, Sinopse do Censo).

Os dados apresentados, nos censos dos anos de 2006 a 2008, não especificavam o número de matrículas de alunos na modalidade de educação de jovens e adultos integrada ao ensino profissional. Nesse período, esses dados eram unificados com os dados dos outros cursos regulares da EJA.

Quando houve a criação do PROEJA em 2005, o programa referia-se principalmente à criação de vagas na rede de instituições federais de educação profissional, porém houve oferta de vagas em outros estabelecimentos de ensino pertencentes às redes estaduais e municipais e estabelecimentos privados de educação.

Alguns dados sobre o número de matrículas e estabelecimentos com cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos integrada ao ensino profissional - cursos presenciais, foram resumidos nas tabelas de 01 a 03 que seguem abaixo. Segundo o INEP, o mesmo aluno pode estar matriculado em mais de um curso.

**TABELA 01: Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos – Integrada à Educação Profissional de Nível Médio no Brasil por Rede de Ensino.**

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>
2009	19.533	10.833	4.327	66	4.257

2010	36.365	13.981	19.036	40	3.308
2011	40.844	14.153	22.976	84	3.631
2012	35.034	13.955	16.807	634	3.638
2013	40.117	12.801	21.909	369	5.038
2014	41.230	11.435	19.122	402	10.271

Fonte: Sinopse do Censo da Educação (INEP, 2009-2014).

Observa-se um aumento no total de matrículas, em 2009 eram 19.533, passando para 41.230 em 2014. Crescimento que não se deu de forma linear, com uma redução no ano de 2011. Para a rede federal, ocorreu um aumento progressivo de 2009 até o pico em 2011 com 14.153 matrículas, quando o número começou a reduzir até chegar em 11.435 matrículas no ano de 2014. Enquanto que na rede privada, entre 2013 e 2014, houve um crescimento no número de matrículas de aproximadamente 100%, saltando de 5.038 para 10.271.

A Bahia aparece sendo o estado com o maior número de matrículas na EJA - integrada à educação profissional de nível médio, em 2014 eram 13.126. Em contra partida, não é o estado com o maior número de estabelecimentos que oferecem essa modalidade de ensino, com 65 em 2014, conforme pode ser observado na tabela 03. Comparando o resultado de 2014 com o ano anterior, nota-se que houve uma pequena redução no número de matrículas no estado da Bahia, enquanto que ocorreu uma grande redução no número de estabelecimentos, de 151 em 2013 para 65 em 2014, ou seja, uma redução de aproximadamente 56%.

Valores que podem representar um modelo de curso que teve grande aceitação pelo público, juntamente com uma baixa evasão, pois o número de matrículas estáveis e a redução no número de estabelecimentos pode ser indicador de um aumento de vagas em estabelecimentos específicos. Algo semelhante também pode ter ocorrido no Maranhão, Pará, Paraíba e Rio de Janeiro.

**TABELA 02: Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos – Integrada à Educação Profissional de Nível Médio nos Estados Brasileiros por ano**

Unidade da Federação	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Acre	0	29	36	250	188	146
Alagoas	263	374	520	448	416	409
Amapá	122	70	83	161	205	316

Amazonas	480	569	543	526	618	423
Bahia	1.143	2.731	7.174	9.921	13.497	13.126
Ceará	922	820	948	1.506	1.235	907
Distrito Federal	41	0	40	0	0	56
Espírito Santo	1.200	1.278	1.110	1.135	851	667
Goiás	476	719	723	914	1.087	1.111
M. G. do Sul	113	93	235	236	135	85
Maranhão	1.305	1.212	1.308	1.471	2.550	7.098
Mato Grosso	609	793	932	727	493	304
Minas Gerais	997	14.130	13.742	1.368	1.105	964
Pará	727	1.085	1.053	2.106	2.124	2.489
Paraíba	861	723	356	793	1.008	1.783
Paraná	2.235	2.342	2.178	1.447	901	669
Pernambuco	772	990	919	957	1.032	989
Piauí	640	657	1.337	2.957	4.241	1.590
R. G. do Norte	733	1.730	1.342	1.760	1.146	888
R. G. do Sul	769	807	1.044	1.156	1.652	1.219
Rio de Janeiro	3.146	2.981	3.282	3.373	3.805	4.023
Rondônia	105	218	85	0	142	0
Roraima	278	434	409	337	338	153
Santa Catarina	338	261	406	289	367	225
São Paulo	300	328	262	217	187	816
Sergipe	409	461	350	443	302	239
Tocantins	549	530	427	536	492	535

Fonte: MEC/Inep/Deed.

**TABELA 03: Número de Estabelecimentos de Educação de Jovens e Adultos – Integrada à Educação Profissional de Nível Médio nos Estados Brasileiros por ano**

<b>Unidade da Federação</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
Acre	0	1	1	5	5	7
Alagoas	5	5	5	3	5	5
Amapá	1	1	1	1	3	9
Amazonas	4	5	5	6	8	4
Bahia	14	43	93	112	151	65
Ceará	6	7	6	8	8	9
Distrito Federal	1	0	1	0	0	0
Espírito Santo	7	8	7	8	7	34
Goiás	8	10	13	13	16	1
M. G. do Sul	2	3	8	8	8	11
Maranhão	21	23	26	21	20	22
Mato Grosso	6	14	14	14	11	18
Minas Gerais	15	350	417	21	22	6

Pará	12	17	17	17	27	3
Paraíba	10	10	6	8	18	14
Paraná	54	60	46	38	30	8
Pernambuco	10	9	10	9	11	4
Piauí	8	8	19	26	41	7
R. G. do Norte	5	12	13	15	11	28
R. G. do Sul	13	15	15	19	23	37
Rio de Janeiro	28	29	34	38	37	11
Rondônia	4	4	4	1	1	4
Roraima	2	3	2	2	4	29
Santa Catarina	7	6	8	6	10	21
São Paulo	3	3	5	8	5	47
Sergipe	3	3	3	4	4	150
Tocantins	7	6	7	11	11	265
<b>Total no Brasil</b>	<b>256</b>	<b>655</b>	<b>786</b>	<b>422</b>	<b>497</b>	<b>819</b>

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nos gráficos 01 e 02, pode-se observar, nos estados no Maranhão, Pará, Paraíba, Rio de Janeiro, Bahia e Goiás, a variação nas matrículas EJA – integrada à educação profissional de nível médio na forma presencial e no número de estabelecimentos que oferecem a EJA - integrada ao ensino técnico de nível médio, respectivamente.

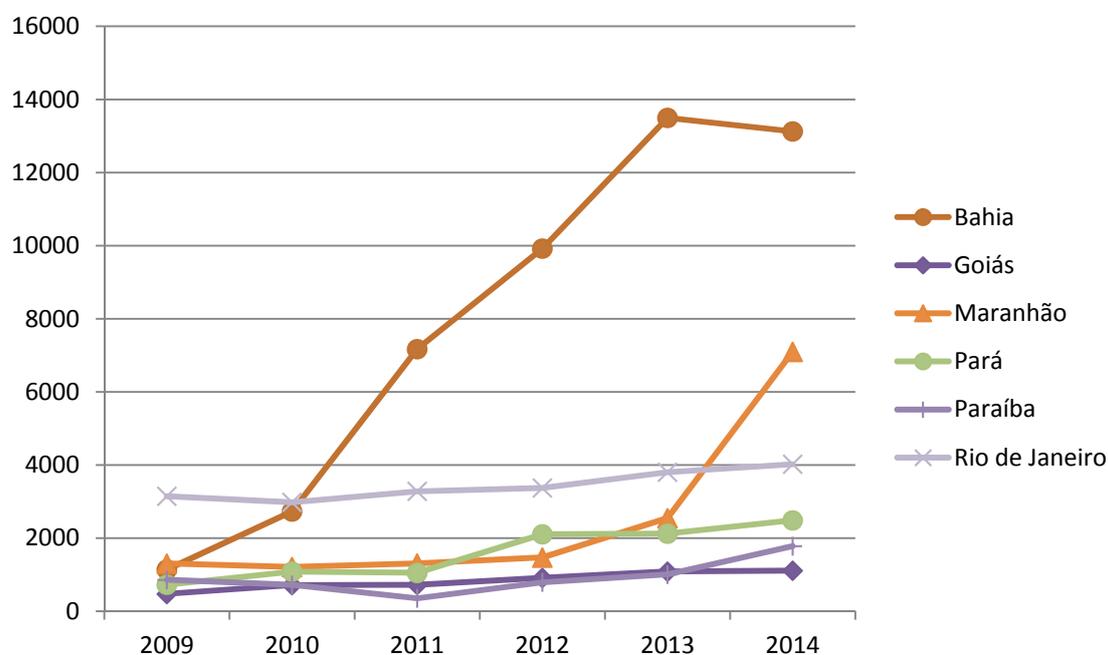


GRÁFICO 01: Número de Matrículas na EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio nos Estados do Maranhão, Pará, Paraíba, Rio de Janeiro, Bahia e Goiás.

Fonte: Sinopse do Censo da Educação (INEP, 2009-2014).

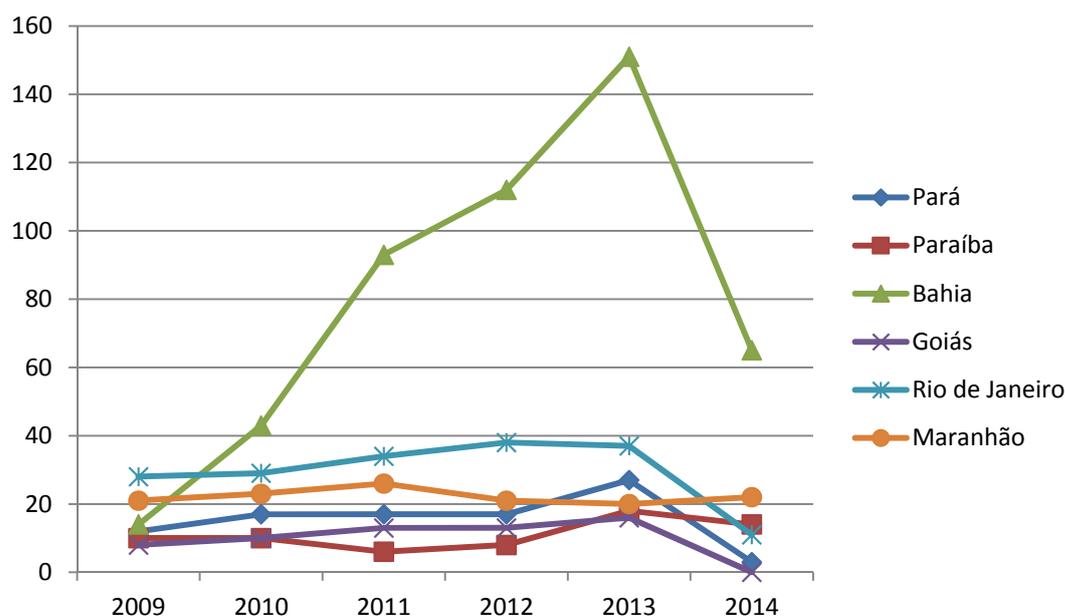


GRÁFICO 02: Número de Estabelecimentos que oferecem a EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio nos Estados do Maranhão, Pará, Paraíba, Rio de Janeiro, Bahia e Goiás.  
Fonte: Sinopse do Censo da Educação (INEP, 2009-2014).

No caso do estado de Goiás, ocorreu um aumento do número de matrículas, passando de 1.087 em 2013, para 1.111 em 2014, paralelamente houve uma grande redução no número de estabelecimentos que passaram de 16 para 1 (estabelecimento pertencente à rede federal de educação profissional). O que pode evidenciar um modelo de oferta de curso com baixa evasão e que corresponde às necessidades do público no qual se encontra o estabelecimento.

No sentido oposto, o estado do Tocantins teve um aumento significativo no número de estabelecimentos, passando de 11 para 265, que oferecem a EJA - integrada à educação profissional de nível médio e um pequeno aumento no número de matrículas, passando de 492 para 535. Um aumento de 254 estabelecimentos para um aumento de 43 matrículas. Tal fato pode representar uma grande evasão ou uma baixa adesão ao modelo de ensino que foi implantado. Outra possibilidade seria a divisão de um estabelecimento com vários campus/unidades, em estabelecimentos menores, que se restringem a somente um dos campus/unidade. Casos semelhantes podem ser observados nos estados do Acre, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Sergipe.

Os gráficos 03 e 04 apresentam, respectivamente, os dados de matrículas na EJA – integrada a educação profissional de nível médio em cursos presenciais e o número de

estabelecimentos que oferecem a EJA – integrada a educação profissional de nível médio nos estados do Acre, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Sergipe e Tocantins.

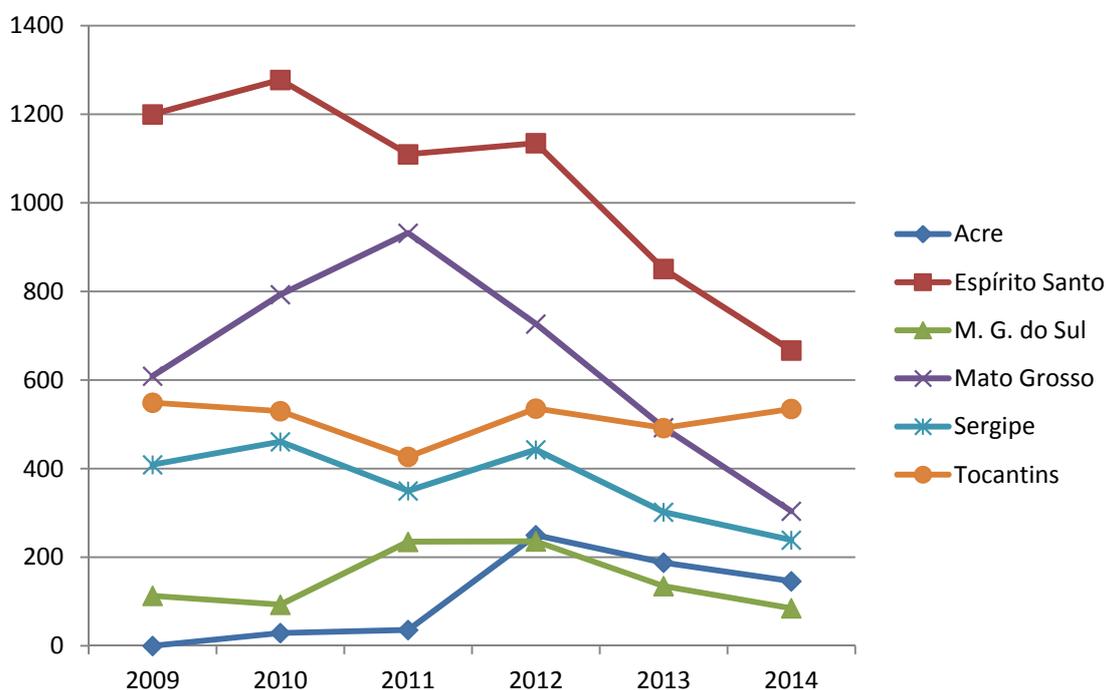


GRÁFICO 03: Número de Matrículas na EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio nos Estados do Acre, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso de Sul, Sergipe e Tocantins.

Fonte: Sinopse do Censo da Educação (INEP, 2009-2014).

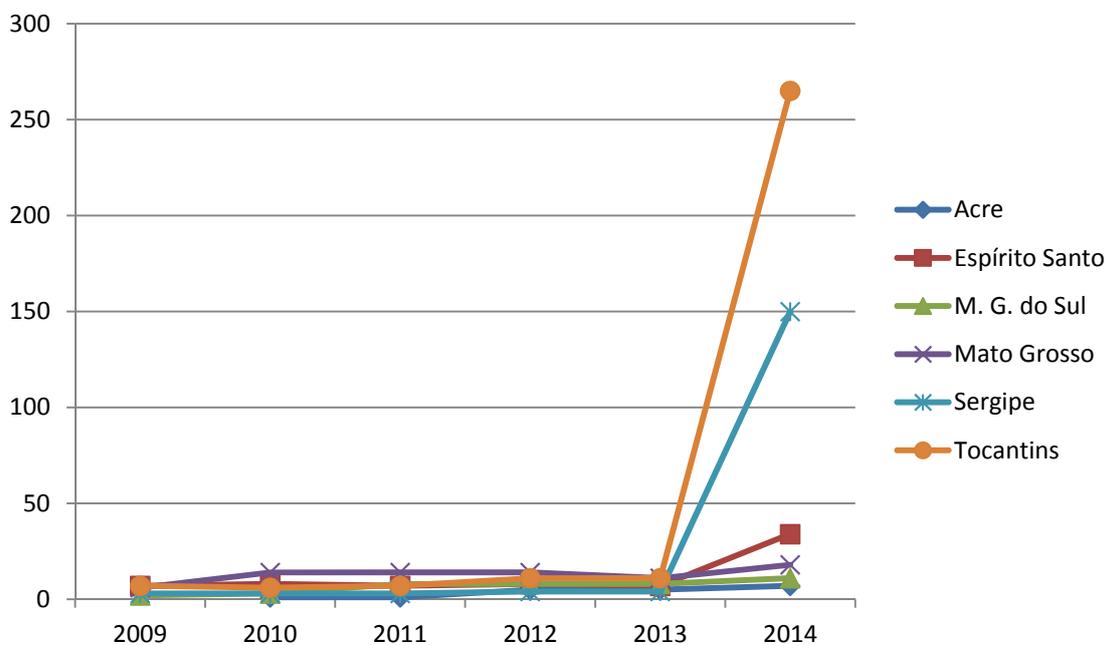


GRÁFICO 04: Número de Estabelecimentos que oferecem a EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio nos Estados do Acre, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso de Sul, Sergipe e Tocantins.

Fonte: Sinopse do Censo da Educação (INEP, 2009-2014).

## Considerações Finais

No gráfico 05, pode-se verificar mais facilmente os picos e as oscilações na quantidade de matrículas na EJA integrada à educação profissional de nível médio, juntamente com um aumento das vagas oferecidas nos estabelecimentos da rede privada de ensino.

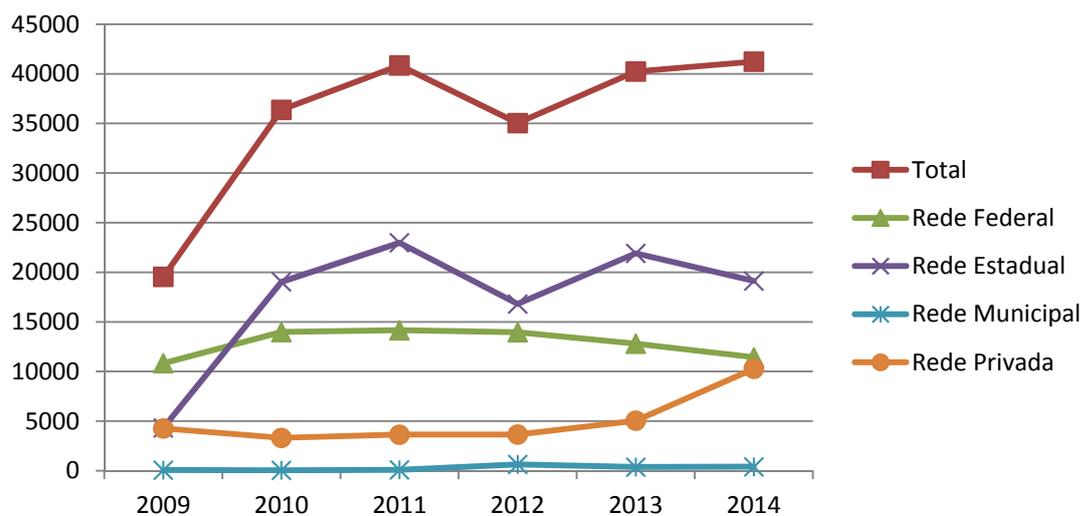


GRÁFICO 05: Número de Matrículas na EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio, na forma presencial, no Brasil.

Fonte: Sinopse do Censo da Educação (INEP, 2009-2014).

Como mostram os gráficos 01 e 02, existem estabelecimentos, regiões e/ou condições em que a EJA integrada à educação profissional de nível médio obteve ampliação do número de matrículas. Os números que, aparentemente, mostram-se positivos devem ser estudados individualmente antes de qualquer conclusão, pois podem indicar modelos de EJA integrada à educação profissional de nível médio que deram certo e merecem atenção individual.

Ao contrário, os gráficos 03 e 04 representam regiões em que não houve aumento de vagas, porém ocorreu aumento no número de estabelecimentos, o que pode representar uma baixa procura pelo público ou uma grande evasão na EJA integrada à educação profissional de nível médio. Esses casos também merecem atenção individual, visto que podem representar/possuir as falhas que levaram o PROEJA a não obter o número de matrículas esperado no início do programa.

Juntando os dados sobre as matrículas e estabelecimentos de EJA integrada à educação profissional de nível médio, nota-se que, em alguns casos, houve continuidade da modalidade de ensino e até sua expansão. Um dos motivos que podem ter resultado na redução das matrículas na EJA integrada à educação profissional de nível médio é a concorrência com outras modalidades de ensino, como o PRONATEC. Para qualquer um dos estabelecimentos, deve-se proceder a uma avaliação individual antes de qualquer conclusão.

Como a criação do PROEJA foi baseada em um discurso que pretende afastar a ótica neoliberal (Brasil, 2006), a comparação entre as regiões, modelos e planos pedagógicos ou estabelecimentos de ensino deve fugir dos argumentos mais neoliberais, em que, conforme afirma Ivo et al. (2012), “a performatividade reforça os conceitos de resultado, desempenho, qualidade, de tal forma que os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem como parâmetros de produtividade ou de resultado.” (p. 129)

Uma análise mais concisa com a proposta inicial do PROEJA não será a comparação entre os modelos ou entre os estabelecimentos, tomando os modelos de sucesso como referência. Mas uma análise de cada estabelecimento, proposta pedagógica, o público e os profissionais envolvidos em cada caso, juntamente com estudos qualitativos sobre a adesão dos professores, dos estabelecimentos e dos alunos à EJA.

Cabe, então, um levantamento do público atendido, dos modelos curriculares e metodológicos adotados e das condições oferecidas tanto nos estabelecimentos onde houve aumento do número de matrículas, não no sentido de compará-los entre si, mas no sentido de comparar cada curso, individualmente, com a proposta inicial do PROEJA, destacando as características positivas. Verificando se os modelos com maior número de matrícula corresponderam a uma adesão ao modelo de EJA integrado ao ensino técnico de nível médio proposto na criação do PROEJA.

## Referências

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, Pelotas, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 17 de jan de 2016.

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 08 dez. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm)>. Acesso em: 08 dez. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-006/2006/Decreto/D5840.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-006/2006/Decreto/D5840.htm#art11)>. Acesso em: 08 dez. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm#art1)>. Acesso em: 08 dez. 2015.

FILHO, E. J. L. *A Implementação do PROEJA como uma Política de Inclusão e Expansão: Modelo e Trajetória*. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

IF SUL DE MINAS. *Edital de Abertura do Processo Seletivo 2016/01 para Cursos Técnicos – Edital 20/2015*. Disponível em: <<https://vestibular.ifsuldeminas.edu.br/attachments/article/237/Edital%20N%C2%BA%2020-2015%20-%20Vest.%202016-1%20-%20CURSOS%20T%C3%89CNICOS%20-%20RETIFICADO.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

IF SUL DE MINAS. *Edital de Abertura do Processo Seletivo 2016/01 para Cursos Superiores – Edital 21/2015*. Disponível em: <<https://vestibular.ifsuldeminas.edu.br/attachments/article/237/Edital%20N%C2%BA%2021-2015%20-%20Vest.%202016-1%20-%20CURSOS%20SUPERIORES%20-%20RETIFICADO.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica – ano 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicas-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica – ano 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicas-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica – ano 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicas-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica – ano 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica – ano 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica – ano 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica – ano 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica – ano 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

Ivo, A. A.; Hypolito, A. M. Educação Profissional e PROEJA: Processos de Adesão e Resistência à Implantação de uma Experiência. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 125-142, set. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300006)> Acesso em: 10 jan. 2016.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 2.080 de 13 de julho de 2005. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Brasília: MEC, 2006. Documento Base. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf)>. Acesso em: 17 de jan de 2016.

MOURA, D.H, HENRIQUE, A.L.S. PROEJA: Entre Desafios e Possibilidades. *Holos*, [Natal,RN], Ano 28, v. 2, p. 114-129, 2012. Disponível em <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914>>. Acesso em 18 dez. 2015.

SARAÇOL, P. V; LIMA, C. A.; GALIAZZI, M. C. A oferta de cursos técnicos pelo PROEJA na rede federal na Região Sul do Brasil. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, MG, v. 13, n. 1, p. 19-35, jan./jun. 2014. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/24175>>. Acesso em 01 dez. 2015.

## **VARIAÇÃO DAS MATRÍCULAS E DO NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DO PROEJA NA MODALIDADE DE EJA – INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL**

Renato Alexandre Oliveira Candido – IF Sul de Minas

### **Resumo**

O presente artigo tem por objetivo analisar alguns dados sobre a situação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Os cursos técnicos integrados ao ensino na modalidade EJA foram implantados, em 2005, pela portaria nº 2.080 do Ministério da Educação – MEC que previa uma oferta de 20% das vagas totais nos Centros Federais de Educação Tecnológica, nas Escolas Técnicas Federais, nas Escolas Agrotécnicas Federais e nas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (rede de instituições federais de educação profissional) até o ano de 2007. Usando como base de dados os censos da educação realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de vagas variou no decorrer dos anos. Comparando os dados de 2009 com os de 2014, houve um pequeno aumento nas matrículas para os cursos do PROEJA na modalidade de ensino técnico integrado com o ensino médio dentro da rede de instituições federais de educação profissional e um aumento significativo de matrículas nos estabelecimentos com outras administrações (privada, estadual ou municipal). O número de matrículas não variou linearmente com o número de estabelecimentos que oferecem a EJA - integrada à educação profissional de nível médio em todos os estados. Há estados em que o número de matrículas aumentou enquanto o número de estabelecimentos diminuiu e há estados em que ocorreu o contrário.

**Palavras-Chave:** PROEJA. Número de Matrículas. Estabelecimentos. Censo da Educação Básica.

## **Criação do PROEJA**

Uma das principais características do público atendido pelos programas de educação de Jovens e Adultos (EJA) é que a maioria já se encontra inserida no mercado de trabalho. Tal característica leva a mudanças necessárias que precisam ser implantadas no programa e na metodologia da modalidade de ensino em questão, pois não se trata de crianças, mas de jovens ou adultos que, por algum motivo, não foram inseridos ou não se inseriram nos sistemas educação básica na idade correta.

Vale observar, ainda, que a maioria das pessoas atendidas pela EJA, mesmo as que ainda não possuem alguma profissão, encontram-se em fase economicamente ativa. Dessa forma, não faz sentido oferecer uma educação voltada para crianças e adolescentes nas mesmas bases em que foram pensados os projetos políticos pedagógicos (PPC) das escolas.

O início dos programas federais para a Educação de Jovens e Adultos nos Centros Federais de Educação Tecnológica, nas Escolas Técnicas Federais, nas Escolas Agrotécnicas Federais e nas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (rede de instituições federais de educação profissional) ocorreu no decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Posteriormente, foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

O PROEJA foi planejado como uma nova modalidade de EJA, ampliando a oferta de vagas nessa modalidade de ensino e com o diferencial de integrá-lo à formação técnica, além de oferecer uma nova modalidade de formação técnica de nível médio, conforme afirma Moura, 2012:

*“Segundo os documentos oficiais (BRASIL, 2006a), o PROEJA surge, então, com uma dupla finalidade. A primeira é enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil, e, a segunda, integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade do coletivo de jovens e adultos.”*

A EJA, como política educacional e a obrigatoriedade da oferta do curso na rede de instituições federais de educação profissional, surgiu, primeiramente, quando o Ministério da Educação emitiu a Portaria nº 2.080, em 13 de junho de 2005, que estabelecia normas e diretrizes para a oferta de cursos na modalidade EJA. O diferencial

era poder integrar cursos técnicos ao curso de ensino médio, conforme estabeleceu o parágrafo 1º do primeiro artigo (Ministério da Educação, 2005):

*“§ 1º A oferta integrada mencionada no caput abrangerá cursos e programas de:*

*I – formação inicial e continuada de trabalhadores; e*

*II – educação profissional técnica de nível médio.”*

A portaria nº 2.080 instituiu aos estabelecimentos da rede federal de educação técnica e tecnológica oferecerem cursos visando a formação e aperfeiçoamento do profissional (cursos de formação inicial ou continuada – FIC) ou a educação técnica integrada ao ensino médio, deixando, assim, fora destes cursos a EJA na modalidade do ensino fundamental, conforme estabelece o parágrafo 2º do primeiro artigo (Ministério da Educação, 2005):

*“ § 2º Os cursos serão dirigidos somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo ofertados na mesma instituição de ensino, com matrícula única por aluno.”*

O mesmo documento previa a ampliação gradativa das vagas a serem oferecidas para, no mínimo, 20% do total de vagas, para o ano de 2007, para cada estabelecimento da rede de instituições federais de educação profissional, conforme estabelece o artigo 2º (Ministério da Educação, 2005):

*“Art. 2º Os cursos de educação profissional integrada ao ensino médio, na modalidade de jovens e adultos, serão ofertados obedecendo as seguintes proporções:*

*I – em 2006, dez por cento do total das vagas de ingresso;*

*II – em 2007, vinte por cento do total das vagas de ingresso.*

*§ 1º A referência para as vagas de ingresso é o ano de 2005”*

É importante ressaltar que a ampliação se referia a oferta de vagas para a EJA na modalidade de ensino médio e não na modalidade de ensino fundamental.

Em 24 de junho de 2005, o decreto nº 5.478 estabeleceu a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, contudo a oferta de vagas foi estipulada em “um mínimo inicial de dez por cento do número total de vagas do ano anterior” (BRASIL, MEC 5478), e posteriormente estabeleceu que haveria aumento progressivo no número de vagas, não mencionando o aumento para 20% estipulado na portaria nº 2.080.

Em 13 de julho de 2006 o decreto presidencial nº 5840 revogou o decreto nº 5.478 de 2006, trazendo uma significativa modificação na forma com que esses cursos poderiam ser oferecidos, conforme afirma o artigo primeiro parágrafo 2º (BRASIL, 2006):

*“§ 2o Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:*

*I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3o, § 2o, do Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004; e*

*II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4o, § 1o, incisos I e II, do Decreto no 5.154, de 2004.”*

A partir do decreto nº 5.840, a EJA na modalidade de ensino fundamental foi incluída e houve a opção da criação do curso concomitante, no qual o estabelecimento de ensino poderia oferecer a opção do aluno cursar a educação básica em outra escola e as disciplinas relacionadas ao curso técnico nas Instituições federais.

Dessa forma, o PROEJA foi sendo implantado por toda a rede de instituições federais de educação profissional, paralelamente em instituições dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas (conforme o parágrafo 3º do primeiro artigo).

As instituições de ensino que não englobam a rede de instituições federais de educação profissional podem oferecer cursos estabelecidos nos moldes do PROEJA, desde que sigam os dispostos sobre carga horária e propostas pedagógicas do decreto nº 5.840, conforme estipula o parágrafo 3º do artigo primeiro:

*“§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4o deste artigo.”*

Os anos de 2005 e 2006, como se observa nos decretos nº 5.478 e nº 5.840, foram fundamentais na criação e implantação do PROEJA, fato que se reflete nos estabelecimentos de ensino da rede de instituições federais de educação profissional, conforme afirma Saraçol, 2014:

*“Com aproximadamente um ano, o programa sofreu importantes alterações. Durante 2005 e 2006, diante da implantação, as instituições precursoras na articulação entre o ensino*

*profissional e o ensino em EJA, além de outros segmentos ligados à Educação Profissional, se mobilizaram para a ampliação do Programa em nível nacional. ...”*

Apesar da obrigatoriedade da oferta de vagas em cursos da EJA ter se estabelecido em 2005, algumas instituições já desenvolviam projetos voltados para essa modalidade (BRASIL, 2007, p.12 Documento PROEJA). Tem-se como exemplo o curso técnico em Agropecuária do atual Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, em Pernambuco, que teve sua oferta iniciada no ano de 2003 (Saraçol, 2014).

### **Adesão ao PROEJA**

De acordo com Enguita (apud. Ivo, 2012), a adesão é um comportamento que reforça determinado projeto, enquanto a resistência contribui para questionar. Visto que os estabelecimentos da Rede de Instituições Federais de Educação Profissional foram obrigados a aderir ao programa, os profissionais começaram a trabalhar com um público que, muitas vezes, nunca haviam trabalhado. Podendo ter ocorrido, em muitos casos, resistência ao programa, tanto por parte dos professores, quanto da própria administração dos estabelecimentos. Conforme afirma Ivo (2012), que realizou uma pesquisa qualitativa sobre a implantação do PROEJA no Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça, situado no município de Pelotas no RS, :

*“Observa-se a dedicação e o comprometimento de alguns professores com o PROEJA, em contrapartida percebe-se também a resistência de outros em assumir essa modalidade de ensino, seja em função de se tratar de um programa do Governo Federal, seja em função do público do PROEJA, pois a falta de conhecimento sobre os sujeitos da EJA faz com que os alunos sejam vistos como analfabetos, excluídos, fracassados, etc.”*

A adesão ao PROEJA não tinha em vista somente a oferta de vagas, mas um conjunto de mudanças, conforme propostas e discussões sobre a EJA contidas no Documento Base sobre a Educação de Jovens e Adultos, elaborado em 2006:

*“é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais*

...

*Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.” (MEC, 2006, p. 43)*

Propostas de um currículo diferenciado e flexível que ficam mais evidentes quando se analisa o seguinte trecho:

*“A respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos, possibilitando a desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a valorização dos saberes oriundos de outros processos, construídos e adquiridos fora dos espaços educacionais formais” (MEC, 2006, p. 48).*

Assim não se enquadra na ideia dos modelos pedagógicos do PROEJA a simples inserção e qualificação do trabalhador para o mercado, mas uma educação mais social. O que fica evidente quando se analisa a página 24 do Documento Base:

*“Esta concepção de homem é diferente e muito mais ampla do que a requerida pela lógica neoliberal, de forma que os processos educativos estruturados a partir desse referencial deverão contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade, atuando como sujeitos nas esferas públicas, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontem na direção dessa sociedade justa e igualitária” (MEC, 2006, p. 24).*

Conforme os trechos acima afirmam, a EJA e conjuntamente o PROEJA possuem características especiais que necessitam da adesão dos profissionais envolvidos para que a proposta inicial seja implantada.

Outro trabalho relevante é o de Filho (2011) onde se realizou uma pesquisa qualitativa sobre o EJA no Instituto Federal de Santa Catarina, afirmando:

*“Os entrevistados do IF-SC, através de seus comentários, indicam que o modelo implantado pelo IF-SC, campus Florianópolis, pode ser lido também desde o desenho retrospectivo. Fica latente, pois há uma grande distância entre aquilo que foi imposto pelo decreto, através da cúpula do governo federal e aquilo que foi feito na escola, olhando sim agora de baixo para cima, IF-SC e o governo, percebemos muita contradição. (p.85)”.*

Não será estranho encontrar em outros estabelecimentos mais exemplos como os citados acima, em que a resistência e dificuldade em lidar com uma nova situação resultam na dificuldade de implantação do PROEJA. O simples fato da implantação de

uma política não necessariamente resultará na total aplicabilidade da mesma e adaptação de todas as partes envolvidas, conforme afirma Ball (2006), algumas políticas alteram algumas das situações encontradas, mas dificilmente poderão mudar todas as circunstâncias.

Para verificar a evolução da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional de Nível Médio, analisou-se o número de matrículas e os estabelecimentos que oferecem essa modalidade no Brasil, entre os anos de 2009 e 2014.

### **Variação das Matrículas e Estabelecimentos de EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio entre 2009 e 2014**

O censo da educação básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), só apresentou, na sinopse dos dados, números de matrículas e números de estabelecimentos que oferecem o PROEJA a partir do ano de 2009 (BRASIL, Sinopse do Censo).

Os dados apresentados, nos censos dos anos de 2006 a 2008, não especificavam o número de matrículas de alunos na modalidade de educação de jovens e adultos integrada ao ensino profissional. Nesse período, esses dados eram unificados com os dados dos outros cursos regulares da EJA.

Quando houve a criação do PROEJA em 2005, o programa referia-se principalmente à criação de vagas na rede de instituições federais de educação profissional, porém houve oferta de vagas em outros estabelecimentos de ensino pertencentes às redes estaduais e municipais e estabelecimentos privados de educação.

Alguns dados sobre o número de matrículas e estabelecimentos com cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos integrada ao ensino profissional - cursos presenciais, foram resumidos nas tabelas de 01 a 03 que seguem abaixo. Segundo o INEP, o mesmo aluno pode estar matriculado em mais de um curso.

**TABELA 01: Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos – Integrada à Educação Profissional de Nível Médio no Brasil por Rede de Ensino.**

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>
2009	19.533	10.833	4.327	66	4.257

2010	36.365	13.981	19.036	40	3.308
2011	40.844	14.153	22.976	84	3.631
2012	35.034	13.955	16.807	634	3.638
2013	40.117	12.801	21.909	369	5.038
2014	41.230	11.435	19.122	402	10.271

Fonte: Sinopse do Censo da Educação (INEP, 2009-2014).

Observa-se um aumento no total de matrículas, em 2009 eram 19.533, passando para 41.230 em 2014. Crescimento que não se deu de forma linear, com uma redução no ano de 2011. Para a rede federal, ocorreu um aumento progressivo de 2009 até o pico em 2011 com 14.153 matrículas, quando o número começou a reduzir até chegar em 11.435 matrículas no ano de 2014. Enquanto que na rede privada, entre 2013 e 2014, houve um crescimento no número de matrículas de aproximadamente 100%, saltando de 5.038 para 10.271.

A Bahia aparece sendo o estado com o maior número de matrículas na EJA - integrada à educação profissional de nível médio, em 2014 eram 13.126. Em contra partida, não é o estado com o maior número de estabelecimentos que oferecem essa modalidade de ensino, com 65 em 2014, conforme pode ser observado na tabela 03. Comparando o resultado de 2014 com o ano anterior, nota-se que houve uma pequena redução no número de matrículas no estado da Bahia, enquanto que ocorreu uma grande redução no número de estabelecimentos, de 151 em 2013 para 65 em 2014, ou seja, uma redução de aproximadamente 56%.

Valores que podem representar um modelo de curso que teve grande aceitação pelo público, juntamente com uma baixa evasão, pois o número de matrículas estáveis e a redução no número de estabelecimentos pode ser indicador de um aumento de vagas em estabelecimentos específicos. Algo semelhante também pode ter ocorrido no Maranhão, Pará, Paraíba e Rio de Janeiro.

**TABELA 02: Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos – Integrada à Educação Profissional de Nível Médio nos Estados Brasileiros por ano**

<b>Unidade da Federação</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
Acre	0	29	36	250	188	146
Alagoas	263	374	520	448	416	409
Amapá	122	70	83	161	205	316

Amazonas	480	569	543	526	618	423
Bahia	1.143	2.731	7.174	9.921	13.497	13.126
Ceará	922	820	948	1.506	1.235	907
Distrito Federal	41	0	40	0	0	56
Espírito Santo	1.200	1.278	1.110	1.135	851	667
Goiás	476	719	723	914	1.087	1.111
M. G. do Sul	113	93	235	236	135	85
Maranhão	1.305	1.212	1.308	1.471	2.550	7.098
Mato Grosso	609	793	932	727	493	304
Minas Gerais	997	14.130	13.742	1.368	1.105	964
Pará	727	1.085	1.053	2.106	2.124	2.489
Paraíba	861	723	356	793	1.008	1.783
Paraná	2.235	2.342	2.178	1.447	901	669
Pernambuco	772	990	919	957	1.032	989
Piauí	640	657	1.337	2.957	4.241	1.590
R. G. do Norte	733	1.730	1.342	1.760	1.146	888
R. G. do Sul	769	807	1.044	1.156	1.652	1.219
Rio de Janeiro	3.146	2.981	3.282	3.373	3.805	4.023
Rondônia	105	218	85	0	142	0
Roraima	278	434	409	337	338	153
Santa Catarina	338	261	406	289	367	225
São Paulo	300	328	262	217	187	816
Sergipe	409	461	350	443	302	239
Tocantins	549	530	427	536	492	535

Fonte: MEC/Inep/Deed.

**TABELA 03: Número de Estabelecimentos de Educação de Jovens e Adultos – Integrada à Educação Profissional de Nível Médio nos Estados Brasileiros por ano**

Unidade da Federação	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Acre	0	1	1	5	5	7
Alagoas	5	5	5	3	5	5
Amapá	1	1	1	1	3	9
Amazonas	4	5	5	6	8	4
Bahia	14	43	93	112	151	65
Ceará	6	7	6	8	8	9
Distrito Federal	1	0	1	0	0	0
Espírito Santo	7	8	7	8	7	34
Goiás	8	10	13	13	16	1
M. G. do Sul	2	3	8	8	8	11
Maranhão	21	23	26	21	20	22
Mato Grosso	6	14	14	14	11	18
Minas Gerais	15	350	417	21	22	6

Pará	12	17	17	17	27	3
Paraíba	10	10	6	8	18	14
Paraná	54	60	46	38	30	8
Pernambuco	10	9	10	9	11	4
Piauí	8	8	19	26	41	7
R. G. do Norte	5	12	13	15	11	28
R. G. do Sul	13	15	15	19	23	37
Rio de Janeiro	28	29	34	38	37	11
Rondônia	4	4	4	1	1	4
Roraima	2	3	2	2	4	29
Santa Catarina	7	6	8	6	10	21
São Paulo	3	3	5	8	5	47
Sergipe	3	3	3	4	4	150
Tocantins	7	6	7	11	11	265
<b>Total no Brasil</b>	<b>256</b>	<b>655</b>	<b>786</b>	<b>422</b>	<b>497</b>	<b>819</b>

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nos gráficos 01 e 02, pode-se observar, nos estados no Maranhão, Pará, Paraíba, Rio de Janeiro, Bahia e Goiás, a variação nas matrículas EJA – integrada à educação profissional de nível médio na forma presencial e no número de estabelecimentos que oferecem a EJA - integrada ao ensino técnico de nível médio, respectivamente.

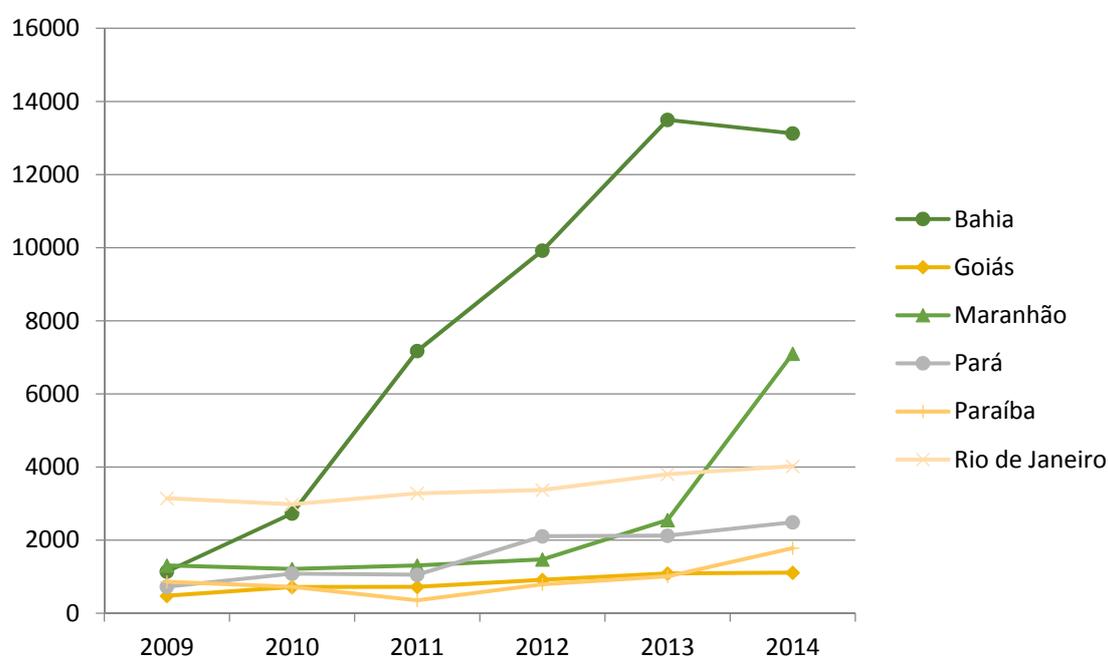


GRÁFICO 01: Número de Matrículas na EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio nos Estados do Maranhão, Pará, Paraíba, Rio de Janeiro, Bahia e Goiás.

Fonte: Sinopse do Censo da Educação (INEP, 2009-2014).

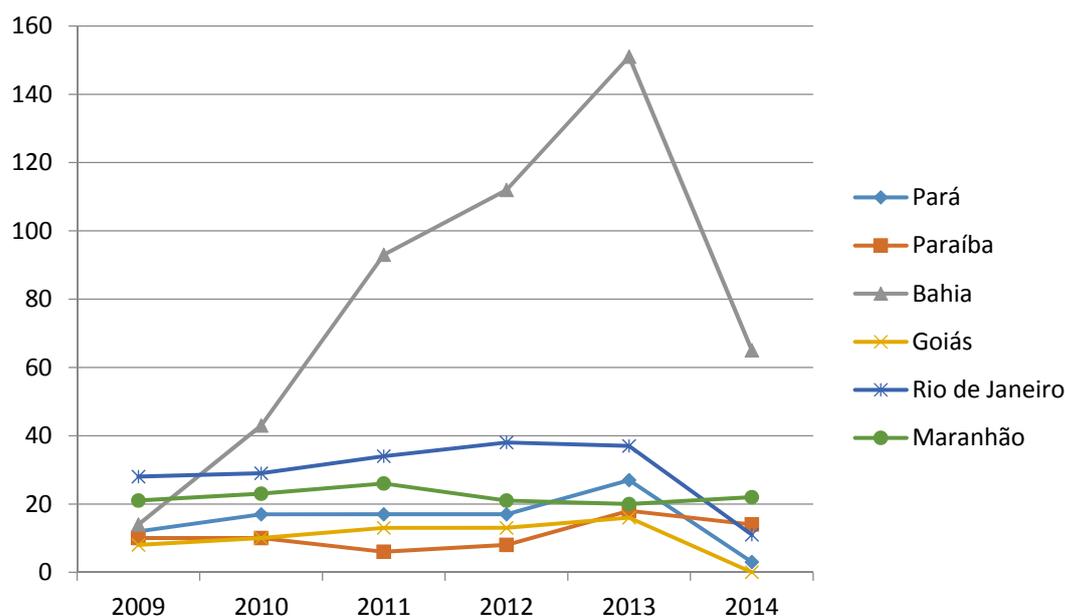


GRÁFICO 02: Número de Estabelecimentos que oferecem a EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio nos Estados do Maranhão, Pará, Paraíba, Rio de Janeiro, Bahia e Goiás.  
Fonte: Sinopse do Censo da Educação (INEP, 2009-2014).

No caso do estado de Goiás, ocorreu um aumento do número de matrículas, passando de 1.087 em 2013, para 1.111 em 2014, paralelamente houve uma grande redução no número de estabelecimentos que passaram de 16 para 1 (estabelecimento pertencente à rede federal de educação profissional). O que pode evidenciar um modelo de oferta de curso com baixa evasão e que corresponde às necessidades do público no qual se encontra o estabelecimento.

No sentido oposto, o estado do Tocantins teve um aumento significativo no número de estabelecimentos, passando de 11 para 265, que oferecem a EJA - integrada à educação profissional de nível médio e um pequeno aumento no número de matrículas, passando de 492 para 535. Um aumento de 254 estabelecimentos para um aumento de 43 matrículas. Tal fato pode representar uma grande evasão ou uma baixa adesão ao modelo de ensino que foi implantado. Outra possibilidade seria a divisão de um estabelecimento com vários campus/unidades, em estabelecimentos menores, que se restringem a somente um dos campus/unidade. Casos semelhantes podem ser observados nos estados do Acre, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Sergipe.

Os gráficos 03 e 04 apresentam, respectivamente, os dados de matrículas na EJA – integrada a educação profissional de nível médio em cursos presenciais e o número de

estabelecimentos que oferecem a EJA – integrada a educação profissional de nível médio nos estados do Acre, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Sergipe e Tocantins.

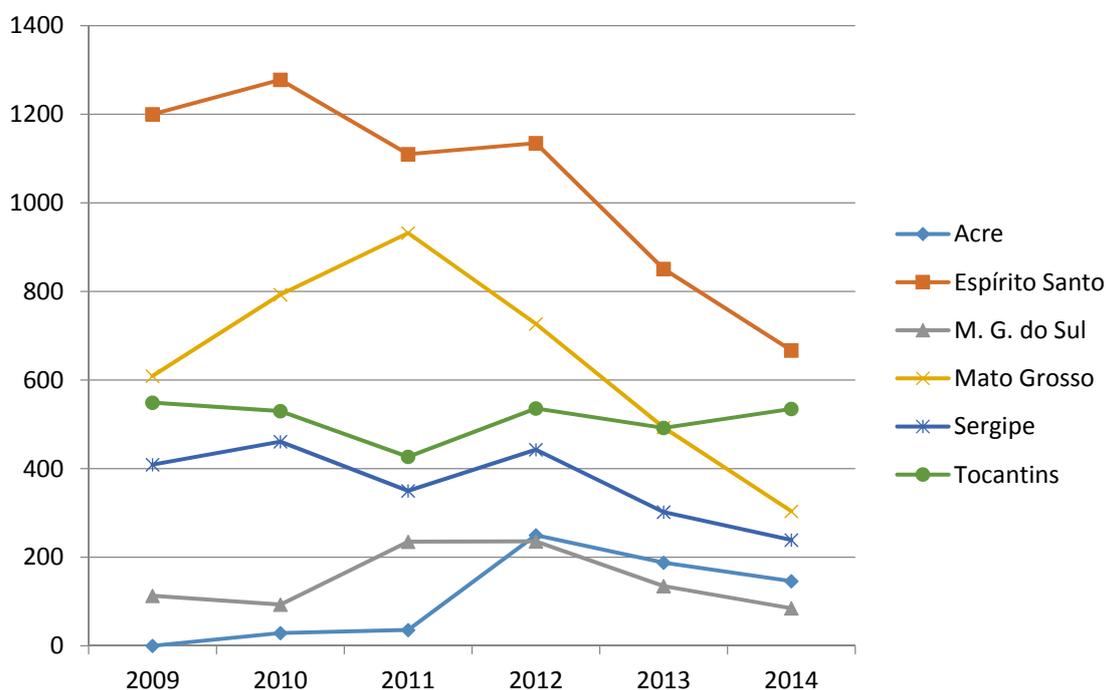


GRÁFICO 03: Número de Matrículas na EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio nos Estados do Acre, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso de Sul, Sergipe e Tocantins.

Fonte: Sinopse do Censo da Educação (INEP, 2009-2014).

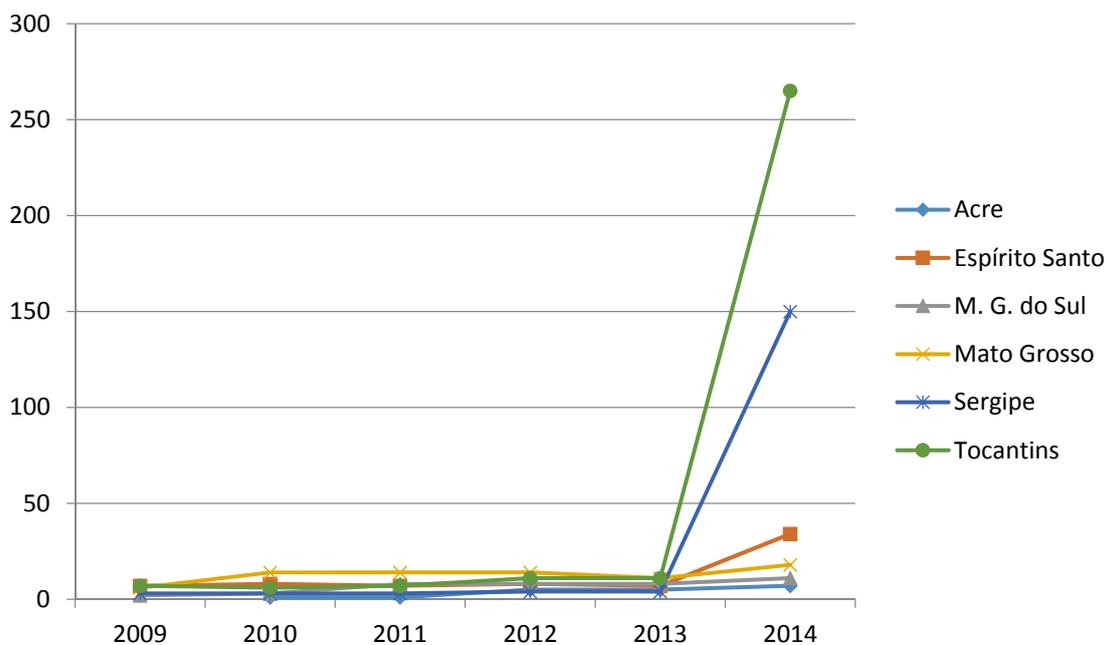


GRÁFICO 04: Número de Estabelecimentos que oferecem a EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio nos Estados do Acre, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso de Sul, Sergipe e Tocantins.

Fonte: Sinopse do Censo da Educação (INEP, 2009-2014).

## Considerações Finais

No gráfico 05, pode-se verificar mais facilmente os picos e as oscilações na quantidade de matrículas na EJA integrada à educação profissional de nível médio, juntamente com um aumento das vagas oferecidas nos estabelecimentos da rede privada de ensino.

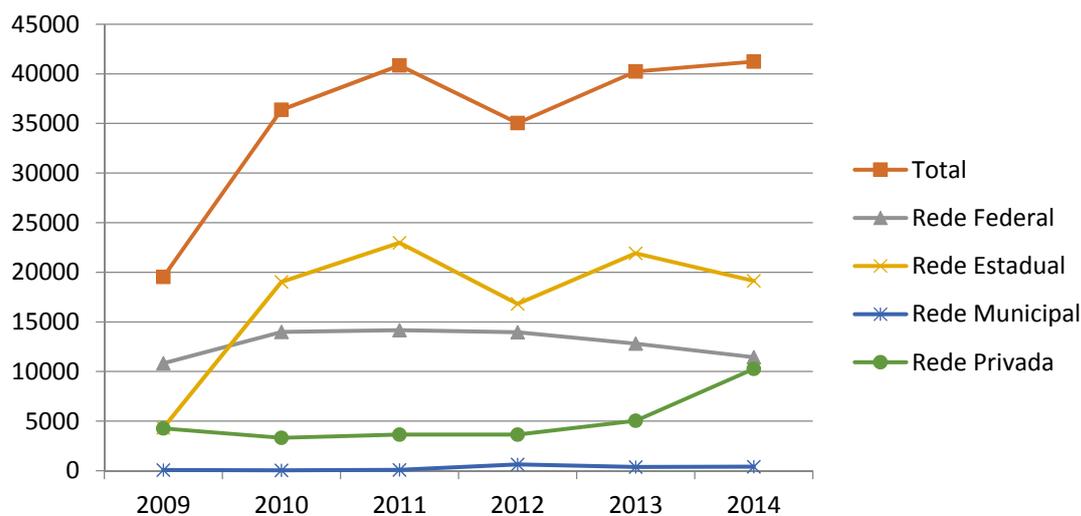


GRÁFICO 05: Número de Matrículas na EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio, na forma presencial, no Brasil.

Fonte: Sinopse do Censo da Educação (INEP, 2009-2014).

Como mostram os gráficos 01 e 02, existem estabelecimentos, regiões e/ou condições em que a EJA integrada à educação profissional de nível médio obteve ampliação do número de matrículas. Os números que, aparentemente, mostram-se positivos devem ser estudados individualmente antes de qualquer conclusão, pois podem indicar modelos de EJA integrada à educação profissional de nível médio que deram certo e merecem atenção individual.

Ao contrário, os gráficos 03 e 04 representam regiões em que não houve aumento de vagas, porém ocorreu aumento no número de estabelecimentos, o que pode representar uma baixa procura pelo público ou uma grande evasão na EJA integrada à educação profissional de nível médio. Esses casos também merecem atenção individual, visto que podem representar/possuir as falhas que levaram o PROEJA a não obter o número de matrículas esperado no início do programa.

Juntando os dados sobre as matrículas e estabelecimentos de EJA integrada à educação profissional de nível médio, nota-se que, em alguns casos, houve continuidade da modalidade de ensino e até sua expansão. Um dos motivos que podem ter resultado na redução das matrículas na EJA integrada à educação profissional de nível médio é a concorrência com outras modalidades de ensino, como o PRONATEC. Para qualquer um dos estabelecimentos, deve-se proceder a uma avaliação individual antes de qualquer conclusão.

Como a criação do PROEJA foi baseada em um discurso que pretende afastar a ótica neoliberal (Brasil, 2006), a comparação entre as regiões, modelos e planos pedagógicos ou estabelecimentos de ensino deve fugir dos argumentos mais neoliberais, em que, conforme afirma Ivo et al. (2012), “a performatividade reforça os conceitos de resultado, desempenho, qualidade, de tal forma que os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem como parâmetros de produtividade ou de resultado.” (p. 129)

Uma análise mais concisa com a proposta inicial do PROEJA não será a comparação entre os modelos ou entre os estabelecimentos, tomando os modelos de sucesso como referência. Mas uma análise de cada estabelecimento, proposta pedagógica, o público e os profissionais envolvidos em cada caso, juntamente com estudos qualitativos sobre a adesão dos professores, dos estabelecimentos e dos alunos à EJA.

Cabe, então, um levantamento do público atendido, dos modelos curriculares e metodológicos adotados e das condições oferecidas tanto nos estabelecimentos onde houve aumento do número de matrículas, não no sentido de compará-los entre si, mas no sentido de comparar cada curso, individualmente, com a proposta inicial do PROEJA, destacando as características positivas. Verificando se os modelos com maior número de matrícula corresponderam a uma adesão ao modelo de EJA integrado ao ensino técnico de nível médio proposto na criação do PROEJA.

## Referências

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, Pelotas, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 17 de jan de 2016.

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 08 dez. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm)>. Acesso em: 08 dez. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-006/2006/Decreto/D5840.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-006/2006/Decreto/D5840.htm#art11)>. Acesso em: 08 dez. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm#art1)>. Acesso em: 08 dez. 2015.

FILHO, E. J. L. *A Implementação do PROEJA como uma Política de Inclusão e Expansão: Modelo e Trajetória*. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

IF SUL DE MINAS. *Edital de Abertura do Processo Seletivo 2016/01 para Cursos Técnicos – Edital 20/2015*. Disponível em: <<https://vestibular.ifsuldeminas.edu.br/attachments/article/237/Edital%20N%C2%BA%2020-2015%20-%20Vest.%202016-1%20-%20CURSOS%20T%C3%89CNICOS%20-%20RETIFICADO.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

IF SUL DE MINAS. *Edital de Abertura do Processo Seletivo 2016/01 para Cursos Superiores – Edital 21/2015*. Disponível em: <<https://vestibular.ifsuldeminas.edu.br/attachments/article/237/Edital%20N%C2%BA%2021-2015%20-%20Vest.%202016-1%20-%20CURSOS%20SUPERIORES%20-%20RETIFICADO.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica – ano 2007*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica – ano 2008*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica – ano 2009*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica – ano 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica – ano 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica – ano 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica – ano 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica – ano 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

Ivo, A. A.; Hypolito, A. M. Educação Profissional e PROEJA: Processos de Adesão e Resistência à Implantação de uma Experiência. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 125-142, set. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300006)> Acesso em: 10 jan. 2016.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 2.080 de 13 de julho de 2005. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Brasília: MEC, 2006. Documento Base. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf)>. Acesso em: 17 de jan de 2016.

MOURA, D.H, HENRIQUE, A.L.S. PROEJA: Entre Desafios e Possibilidades. *Holos*, [Natal,RN], Ano 28, v. 2, p. 114-129, 2012. Disponível em <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914>>. Acesso em 18 dez. 2015.

SARAÇOL, P. V; LIMA, C. A.; GALIAZZI, M. C. A oferta de cursos técnicos pelo PROEJA na rede federal na Região Sul do Brasil. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, MG, v. 13, n. 1, p. 19-35, jan./jun. 2014. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/24175>>. Acesso em 01 dez. 2015.

**AS DUAS FASES DO ENEM: O PERÍODO DE 1998 A 2008 E O NOVO ENEM  
PARTIR DE 2009.**

**WILMARA ALVES THOMAZ – UNICAMP - FE/GEPALE**

**Resumo:**

O texto em tela é um recorte da pesquisa de mestrado intitulada: O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sua função certificadora do ensino médio – o caso paulista. É realizado um levantamento das principais mudanças nos objetivos, características e finalidades do exame desde a sua implementação em 1998 até a sua conversão no chamado Novo ENEM a partir de 2009. Com o objetivo de compreender a transformação do exame instituído para servir de autoavaliação dos concluintes do ensino médio no principal exame de certificação do ensino médio utilizado no país. Palavras-chave: ENEM, certificação, ensino médio, vestibular, ciclo de política, exame

**AS DUAS FASES DO ENEM: O PERÍODO DE 1998 A 2008 E O NOVO ENEM  
PARTIR DE 2009.**

O texto em tela é um recorte da pesquisa de mestrado intitulada: O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sua função certificadora do ensino médio – o caso paulista. É realizado um levantamento das principais mudanças nos objetivos, características e finalidades do exame desde a sua implementação em 1998 até a sua conversão no chamado Novo ENEM a partir de 2009. E tem o objetivo de compreender a transformação do exame instituído para servir de autoavaliação dos concluintes do ensino médio, no principal exame de certificação do ensino médio utilizado no país. E verificar a hipótese da certificação via ENEM ser uma estratégia do governo de aligeiramento da EJA e correção do fluxo escolar.

A certificação do ensino médio, através do ENEM foi instituída em 2009 e está destinada às pessoas maiores de dezoito anos que não concluíram o ensino médio em idade apropriada, inclusive aquelas privadas de liberdade e que estão fora do sistema regular. Para obtê-la é necessário fazer pelo menos 450<sup>91</sup> pontos em cada uma das áreas de conhecimento e o mínimo de 500 pontos na redação. Os órgãos responsáveis pela

---

<sup>91</sup> Até 2011 era necessário fazer apenas 400 pontos em cada área do conhecimento.

emissão da certificação são o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e as Secretarias Estaduais de Educação de cada Estado da Federação (BRASIL, 2014).

É relevante compreender a trajetória do exame, bem como, o perfil de seus candidatos, a legislação que o regulamenta, seu projeto de implementação e as políticas públicas imbricadas nesta trajetória.

O público que anualmente se inscreve para prestar o exame é formado por membros de diferentes classes e interesses sociais, sendo heterogêneo, composto por jovens concluintes do ensino médio que buscam uma vaga nas universidades públicas e particulares e também por trabalhadores, há muito tempo afastados da vida escolar, que tentam obter a certificação do ensino médio visando um emprego melhor com maior remuneração, ou ainda, uma vaga em instituições de ensino superior.

Uma característica que permeia o exame é a sua plasticidade, facilmente observável por meio dos ajustes, adaptações e novas funções que foram implementadas paulatinamente. Por isso para compreendê-lo, foi feito uso do método do ciclo de política, pois de acordo com esta abordagem, as políticas não são meramente implementadas, mas sim colocadas em ação estando sujeitas a condições materiais, recursos, exigências, responsabilidades legais e problemas específicos, sinais perfeitamente visíveis na história do ENEM (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012 apud GANDIN; MAINARDES, 2013, P.149).

É executada a análise do ciclo de política do ENEM observando sua totalidade (contexto de influência, produção do texto e contexto da prática) e feita à interpretação do impacto causado pelo exame, no espaço social, os sentidos que são produzidos e também a percepção das articulações e dos embates que são gerados em diferentes contextos (GANDIN; MAINARDES, 2013, P.150).

É analisado através do ciclo de política do ENEM, o impacto da certificação nas matrículas da EJA com o intuito de identificar até que ponto, a aplicação do exame, influi na acentuação do aligeiramento desta modalidade de ensino e se o perfil da maioria dos candidatos que a procuram corresponde com perfil do aluno da EJA.

O ENEM foi instituído pelo INEP na gestão do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso e do Ministro da Educação Paulo Renato, por meio da Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, este documento traçou os objetivos do exame até 2009 quando

foi implementado o chamado NOVO ENEM através das Portarias MEC nº 109 e nº 462 ambas de 27 de maio de 2009.

Foi criado para ser aplicado anualmente aos alunos concluintes e egressos do ensino médio, para avaliar o auto desempenho ao concluir a escolaridade básica e aferir o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais ao exercício pleno da cidadania.

A partir da implementação do denominado NOVO ENEM o exame que pretendia apenas, “avaliar a capacidade de raciocínio do aluno, sua habilidade para resolver problemas e suas competências gerais” (TRAVITZKI, 2013, p. 172), se transforma em um certame consolidado em todo o território nacional, com uma gama diversificada de objetivos.

Constata-se que o interesse pelo exame cresce ao longo dos anos, até se tornar uma referência nacional de acesso às universidades de grande monta e qualidade, e ter um número de inscrições anual que ultrapassa a casa dos oito milhões. Destaca-se a credibilidade alcançada, apesar das diversas denúncias de vazamento das provas, amplamente divulgadas pela mídia. Pode-se afirmar em 2016 que o ENEM é considerado uma alternativa aos vestibulares tradicionais por ter foco no raciocínio e não apenas no conteúdo (TRAVITZKI, 2013).

O quadro a seguir apresenta uma breve história do ENEM e de eventos relacionados no período de 1998 a 2015.

TABELA 1 - HISTÓRIA DO ENEM E DE EVENTOS RELACIONADOS AO PERÍODO DE 1998 A 2015.

<b>1º período – 1998 até 2009</b>	
<b>ANO</b>	<b>EVENTOS E MUDANÇAS IMPORTANTES</b>
1998	1º Edição do Exame
2000	O ENEM passa a ser utilizado por algumas universidades como parte do critério de seleção de novos alunos
2001	Isenção da taxa de inscrição para alunos desfavorecidos e/ou estudantes de escolas públicas. Os itens deixam de serem pretextados
2004	É criado o PROUNI para ampliar o acesso às Instituições de Ensino Superior (IES)
2005	O PROUNI é vinculado aos resultados e dados socioeconômicos do ENEM
2006	Começam a serem publicadas as notas do ENEM por escola – <i>ranqueamento</i> .

2007	É criado o REUNI para ampliar a rede federal de ensino superior
<b>(2º Período) – 2009 até 2016 - Instituição do NOVO ENEM</b>	
2009	É criado o SISU para articular o ENEM às Instituições de ensino superior (IES) São processadas mudanças estruturais na forma e conteúdo do ENEM Adiamento do exame por vazamento de itens.
2010	O ENEM começa a valer como certificação do ensino médio.
2011	O ENEM passa a ser obrigatório para os alunos solicitarem o Programa de Financiamento Estudantil (FIES).
2012	Seriam duas edições do exame neste ano, mas acabou sendo apenas uma. Passa a haver a possibilidade de solicitar a declaração parcial de proficiências.
2015	O aumento da taxa de inscrição de R\$35,00 para R\$65,00 causa queda no número de inscritos em relação ao ano anterior.

Fonte: TRAVITZKI, 2013 (extraído praticamente na íntegra)

Para maior compreensão dos fatos separamos, nesta análise, os dois períodos do exame.

### **Período de 1988 a 2009**

De acordo com a Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, o exame deveria ser utilizado como procedimento de avaliação do desempenho do aluno ao final da educação básica, tendo por objetivos iniciais:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para auto avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998).

Estes quatro objetivos podem ser divididos em dois grupos, o primeiro faz referência à auto avaliação do aluno que por meio do exame testa o valor de suas habilidades e o segundo corresponde aos itens II a IV nos quais o exame é usado em processos de seleção, para três atividades bem diferentes, trabalhar, estudar ou receber ajuda do governo. Há o pressuposto que estas atividades precisam de habilidades semelhantes, que podem ser medidas por um único exame (TRAVITZKI, 2009).

Por ter sido caracterizado como uma auto avaliação é o aluno quem decide participar do ENEM, por isso assume sozinho seu êxito ou fracasso, ou seja, são abstraídos os fatores sociais e econômicos que possibilitaram uma determinada trajetória escolar. O exame é interpretado em uma perspectiva individual desconsiderando as

condições do sistema de ensino. O aluno com trajetória escolar precária, na maioria das vezes, tem baixo desempenho e são desconsideradas as condições do sistema de ensino de sua origem (SOUSA, 2003).

O propósito inicial do exame era verificar, se o ensino básico capacitava os alunos para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias a vida em uma sociedade moderna e imersa em padrões tecnológicos cada vez mais avançados, e se a escolaridade básica desenvolvida nas diferentes regiões e estados da federação brasileira estava de acordo com as premissas da LDB nº 9.394/1996 que determinam que ao sair do ensino médio o aluno deve ser capaz de demonstrar (BRASIL, 2002):

- I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III. domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 2002).

Para atender a estes parâmetros o INEP elaborou uma matriz de competências e habilidades esperadas ao término do ensino básico e que tinha como referência a LDB 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio e a matriz de referência para o SAEB (BRASIL, 2002).

Nesta primeira fase do exame foram elaboradas 5 competências que estavam articuladas a 21 habilidades e norteavam a elaboração da prova que era composta por 20% de questões fáceis, 40% médias e 40% difíceis. O objetivo da prova era avaliar a posse das habilidades e competências necessárias para encontrar a resolução, que já estava dada no enunciado da questão, e não mais, a capacidade de armazenamento de conteúdos como ocorria nos vestibulares tradicionais. A qualificação do candidato era medida de acordo com faixas de desempenho e intervalo de notas da seguinte forma: insuficiente a regular (0 - 40); regular a bom (40 - 70); bom a excelente (70 - 100) (BRASIL, 2002, p.16).

As competências são as ações e operações utilizadas na aquisição do conhecimento e as habilidades decorrem destas competências e referem-se ao saber fazer, cada uma das cinco competências que estruturavam o exame funcionava de forma integrada e expressavam vinte e uma habilidades (BRASIL, 2002).

A matriz de competência pressupunha também que a construção dos saberes se dava de maneira multidisciplinar, por isso para se sair bem no exame o candidato deveria

mostrar ser um leitor e escritor do mundo dominando as diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 2002).

O conceito de competência limita o conhecimento à capacidade de saber fazer, ou seja, utilizar as habilidades e performances individuais para obter vantagens sociais. E a crítica que se faz, é que, é preocupante reduzir o currículo à apenas esta dimensão. Para que isto não ocorra é necessário sintonizar o desenvolvimento das habilidades e competências, a uma leitura crítica dos acontecimentos sociais cotidianos contextualizando-os. As competências devem ser pensadas vinculadas aos valores e visões de mundo do sujeito diante de situações problemáticas (LOPES; LOPÉZ, 2010).

Quando não há esta contextualização com o cotidiano, o conhecimento fica restrito ao “utilizável”, e sua legitimação deixa de só ocorrer quando atende a princípios bons e éticos, ocorrendo também quando é bem sucedido ou menos custoso (LOPES; LOPÉZ, 2010, p. 100-101).

A medida do conhecimento do candidato passa a ser aferida pelos elaboradores e corretores de acordo com o resultado do exame, ou seja, o detém quem consegue articular as habilidades e competências necessárias para a solução das situações problemas. Deixa de ser possível, de fato, aferir se ele está apto para enfrentar com autonomia as situações vividas cotidianamente em sociedade, ou seja, se realmente desenvolveu sua cidadania.

Nesta primeira fase o ENEM se diferenciava dos vestibulares nacionais, porque estes eram norteados pelo acúmulo de conteúdos necessários para acessar a educação superior, e desta forma ditar o currículo do ensino médio. O ENEM se colocou, com uma tarefa maior, que era aferir a cultura global do candidato. Para atender os pressupostos do ENEM o currículo precisava estar menos centrado em conteúdos e mais centrado nas habilidades e competências (LOPES; LOPÉZ, 2010).

Mas, tanto os vestibulares quanto o ENEM, são sistemas classificatórios de distribuição de vagas para o ensino superior e ambos não podem ser considerados avaliação de resultados educacionais e sim, de verificação destes resultados, sendo considerados exames e mecanismos seletivos sócio educacionais para além da educação básica e não avaliações (MILDNER, SILVA, 2002).

Exames como o ENEM e os vestibulares tradicionais, são processos de verificação da aprendizagem, obtida através de meios formais ou informais de aquisição de conhecimentos associados ao desenvolvimento de habilidades e competências que, visam verificar a performatividade alcançada por estes sujeitos, não implicando em efeitos sobre o sistema de ensino.

No que tange aos concursos vestibulares este objetivo é declarado desde a sua instituição pelo Decreto 8659/1911, que deixa claro que o certame se destina a classificação e seleção de concluintes da educação básica para acesso ao nível de ensino superior, e os concursos vestibulares nunca foram classificados como sistemas de avaliação (MILDNER, SILVA, 2002).

Quanto ao ENEM o fato de ter como objetivo fundamental, *avaliar o desenvolvimento do indivíduo ao término da educação básica*<sup>92</sup> (BRASIL, 2002), pode ter sido o estopim para o levantamento de dúvidas sobre o caráter avaliador do certame, mas ele tem a finalidade de ser um mecanismo seletivo e classificatório de indivíduos para o trabalho e a educação superior, não podendo ser confundido com um instrumento utilizado para avaliar a educação básica (MILDNER, SILVA, 2002).

O objetivo geral do ENEM é aferir as competências adquiridas ao longo de todo o percurso da educação básica e proporcionar ao candidato uma auto avaliação sobre o seu caminhar, nas veredas da escolarização, portanto tem baixa relação com ensino médio em si. Constata-se, portanto que o ENEM “não é uma avaliação do sistema educacional, mas sim um exame individual, voltado àqueles que já concluíram ou estão concluindo o ensino médio” (CORTI, 2013, p.204). Os resultados são avaliados por desempenho individual e não é feita nenhuma relação com as políticas educacionais.

Como observado, o ENEM não foi desenvolvido para funcionar como um sistema de avaliação escolar, os documentos iniciais determinavam que, o exame tinha como foco o aluno, ou seja, servia como auto avaliação e não como avaliação do sistema. Através da avaliação do aluno era possível estabelecer uma visão geral do sistema. (LOPES, LOPEZ, 2010, TRAVITZKI, 2013).

Travitzki (2013) argumenta que, sendo o ENEM um instrumento único de medida, pode ser ariscado, utilizá-lo para objetivos tão distintos, portanto é importante observar os limites e condições ótimas de funcionamento do exame em cada uma de suas funcionalidades ou objetivos.

Há por trás do ENEM objetivos implícitos como influenciar a formulação do currículo do ensino médio e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP'S) de diversas escolas e o valor agregado que tem dado às universidades, à medida que, a divulgação da nota de corte do SISU indica quais são as mais concorridas e onde estão os melhores cursos,

---

<sup>92</sup> ênfase nossa.

fazendo com que, mesmo sem ser intencional, o exame acabe sendo um indicador de qualidade das universidades (TRAVITZKI, 2013).

Para o professor Lino de Macedo, um dos idealizadores do ENEM, a concepção original era fazer uma prova, que por ser optativa e voluntária deveria ser interessante e com destaque maior para o raciocínio que para o conteúdo, objetivando verificar, o que o aluno levava consigo depois do processo escolar, ou seja, sua bagagem cultural acumulada e não apenas seu acúmulo de conteúdos (TRAVITZKI, 2013).

Segundo o idealizador, a mudança para um modelo de vestibular nacional pode prejudicar jovens residentes em estados pobres da Federação já que os alunos das regiões mais desenvolvidas podem de certa forma “roubar” as vagas existentes nestes locais. E, as desvantagens incluem também, a perda do princípio, de ser para todos e a seletividade para uma etapa seguinte de escolarização. Ele sugere ainda a necessidade de existir mais de um exame, um voltado para a seleção de alunos e outro para a avaliação da educação (TRAVITZKI, 2013).

Como observado, o ENEM não foi desenvolvido para funcionar como um sistema de avaliação escolar, pois apesar de ter surgido no momento de formulação das políticas de responsabilização, os documentos iniciais determinavam que, o exame tinha como foco o aluno, ou seja, servia como auto avaliação e não como avaliação do sistema. Através da avaliação do aluno era possível estabelecer uma visão geral do sistema. (LOPES, LOPEZ, 2010, TRAVITZKI, 2013).

A transformação do exame em um grande vestibular nacional foi paulatina e a primeira mudança de destaque deu-se em 2000 quando algumas universidades passaram a utilizar o ENEM como parte do critério de seleção e a segunda em 2001 quando foi instituída a isenção da taxa de inscrição para alunos considerados pauperizados.

Mas a ampliação dos objetivos do exame teve início a partir do Programa Universidade para Todos (PROUNI) instituído pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. O Programa tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no ENEM (BRASIL, 2005).

Em 2009 o exame passa a ser chamado de NOVO ENEM e surgem novos objetivos. A seguir serão estudadas as grandes transformações ocorridas neste novo período:

## **A PARTIR 2009 – NOVO ENEM**

O nome do exame foi alterado para NOVO ENEM a partir de 2009, com a institucionalização do Sistema de Seleção Unificado (SISU), sistema informatizado gerenciado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, instituído pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010. O SISU é o sistema, por meio do qual, são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação, disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participam. Os alunos são classificados para as vagas nas universidades públicas de acordo com as notas do ENEM (BRASIL, 2010).

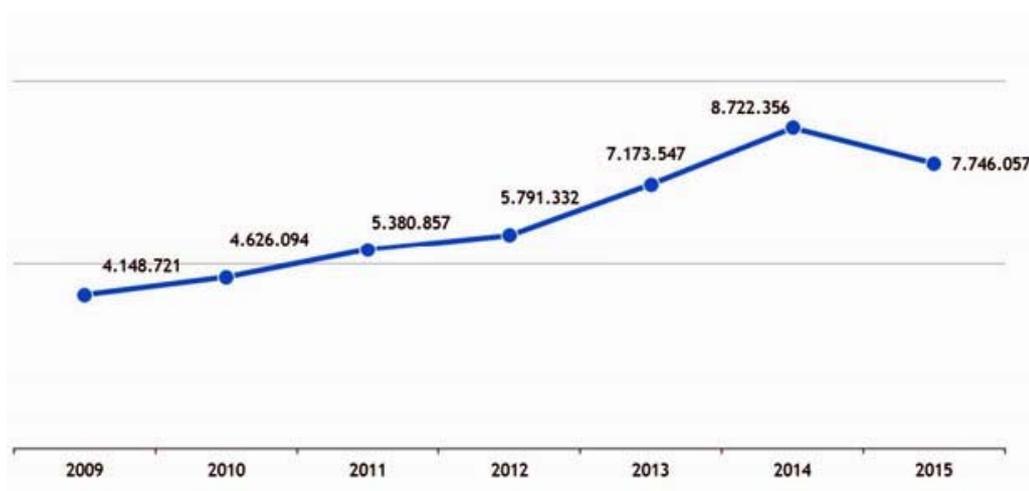
Além deste marco, se destaca em 2011, o postulado da obrigatoriedade de prestar o ENEM para se requerer a uma bolsa de estudo através do FIES<sup>93</sup>, e em 2015, o aumento da taxa de inscrição de trinta e cinco reais (R\$35,00) para sessenta e cinco reais (R\$65,00) causando queda no número de inscritos em relação ao ano anterior.

Até 2014 o número de inscritos aumentava a cada ano, apesar de na primeira edição ter havido um número reduzido de aproximadamente 115.600 participantes, porem ao longo das edições destaca-se o notável crescimento do número de inscritos, que em 2012 quase atingiu a marca de 6 milhões e em 2014 ultrapassou os 8 milhões, apesar de, em 2015 ter havido uma ligeira queda no numero de inscritos.

## **GRÁFICO 1 – GRÁFICO DOS PARTICIPANTES/ INSCRITOS NO ENEM DE 2009 A 2015**

---

<sup>93</sup> O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.



Evolução dos Inscritos do ENEM desde 2009

Fonte: Portal G1 - Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/07/enem-2015-tera-77-milhoes-de-candidatos-11-menos-que-em-2014.html> , acesso em: 30/11/2015.

**TABELA 2 - Número de inscritos no EMEN no Brasil de 1998 a 2013**

Edição	Total de inscritos	Varição em relação ao ano anterior
1998	157.221	
1999	346.953	120,68%
2000	390.180	12,46%
2001	1.624.131	316,25%
2002	1.829.170	12,62%
2003	1.882.393	2,91%
2004	1.552.316	-17,53%
2005	3.004.491	93,55%
2006	3.742.827	24,57%
2007	3.584.569	-4,23%
2008	4.004.715	11,72%
2009	4.147.527	3,57%
2010	4.611.441	11,19%
2011	5.380.856	16,68%
2012	5.791.065	7,62%
2013	7.173.574	23,87%
2014	8.722.356	21,59%
2015	7.746.057	-11,19%

Fonte: MEC/Inep

A nova fase do exame inaugura o acréscimo de novos objetivos que foram adicionados, por meio das Portarias MEC nº 109 e nº 462 ambas de 27 de maio de 2009.

**Art. 2º** Constituem objetivos do Enem:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do art. 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/1996 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2009);

Ocorrem também mudanças na matriz do exame, nos instrumentos e na forma de divulgação dos resultados.

O novo formato é constituído por quatro provas, contendo cada uma 45 questões objetivas de múltipla escolha, referentes a quatro áreas de conhecimento, e uma proposta de redação. Até 2008 a prova continha 63 questões de múltipla e uma proposta de redação, este aumento no número de questões exigiu que o exame passasse a ser executado em dois dias tendo o primeiro quatro horas e meia de duração e o segundo cinco horas e meia de duração.

Prova I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação;

Prova II – Matemática e suas Tecnologias;

Prova III – Ciências Humanas e suas Tecnologias;

Prova IV – Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Junto com o manual do inscrito é enviado ao candidato um questionário socioeconômico, cuja folha de resposta deve ser entregue no dia e local da prova.

A nova Matriz, cujas habilidades são organizadas por área, aproxima-se mais da composição disciplinar existente no ensino médio e contem competências, habilidades e objetos de conhecimento (conteúdos). Apresentando cinco eixos cognitivos (comuns a todas as áreas do conhecimento).

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (BRASIL, Matriz de Referência – ENEM 2015).

Competências por área:

- ✓ Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – 9 competências e 30 habilidades.
- ✓ Matriz de Referência de Matemática e suas Tecnologias – 7 competências e 30 habilidades.
- ✓ Matriz de Referência de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – 8 competências e 30 habilidades.
- ✓ Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias – 6 competências e 30 habilidades.

Os resultados obtidos pelo candidato juntamente com a vista pedagógica da redação, que apresenta o desempenho do candidato em cada uma das cinco competências, pode ser facilmente obtido no site do INEP bastando para isto digitar o número do Cadastro de Pessoa Física (CPF). E o resultado por escola é divulgado para as escolas que cumprem, concomitantemente, os seguintes critérios: possuir pelo menos 10 (dez) alunos concluintes do ensino médio regular seriado participantes do Enem; e possuir pelo menos 50% de alunos participantes do Enem, de acordo com os dados do Censo Escolar 2014.

Outra mudança relevante foi a da teoria utilizada para a formulação dos itens do exame, no período de 1998 a 2008 os itens eram elaborados com base na Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a partir de 2009 passaram a ser elaborados utilizando a Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Na TCT o cálculo da proficiência (habilidade) que gera a nota do candidato é uma simples soma de acertos, já o cálculo da proficiência na TRI é uma abordagem, baseada na estatística, chamada de estimação, que encontra o melhor valor para um conjunto de

variáveis. Usando a TRI a nota da prova não corresponde ao número de acertos, e sim, a pontuação de acordo com o peso atribuído a cada questão, pois algumas são consideradas fáceis e outras mais difíceis (TRAVITZKI, 2013).

Terá mais pontos o aluno que apresentar coerência nos acertos, ou seja, um aluno que acerta questões difíceis e erra as fáceis pode ter nota menor que outro que acertou somente as fáceis, mas demonstrou coerência nos acertos. Um acerto ocasional pode ser interpretado pelo sistema como um *chute*<sup>94</sup> e perde valor, ou seja, não conta apenas o número de acertos, mas a coerência no desempenho. As questões são classificadas em uma escala de proficiências que 0 a 1000 e a nota final será obtida pela aritmética de todas as provas somadas e divididas por cinco (RENNER, 2015).

---

<sup>94</sup> ênfase nossa

## FIGURA 1 - INFOGRÁFICO

Cerca de 1,2 mil estudantes fazem um pré-teste das questões que serão utilizadas em cada prova. As perguntas ficam salvas no Banco Nacional de Itens (BNI) e são colocadas em uma régua de rendimento, de acordo com a dificuldade. A pista ao lado representa a régua de uma das provas.



Fonte: Portal ZH Educação, autor Gabriel Renner. TRI. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/03/entenda-a-metodologia-de-avaliacao-do-enem-4726052.html>, acesso em: 30/11/2015.

A seguir é apresentada uma tabela que contém as principais características de cada fase do ENEM:

**TABELA 3: DIFERENÇAS ENTRE AS DUAS FASES DO ENEM**

<b>DIFERENÇAS ENTRE AS DUAS FASES DO ENEM</b>		
	<b>DE 1998 A 2008 (ENEM)</b>	<b>A partir de 2009 (NOVO ENEM)</b>
<b>FORMATO</b>	63 testes de múltipla escolha e uma redação	180 testes de múltipla escolha e uma redação
<b>DURAÇÃO</b>	5 horas, em um único dia.	Dois dias: 4 horas e meia no primeiro e 5 horas e meia no segundo dia, quando há a redação.
<b>DISCIPLINAS</b>	Português, geografia, história, biologia, matemática, física e química, além da redação.	Áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias.
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	Explorar as ligações interdisciplinares e o raciocínio lógico, avaliar a capacidade do aluno de resolver situações-problema e interpretar textos e imagens.	Interdisciplinaridade e contextualização, com ênfase nos conteúdos das áreas do conhecimento.
<b>DATAS</b>	Provas em agosto, e a divulgação dos resultados em novembro.	Provas em outubro, e a divulgação dos resultados em dezembro (testes) e janeiro (resultado final, com nota da redação).
<b>IMPORTÂNCIA</b>	Resultado do exame utilizado como alternativa ou complemento da nota dos vestibulares de mais de mil instituições	Resultado do exame é a nota integral do vestibular das universidades federais, e pode ser usado como critério parcial em universidades estaduais e particulares. Pode ser usado como certificador do ensino médio para candidatos com no mínimo 18 anos completos na data da primeira prova.

Após este balanço geral sobre as características do ENEM em suas diferentes fases e das mudanças ocorridas desde a sua implementação o foco foi direcionado para o caráter certificador do exame.

A emissão da certificação está regulamentada por meio da PORTARIA Nº 179, de 28 de abril de 2014, que determina que:

Art. 2º Compete à Instituição Certificadora, mediante requerimento do participante ou do Responsável Pedagógico, emitir os certificados de conclusão e/ou declaração parcial de proficiência de acordo com o estabelecido no Termo de Adesão ao processo de certificação com base nos resultados de desempenho obtidos no ENEM.

(...)

Foi executada a análise do processo de certificação da escolaridade básica obtida utilizando-se as notas alcançadas no ENEM pelos candidatos que a solicitaram, no período compreendido entre 2010 e 2014, no Estado de São Paulo, onde se segue ao determinado na portaria para emitir a certificação.

Observe as inscrições no estado de São Paulo comparadas às inscrições no Brasil no período analisado:

**TABELA 4 – Número de inscritos no ENEM no Brasil x número de inscritos no ENEM no Estado de São Paulo de 2009 a 2013**

edição do exame	Total de Inscritos no Brasil	Total de Inscritos no Estado de São Paulo	%
2009	4.147.527	929.029	22,40
2010	4.611.441	827.851	17,95
2011	5.380.856	908.124	16,88
2012	5.791.065	932.395	16,10
2013	7.173.574	1.114.688	15,54

Fonte: MEC/INEP

**TABELA 5 - Certificados emitidos pelo IFSP (2010 a 2015) e pela SEE-SP (2009 a 2014)**

Certificados emitidos no período de 2009 a 2014		
IFSP	5765	17,21%
SEE-SP	33502	82,79%
Total	39267	100%

Fonte: e-mail enviado pela técnica responsável da CIMA na SEE-SP e site do IFSP

O total de certificados emitidos anualmente no Estado de São Paulo pelas duas instituições autorizadas, no período analisado, é bem menor que o número de inscritos que o solicitaram e o número de alunos matriculados nas escolas paulistas, o que demonstra que a certificação pelo ENEM ainda não está causando impacto nas matrículas da EJA.

**TABELA 6 – Matrículas na EJA ensino médio presencial no Estado de São Paulo 2010 a 2014**

SÃO PAULO	2010		2011		2012		2013		2014	
	EJA		EJA		EJA		EJA		EJA	
	EJA presencial		EJA presencial		EJA presencial		EJA presencial		EJA presencial	
	médio		médio		médio		médio		médio	
	Parcial	Integral								
Estadual Urbana	225.870	0	193.727	0	176.459	0	171.079	0	157.692	0
Estadual Rural	2.026	0	1.649	0	1.297	0	1.692	0	346	0
Municipal Urbana	9.162	0	8.627	0	8.089	0	7.226	0	6.845	173
Municipal Rural	22	0	36	0	0	0	0	0	0	0
Estadual e Municipal	237.080	0	204.039	0	185.845	0	179.997	0	164.883	173

Fonte: censo escolar de 2010 a 2014 (modificada)

A tabela apresenta os dados das taxas de matrícula no período de 2010 a 2014 no ensino médio nas modalidades regular e EJA, e comprova que a quantidade de certificações emitidas, durante este período, não é suficiente para causar uma grande diminuição nas matrículas de EJA no Estado.

**TABELA 7 – Certificados emitidos pelo IFSP e pela SEE-SP – 2009 a 2014**

Certificados emitidos (IFSP e SEESP) no período 2009 a 2014	%	Matrículas na EJA EM no Estado de São Paulo de 2009 a 2014	%
39267	4,04	972017	95,96

Fonte: site do IFSP, e-mail técnica da CIMA e site MEC/INEP

A comparação entre os certificados emitidos pela SEE-SP e o IFSP e o número de matrículas efetuadas na EJA no período de 2009 a 2014 revela que, o fato do exame oferecer a possibilidade de certificação do ensino médio não tem causado queda no índice de matrícula da EJA já que a porcentagem de cidadãos certificados em relação ao número de pessoas matriculadas é de apenas 4,04%.

### **Considerações finais**

O ENEM teve suas funções ampliadas diversas vezes após a sua instituição causando aumento da sua importância, porém continua sendo um exame de caráter voluntário. A reorganização do exame em 2009 “reforçou e ampliou seu desenho original como uma avaliação individual de alunos e ex-alunos” (CORTI, 2013, p. 204), já que é um exame que possibilita uma análise individual dos resultados que são alcançados por desempenho individual, “omitindo a importância das políticas educacionais e de outros fatores para a construção de tais resultados”.

E cada vez mais se consolida como uma porta de entrada para o ensino superior e as políticas derivadas do exame como PROUNI, FIES e SISU foram de democratização do acesso ao ensino superior (CORTI, 2013)

A utilização do exame para certificar o ensino médio desfavorece a educação para a cidadania e a democracia, especialmente na educação de adultos que tem sido desarticulada, fragmentada e desvalorizada, haja vista que todo um processo educativo pode ser simplesmente substituído por um único exame que tem o poder de certificar o ensino médio, isto favorece a desarticulação entre a educação de jovens e adultos e as esferas políticas de intervenção cívica e enfraquece a luta por uma escola cívica e cidadã, que reivindica uma educação voltada para a conquista da autonomia e da participação política (LIMA, 2007).

## Referências Bibliográficas

- CORTI, Ana Paula. As diversas faces do ENEM: análise do perfil dos participantes (1999-2007). **Revista Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 198-221, abr./ago. 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1818/1818.pdf> , acesso em: 05/11/2014.
- LIMA, Licínio. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró, São Paulo: Cortez, 2007
- LOPES Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, vol. 26 n.1 Belo Horizonte, abr. 2010, pp.89-110.
- MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. Contributions of Stephen J. Ball to the research on educational and curriculum policies in Brazil. *London Review of Education*, 2013.
- MILDNER, Telma; SILVA, Aleksandro da. O ENEM como forma alternativa ou complementar aos concursos vestibulares no caso das áreas de conhecimento “língua portuguesa e literatura”: relevante ou passível de refutação? **Estudos em Avaliação educacional**. São Paulo: n. 25, p. 43-76, jan./jun., 2002a. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2191/2148>. Acesso em: 26 nov 2015.
- RENNER, Gabriel. Entenda a metodologia de avaliação do ENEM – veja como a teoria de resposta ao item consegue identificar quem tem mais conhecimento. **Portal Z Educação**, 26 de março de 2015. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/03/entenda-a-metodologia-de-avaliacao-do-enem-4726052.html>. Acesso em 30 nov. 2015.
- SOUSA, Sandra M. Zákia L. **Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar, cadernos de pesquisa**. n. 119, p. 175-190, julho/ 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>, acesso em: 29/09/2014.
- TRAVITZKI, Rodrigo. **ENEM**: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. 2013. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062013-162014/>>. Acesso em: 16 ago. 2015

### **Legislação**

BRASIL, Ministério da Educação. Gabinete do Ministro, PORTARIA NORMATIVA Nº 10, DE 17 DE MAIO DE 2013, Dispõe sobre os procedimentos para a adesão de mantenedoras de instituições de ensino superior e a emissão de Termo Aditivo ao processo seletivo do Programa Universidade para Todos - Prouni referente ao segundo semestre de 2013 e dá outras providências. Diário Oficial da União, edição nº 95 de 20 de maio de 2013. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2013/191-portaria-normativa-n-10-de-17-de-maio-de-2013/file>, acesso em: 30/11/2015.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), PORTARIA Nº 144, DE 24 DE MAIO DE 2012, Dispõe sobre certificação de conclusão do ensino médio ou declaração parcial de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. Diário Oficial da União, edição nº 101, sexta-feira, 25 de maio de 2012. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/271.pdf>, acesso em: 18/01/2016.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, GABINETE DO MINISTRO PORTARIA Nº 109, de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009). Diário Oficial da União, Brasília, DF Diário Oficial da União, Brasília, DF 28 de maio de 2009. Disponível em: <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>. Acesso em: 28/07/2015.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, GABINETE DO MINISTRO, PORTARIA Nº 462 de 27 de maio de 2009. Altera a Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. Diário Oficial da União, Brasília, DF 28 de maio de 2009. Disponível em: <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=217611>. Acesso em: 28/07/2015.

\_\_\_\_\_, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - Documento Básico, Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000115.pdf>, acesso em: 18/01/2016.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, GABINETE DO MINISTRO, PORTARIA NORMATIVA Nº 2, DE 26 DE JANEIRO DE 2010 Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Diário Oficial da União, Brasília, DF Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de janeiro de 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2704-sisupportarianormativa2&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisupportarianormativa2&Itemid=30192), acesso em: 18/01/2016.

\_\_\_\_\_, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – DAEB. Guia de Certificação do Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília, agosto de 2014, disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/certificacao/2014/guia\\_certificacao\\_enem\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/certificacao/2014/guia_certificacao_enem_2014.pdf).

\_\_\_\_\_, Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm), acesso em: 18/01/2016.

\_\_\_\_\_, Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI No 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm), acesso em: 18/01/2016.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, GABINETE DO MINISTRO, PORTARIA MEC 462, DE 27 DE MAIO DE 2009. Altera a Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/portmec462\\_09.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/portmec462_09.htm), acesso em: 18/01/2016.

## Dimensão Comparada do Direito à Educação

### ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSTA DE ANTECIPAÇÃO DO ACESSO ESCOLAR

Larissa Paiva Rossetti (UNICAMP)

#### RESUMO

Ao anunciar a promulgação da lei nº 11.274/06, a qual ampliou para nove anos a duração do Ensino Fundamental, o Ministério da Educação destacou a intenção de oferecer maior igualdade de acesso à educação escolar, através da inclusão das crianças de seis anos no 1º ano, na tentativa de assegurar maiores oportunidades de aprendizagem e de corrigir desigualdades e distorções no ensino. Partindo da proposta de antecipação do acesso escolar, esta pesquisa buscou compreender quais ressignificações passaram a fazer parte desse novo formato de escolaridade fundamental. Para tanto, tomou como fonte de estudo trabalhos apresentados em dois dos principais congressos de educação do país (COLE e ANPED) e as teses e dissertações das Faculdades de Educação da UNICAMP, USP e UFMG. Buscou-se com esses levantamentos, identificar o que mudou ou permaneceu inalterado com a lei de ampliação do Ensino Fundamental.

**Palavras-Chave:** Ensino Fundamental; Práticas escolares; Proposta Pedagógica.

#### INTRODUÇÃO:

O Brasil avançou em direção à democratização do ensino, pois, atualmente, 98,4% das crianças, na faixa etária de 6 a 14 anos, estão na escola (BRASIL, 2013). Segundo dados do Anuário Brasileiro de Educação, na década de 1940, existiam no Brasil 3,3 milhões de estudantes no ensino primário, secundário ou técnico. Todavia, o número de brasileiros com idade para ingressar nesses níveis de ensino era muito maior: cerca de 15,5 milhões de pessoas entre 5 e 19 anos de idade. Isso significa que os estudantes efetivamente na escola representavam apenas 21% da população em idade escolar. Em 1960, essa porcentagem subiu para 31% e em 1998 esse acesso escolar atingiu 86%

(BRASIL, 2012). Assim, por décadas, o acesso escolar foi bastante restrito e elitista. E o processo de universalização do acesso escolar foi conquistado por meio de muita luta e reivindicação, por parte, principalmente, das classes populares, que buscavam a democratização do saber. E nos últimos tempos, a superação do iletrismo, tornou-se uma aspiração não só das elites culturais e econômicas, mas de todos os grupos sociais, pois a obtenção de níveis mais elevados de ensino está diretamente ligada a posições profissionais mais privilegiadas (LAHIRE, 1999).

Apesar dos avanços no processo de democratização do ensino, o direito ao acesso não vem atrelado à garantia do oferecimento de um ensino de qualidade. Por muito tempo a marginalização e a restrição linguística estiveram ligadas à explicação das estatísticas de evasão escolar ou analfabetismo. Mas, atualmente, a denúncia do analfabetismo funcional atinge os que permanecem na escola (KLEIMAN, 1995, 2009; SOARES, 1995, 2001, 2004).

A democratização do acesso escolar revelou a defasagem e o despreparo da maioria dos alunos oriundos da classe popular, perante as exigências escolares, sendo, atualmente, algo reconhecido e bastante discutido, superando, felizmente, as teorias meritocráticas, usadas para justificar o fracasso escolar. Esse antigo problema foi por muito tempo apresentado de forma equivocada, pois a culpa da não adequação do aluno recaía somente sobre ele, ancorada em discursos que rotulavam os alunos como incapazes, preguiçosos, entre outros adjetivos pejorativos, sem mencionar o foco principal do problema: que a cultura privilegiada e legitimada pelas propostas de ensino acaba por exigir tipos de conhecimentos não advindos da cultura popular, fato que corrobora o fracasso escolar (BOURDIEU, 2008).

Através das contribuições de Roger Chartier (1999, 2001), ancoradas na História Cultural, é possível compreender que a aquisição da cultura letrada envolve práticas plurais, compreendidas nas suas variações, diferenças e contrastes. Assim, o desempenho escolar não é resultado da capacidade individual, mas sim das práticas socialmente construídas, através da apropriação do que caracteriza o seu meio social, em condições historicamente variáveis e desiguais. Sendo assim, a discrepância entre o desempenho dos indivíduos, perante as exigências da língua materna, está intimamente relacionada com as desiguais oportunidades oferecidas para cada indivíduo. Atentos a essa situação e conscientes das implicações que o analfabetismo acarreta no desenvolvimento social, educacional e econômico do país, os setores acadêmicos, empresariais, políticos, entre outros, vêm se manifestando sobre os problemas que afetam a qualidade do ensino no

Brasil. Estudos vêm sendo desenvolvidos no âmbito acadêmico e políticos têm apresentado propostas que buscam amenizar o problema do fracasso escolar. Nos últimos anos, foram lançados programas em prol do melhoramento da qualidade do ensino e de incentivo para a permanência do aluno na escola, como a implantação do ensino organizado em ciclos e com progressão continuada, ação que diminuiu consideravelmente os índices de reprovação e evasão escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 também publicou em seu texto a incumbência das escolas de oferecer “meios” para a recuperação dos alunos com menor rendimento. Tais propostas buscam redirecionar as práticas escolares e as concepções de avaliação dominantes nas escolas. Outra ação governamental, na tentativa de melhorar a qualidade do ensino brasileiro, foi a criação da lei nº 11.274/06, a qual amplia para nove anos o Ensino Fundamental e antecipa para os seis anos de idade o acesso a essa fase escolar. Segundo a justificativa, busca-se com essa diretriz educacional aumentar o contato dos alunos com a cultura letrada, na tentativa de corrigir as desigualdades e distorções do ensino.

O Ministério da Educação ao divulgar esse documento destacou a intenção do governo em atingir níveis mais democráticos de ensino e com qualidade social:

É justamente por tomar como ponto de partida a realidade brasileira que se deve apontar para a existência dos seus diversos patamares desiguais e contraditórios. [...] o direito à educação não se restringe ao acesso à escola. Este, sem a garantia de permanência e de apropriação e produção do conhecimento pelo aluno, não significa, necessariamente, o usufruto do direito à educação e à inclusão (BRASIL, 2004, p.11).

A proposta de ampliação se pauta no direito a um maior tempo de escolaridade obrigatória, cabendo aos sistemas de ensino garantir um ambiente alfabetizador que possibilite aos educandos as condições necessárias para atuarem perante as demandas socioculturais da leitura e da escrita (BRASIL, 2004).

O documento ressalta que a inserção da criança num maior tempo de escolaridade obrigatória objetiva a “[...] ampliação de suas possibilidades de aprender e de interagir com parceiros da mesma idade e com outros mais experientes” (p.22).

Segundo a proposta de ampliação do Ensino Fundamental, um período maior de convívio escolar proporciona maiores oportunidades de aprendizagem, o que implica repensar aspectos como a organização da escola, infraestrutura, metodologia do trabalho pedagógico, formação continuada e condições adequadas para o trabalho docente.

[...] o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. Ressalta-se que aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa (BRASIL, 2006b, p.07).

De acordo com essas orientações (BRASIL, 2004, 2006b), a inserção de crianças mais novas no Ensino Fundamental exige uma reformulação do trabalho pedagógico, para que as atividades de alfabetização sejam permeadas pela ludicidade e o letramento. O trabalho docente deve priorizar atividades de escrita contextualizadas nos seus diversos usos, possibilitando que a criança vivencie um ambiente alfabetizador propício para a interação com o mundo letrado.

Assim, a partir da promulgação da lei de ampliação do Ensino Fundamental, os sistemas de ensino são convidados a desenvolver um plano pedagógico sob outra perspectiva, a fim de superar o tradicional modelo curricular, predominante em muitas das escolas de nosso país. O documento levanta debates acerca de novos parâmetros de qualidade para o currículo e a escola, objetivando uma real inclusão do aluno e não simplesmente ofertar políticas de acesso escolar. O governo pretende com estas orientações promover transformações significativas na estrutura da escola, na concepção curricular, na reorganização dos tempos e espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender e avaliar.

Portanto, perante a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, surge um grande desafio para os professores e gestores educacionais: oferecer um ambiente espacial e pedagógico apropriado não só às especificidades dos educandos que já frequentam o Ensino Fundamental, mas também aos alunos com cinco e seis anos que ingressam no 1º ano, público até então incorporado na Educação Infantil.

A partir dos apontamentos aqui apresentados, surge a pergunta: o que mudou ou permaneceu inalterado, após a promulgação da lei de ampliação do Ensino Fundamental?

Esta pesquisa buscou identificar quais ressignificações a proposta de ampliação do Ensino Fundamental promoveu nos espaços escolares. Para isso, realizou levantamentos de estudos na área acadêmica, que se deram nas bibliotecas digitais das Faculdades de Educação da UNICAMP, USP e UFMG e nos CD-ROOMS dos Congressos COLE e ANPEd, através da busca por expressões ou palavras que

remetessem a teses e dissertações ou a trabalhos apresentados em congressos que trataram do ingresso no Ensino Fundamental de nove anos ou temas correlatos.

### **As condições espaciais e pedagógicas para o Ensino Fundamental de nove anos**

A seleção de trabalhos acadêmicos arrolados nesse estudo mostrou que muitas escolas tiveram dúvidas em relação à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, no que diz respeito às condições pedagógicas. E essa tensão pode também ser verificada nas normativas do Conselho Nacional de Educação, direcionadas para o Ensino Fundamental de nove anos. O desenvolvimento do projeto pedagógico para o ensino de nove anos foi tratado nos pareceres nº 18/2005, nº 5/2007, nº 7/2007, nº 11/2010 e na resolução nº 7/2010. Em todas essas normativas, a necessidade de um novo plano curricular foi destacada, não sendo indicado utilizar a proposta já existente para o Ensino Fundamental de oito anos.

Essa insistência, por parte do Conselho, em exigir a elaboração de um novo currículo pedagógico, pauta-se no argumento de que a ampliação e a antecipação do acesso ao Ensino Fundamental é uma nova realidade para a organização do ensino, não podendo incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o currículo da Pré-Escola, muito menos trabalhar com as crianças de seis anos os conteúdos que eram desenvolvidos com as de sete anos (CNE/ CBE nº 11/ 2010).

Nascimento (2009) relata que em 2006 o MEC publicou um documento<sup>95</sup> com o intuito de apresentar as orientações pedagógicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e ressalta o papel da ANPEd nesse período, sediando discussões em torno da implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Esse mesmo documento é citado por Cruvinel (2009) para mencionar que as diretrizes curriculares do Ensino Fundamental de nove anos defendem a ideia de se alfabetizar as crianças de seis anos, mas sem tornar a proposta o único objetivo da escolaridade formal.

A autora também observa que os legisladores se preocuparam em oferecer uma proposta de ampliação da escolaridade obrigatória que garantisse a qualidade do ensino, e não apenas se voltasse para os aspectos burocráticos. Por isso, diversos documentos

---

<sup>95</sup> Ensino Fundamental de 9 anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2006).

enfatizaram a necessidade de um novo projeto político pedagógico para o Ensino Fundamental de nove anos (CRUVINEL, 2009).

Silva e Scaff (2009) apontam orientações mais específicas advindas de Conselhos Estaduais de Educação:

Fica evidente nos pronunciamentos dos Conselhos Estaduais de Educação que a implantação da lei, além de consolidar a política de ampliação do acesso à escola, deve assegurar um processo educativo respeitoso com o tempo da infância, consoante a adequação tanto das condições materiais (espaço físico, recursos didáticos, mobiliário), quanto da organização pedagógica, tendo em vista os aspectos físicos, afetivos, cognitivo/linguísticos da criança (p.08).

Para Silva e Scaff (2009), os documentos norteadores do Ensino Fundamental de nove anos buscaram aliar a ampliação dessa etapa escolar com uma nova lógica de organização do ensino, no intuito de promover uma nova cultura escolar, principalmente por considerar que o ingresso dos alunos com seis anos não se destina exclusivamente à alfabetização. As autoras também destacam que as normativas do Ensino Fundamental de nove anos ofereceram as condições necessárias para a elaboração de uma nova proposta pedagógica e regimento escolar condizentes com os pressupostos recomendados para a ampliação do ensino obrigatório.

Em 2006, um professor da UFMG, Antônio Augusto Gomes Batista, divulgou um boletim<sup>96</sup>, onde discorreu sobre a questão do Ensino Fundamental de nove anos: “[...] se as crianças são matriculadas mais cedo, a escola pode dispor de condições mais adequadas para alfabetizá-las incluindo aquelas pertencentes a meios populares e pouco escolarizados” (BATISTA, 2006, p.02).

Saveli (2009) também acredita que a inserção precoce no universo cultural mais amplo possibilita melhores condições para o aprendizado da leitura e da escrita, sendo a escola o melhor lugar para promover o contato com a cultura letrada. Todavia, o projeto pedagógico deve considerar as singularidades desses alunos.

Neves (2010) expõe em seu estudo que não só no contexto municipal, mas também no nacional é incentivado o desenvolvimento de propostas curriculares articuladoras e contínuas entre todas as etapas da educação básica, considerando a nova organização do Ensino Fundamental um marco por favorecer uma maior articulação entre as propostas

---

<sup>96</sup> BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Ensino Fundamental de nove anos: um importante passo à frente.** Boletim UFMG, Belo Horizonte, v. 32, nº 1522, mar. 2006.

da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A autora também destaca que os referenciais e as propostas pedagógicas devem garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, porém, constata que os documentos voltados para a Educação Infantil referem-se de forma negativa ao Ensino Fundamental e vice-versa:

[...] assim como nos documentos sobre a educação infantil há uma referência implicitamente negativa ao ensino fundamental, relativa às práticas disciplinadoras, também nos documentos acerca do ensino fundamental revela-se uma referência igualmente negativa à educação infantil, relativa à pouca sistematização do conhecimento (NEVES, 2010, p.34).

A infância é um período que se estende para além do primeiro ano. Por isso, é preciso desconstruir a dicotomia entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos (BORDIGNON, 2009).

Sobre esse assunto, Bordignon (2009) ressalta em seu estudo que a estrutura escolar precisou se modificar pra receber alunos mais novos, e por isso é necessário analisar as especificidades da infância para elaborar um plano pedagógico condizente com as especificidades da criança, sendo uma proposta que não pode privilegiar as obrigações do ensino formal em detrimento das atividades lúdicas. Para isso, é necessário que se mantenha um diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Para Almeida e Teixeira (2007), a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental representa uma ruptura para os alunos, já que na pré-escola é priorizado o brincar e na escola o principal objetivo é o “aprender”. Para as autoras, as práticas do ensino infantil são mais favoráveis por possuírem maior flexibilidade na rotina e por empregar muitas atividades lúdicas e prazerosas, o que nem sempre ocorre na educação fundamental.

Em seu estudo, Klein (2011) levanta alguns questionamentos sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:

[...] ao inserir a criança de seis anos no ensino fundamental obrigatório, sem considerar o atendimento já realizado na educação infantil, teríamos um ganho ou uma perda para as crianças? Elas teriam seu tempo de aprendizagem ampliado ou teriam encurtado um tempo de viver a infância na instituição de forma mais ampla? (p.108).

Apesar da orientação do MEC para que o trabalho no 1º ano seja permeado pelo lúdico, um estudo constatou que a centralidade do trabalho pedagógico está na alfabetização, e os momentos de brincadeiras são considerados menos importantes. Muitos professores acreditam serem suficientes os aspectos lúdicos trabalhados na aula de educação física, recebendo o apoio até dos pais, que consideram uma perda de tempo os espaços das brincadeiras no cotidiano escolar, devendo focar na alfabetização. As autoras concluem que existe uma falta de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sendo que o primeiro privilegia o brincar e o segundo o aprender (NOGUEIRA; PERES, 2011).

Para Silva e Scaff (2009), apesar de benéfica a garantia de vaga no ensino obrigatório para toda criança com seis anos, o principal conflito observado encontra-se na implantação do Ensino Fundamental de nove anos, mas sem alterar a organização pedagógica do sistema escolar:

[...] por um lado a antecipação do ingresso da criança no ensino obrigatório pode proporcionar mais tempo para aprender, aumentando assim as suas chances de permanência na escola, por outro se sabe que a falta de preparo das equipes executoras desse projeto, associada ao distanciamento dos gestores públicos pode resultar simplesmente na antecipação do processo de exclusão (SILVA; SCAFF, 2009, p.08).

Como podemos observar, a antecipação dos processos de alfabetização sem considerar as especificidades dos alunos é bastante criticada pelos pesquisadores. Todos os trabalhos analisados apoiam uma reestruturação curricular em prol do favorecimento das individualidades e das práticas lúdicas e de letramento, sem restringir o aprendizado ao processo de alfabetização.

Apesar de ser somente um ano a mais na etapa em questão, neste período de vida das crianças e nessa realidade onde faço minhas observações, torna-se muito diferente ingressar com seis ou sete anos na escola. Apesar de ambas serem crianças, a espontaneidade, a concentração e a necessidade de brincadeira é diferenciada e, portanto, a forma de tratar a construção do conhecimento também deve ser (BONAMIGO, 2010, p.104).

Os estudos discorrem sobre a necessidade de se manter o lúdico no trabalho pedagógico com os alunos ingressantes no 1º ano do Ensino Fundamental. Porém, a infância se estende até por volta dos dez anos de idade (KRAMER, 2006), sendo

necessário que propostas de letramento e de atividades lúdicas acompanhem toda a fase de desenvolvimento da criança, e não apenas durante o 1º ano do Ensino Fundamental.

Sobre o espaço físico, alguns trabalhos destacam a importância de se oferecer para as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental um ambiente espacial e pedagógico similar ao da Educação Infantil (CARNEIRO, 2006; ALMEIDA; SANTOS, 2009; CRUVINEL, 2009; BONAMIGO, 2010; NEVES, 2010; KLEIN, 2011; AGUIAR, 2012; BARBOSA, 2012; MORENO, 2012).

Para Moreno (2012), a proposta de ampliação do Ensino Fundamental precisa considerar todas as condições necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com seis anos:

Espera-se que as escolas que ofertam a educação infantil e o ensino fundamental considere questões importantes nesse processo de ampliação do ensino fundamental de 9 anos, tais como: o reconhecimento e o respeito a infância; a reorganização do tempo e do espaço escolar; a articulação com a pré-escola; e a garantia do desenvolvimento profissional e a graduação continuada dos profissionais da educação base. O mais importante destas questões, porém, é o reconhecimento e o respeito à infância, uma vez que em uma escola infantil ou de ensino fundamental o que se deve priorizar, no trabalho pedagógico desenvolvido é a criança e sua infância, bem como, o direito desta à educação básica (p.69).

Para a autora, o reconhecimento e respeito à infância exigem uma reorganização do tempo e espaço escolar, através da adequação dos espaços educativos, dos materiais didáticos, dos currículos, do mobiliário e dos equipamentos, para atender às crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, mantendo uma continuidade entre as propostas da Educação Infantil e as das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Almeida e Teixeira (2007), ao analisarem os desenhos sobre o espaço escolar, de crianças em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, concluíram que, ao contrário do que muitos adultos acreditam, mesmo com as mudanças físicas, espaciais e pedagógicas, as crianças ingressantes no 1º ano continuam brincando e utilizam com muita frequência os aspectos lúdicos para representar a escola. Além do que, esses alunos analisados demonstram muito orgulho por estarem na escola “*dos grandes*” (2007, p. 07).  
Sobre esse assunto:

[...] o ingresso no Ensino Fundamental e, particularmente, os desafios da alfabetização em curso fazem da escola uma conquista valorizada a

ponto de se incorporar como referência básica para o sujeito tanto quanto a família e os brinquedos (COLELLO, 2006, p.26).

Portanto, é bastante pertinente um estudo que se preocupa com a opinião dos alunos, já que são eles que vivenciam as diretrizes educacionais propostas. E, como nos demonstram essas crianças, a passagem para o Ensino Fundamental pode ser prazerosa e desafiadora, tanto quanto as experiências escolares da Educação Infantil.

O Conselho Nacional de Educação também se pronunciou sobre as modificações necessárias para receber a criança com seis anos no Ensino Fundamental, orientando para a criação de espaços apropriados e materiais didáticos compatíveis com as especificidades inerentes ao desenvolvimento da criança (PARECER nº 7/2007).

Essa preocupação com as especificidades da criança pode também ser observada no documento do MEC sobre as orientações gerais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos:

A idade cronológica não é, essencialmente, o aspecto definidor da maneira de ser da criança e de sua entrada do ensino fundamental. Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. (BRASIL, 2004, p.19).

Assim, de acordo com estas orientações, verifica-se que as normativas educacionais trazem essa preocupação acerca dos aspectos que precisam ser respeitados e considerados na reorganização dos sistemas de ensino, o que se traduz num plano pedagógico que respeita e concilia a aprendizagem com os momentos de brincadeiras e atividades lúdicas.

Estudiosos da Educação Infantil, na perspectiva do direito à infância, advertem para a necessidade de repensar a organização espacial das salas de aulas, para que as especificidades das crianças sejam contempladas em todas as dimensões dos espaços escolares:

O espaço físico assim concebido não se resume à sua metragem. Grande ou pequeno, precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo as exigências das atividades programadas, individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto(s) e que permitam emergir

as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis (FARIA, 1999, p.70).

Para Klein (2011), a implantação do Ensino Fundamental de nove anos não promoveu uma reestruturação nos sistemas de ensino, ocorrendo somente a antecipação das práticas de alfabetização, favorecendo, com isso, a antecipação do fracasso escolar. Assim, com a ampliação do ensino:

[...] As crianças não têm seu direito à brincadeira nem seu direito à aprendizagem. Nesse sentido é que se impõe refletir o que pode haver em comum entre a educação infantil e o ensino fundamental, considerando a educação da infância e a garantia dos direitos das crianças (KLEIN, 2011, p.219)

Aguiar (2012) relata que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos representou um ano a menos na Educação Infantil e, por mais que a proposta de ensino seja pautada em atividades lúdicas, a maioria das escolas possui condições espaciais limitadas, se comparadas à estrutura de um estabelecimento de Educação Infantil. A autora também destaca que vivemos em uma sociedade de cultura escrita e, por isso, a escola precisa oferecer uma proposta de ensino significativa, envolvendo as diversas áreas do conhecimento.

Nogueira e Peres (2011) afirmam que a ampliação do ensino obrigatório não proporcionou mudanças significativas na qualidade do ensino, sendo necessária a implantação de propostas pedagógicas mais coerentes, a fim de diminuir efetivamente os índices de evasão e analfabetismo no país.

Peres (2009) averiguou, nas escolas selecionadas para estudo,<sup>97</sup> que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos favoreceu a presença de várias práticas de alfabetização e letramento, com diferentes planos pedagógicos. Algumas escolas seguiram propostas pedagógicas formuladas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Outras passaram a fazer parte de um projeto piloto de alfabetização coordenado por várias instituições: Instituto Ayrton Senna, Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação de Porto Alegre (GEEMPA), Instituto Alfa e Beto e Fundação Cesgranrio. Mas, apesar das mudanças, muitas características da

---

<sup>97</sup> A pesquisadora Eliane Teresinha Peres desenvolveu uma investigação sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em escolas de oito municípios do estado do Rio Grande do Sul: Bagé, Capão do Leão, Jaguarão, Pelotas, Piratini, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar, São Lourenço do Sul.

proposta de ensino anterior ainda estavam presentes: atividades mecânicas e repetitivas, baseadas na decodificação e treino da escrita.

Professores entrevistados disseram que a maior dificuldade está na diferença entre os alunos que frequentaram a Educação Infantil e os que não passaram por essa fase escolar. Segundo esses docentes, é nitidamente diferente o ritmo de aprendizagem de um aluno que já está familiarizado com as dinâmicas escolares (SILVA; SCAFF, 2009).

Motta (2009) destacou em seu estudo que a ampliação do ensino obrigatório necessita de uma revisão de programas, espaços e projetos pedagógicos comprometidos com a inserção da criança na proposta de letramento, ou seja, atividades que encorajam o pensar, a reflexão, a comunicação e os usos da escrita. Ressalta que além de implantar é preciso acompanhar e avaliar o plano de ampliação do ensino, pois é insuficiente fornecer recomendações e estipular a reelaboração do currículo. Por esses motivos, a autora considera que a proposta de ampliação do Ensino Fundamental não proporcionou condições adequadas para atender às demandas provenientes dessa nova organização escolar.

Assim, através das considerações apresentadas nesses trabalhos acadêmicos percebemos as variadas especificidades que envolvem a proposta de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos. Nota-se que parte dos pesquisadores (ALMEIDA; TEIXEIRA, 2007; BONAMIGO, 2010; KLEIN, 2011; NOGUEIRA; PERES, 2011; AGUIAR, 2012) acreditam que as propostas advindas das normativas educacionais não contemplam, muito menos garantem, vários aspectos importantes para o desenvolvimento da criança, tais como mobiliário, espaço físico, material e proposta pedagógica adequados. Já outros se posicionam a favor da proposta de antecipação do acesso ao Ensino Fundamental, pois, como o sucesso escolar advém de um rico ambiente familiar em eventos de letramento, a criança oriunda de um ambiente pouco letrado pode ter seu processo de alfabetização facilitado se ingressar mais precocemente no Ensino Fundamental, no qual também seja privilegiado a manutenção das atividades lúdicas (BATISTA, 2006; CRUVINEL, 2009; BARBOSA, 2012).

### **Considerações Finais:**

As leis educacionais acabam por privilegiar os aspectos normativos da implantação da Lei e das exigências de acesso, abordando de forma bastante genérica as condições necessárias, tanto ambientais como pedagógicas, para promover a transição do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e sua permanência neste ciclo, fato bastante comentado e criticado pelas pesquisas aqui apresentadas.

As orientações mais detalhadas são divulgadas em documentos, e não no texto da Lei. Como pudemos constatar, o MEC divulgou vários documentos norteadores para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, direcionados para o desenvolvimento de um plano pedagógico adequado ao Ensino Fundamental de nove anos, abordando temas como: a infância e sua singularidade; o brincar; as diversas formas de expressões e o desenvolvimento da criança na escola; as crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; letramento e alfabetização; prática pedagógica; organização do tempo e espaço escolar; formação do professor; processo de implantação; entre outras orientações técnicas e pedagógicas.

Mas, conforme podemos constatar nesses documentos, o público alvo desses materiais não são os professores, mesmo porque a grande maioria desses profissionais não tem conhecimento ou condições facilitadas de acesso a documentos tão específicos:

Este documento tem por objetivo subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições. É um passo a passo do processo de implantação e implementação do ensino fundamental de nove anos (MEC, 2009).

Os trabalhos acadêmicos selecionados para esse estudo ajudam na elucidação das negociações e disputas em torno da formulação de uma Lei, trazendo à tona as ambiguidades e as complexidades presentes nesse processo. A questão do espaço físico e das condições pedagógicas para receber a criança de cinco ou seis anos no Ensino Fundamental é um exemplo: apesar de toda a normativa acerca das condições do acesso no Ensino Fundamental de nove anos, alertando para a importância do momento da brincadeira e das atividades lúdicas, vários estudos sinalizam para a falta de mobiliários e espaços para o brincar, materiais pedagógicos, professores com uma boa formação e propostas de ensino adequadas para propiciar o desenvolvimento integral das crianças inseridas nesse ambiente escolar. Esses entraves revelam problemas na redefinição, orientação e condições do trabalho pedagógico, culminando numa gestão e atuação

pedagógica muitas vezes insegura e equivocada perante os conteúdos e estratégias de ensino, conforme se constata na maioria dos trabalhos aqui apresentados.

#### REFERÊNCIAS:

AGUIAR, M. A. L. **A criança de seis anos e o ensino fundamental**. In: GT Alfabetização, Leitura e Escrita. 35ª ANPED, Porto de Galinhas/PE, 2012.

ALMEIDA, A. J. F. de; TEIXEIRA, T. C. F. **A escola de nove anos e a dimensão lúdica da natureza infantil**. 16º Congresso de Leitura do Brasil. Anais. Campinas: Unicamp, 2007.

ALMEIDA, B.; SANTOS, A. M. **Educação de nove anos: tendências para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no Paraná**. 17º COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: Unicamp, 2009.

BARBOSA, A. F. M. **A importância do letramento emergente no processo de alfabetização: em foco o primeiro ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

BATISTA, A. A. G. **Ensino Fundamental de nove anos: um importante passo à frente**. Boletim UFMG, Belo Horizonte, v. 32, nº 1522, mar. 2006.

BONAMIGO, C. C. **A inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental: narrativas de práticas curriculares não instituídas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2010.

BORDIGNON, J. T. **A Inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental e o Processo de Alfabetização**. 17º COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: Unicamp, 2009.

BOURDIEU, P. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais**. MEC/SEB. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera os artigos: 29º, 30º, 32º e 87º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Diário Oficial da União, Brasília, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Anuário brasileiro de educação básica.** Todos pela Educação, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARNEIRO, F. H. P. **Caminhos da alfabetização em Minas Gerais:** um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

CHARTIER, R. **As revoluções da leitura no ocidente.** Campinas: Mercado de letras, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os desafios da Escrita.** São Paulo: Editora Unesp, 2001.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e Letramento:** Repensando o Ensino da Língua Escrita, 2006.

CRUVINEL, C. L. C. G. **Políticas de educação obrigatória:** o ensino fundamental com 9 anos de duração. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura:** para uma pedagogia da educação infantil. São Paulo: Cortez, 1999.

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: Kleiman, A. B. (Org.). **Os Significados do Letramento.** Novas Perspectivas sobre a Prática Social da Escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, v. 1, p. 15-61.

\_\_\_\_\_. **Projetos de letramento na educação infantil.** Caminhos em Linguística Aplicada, v. 1, p. 5-14, 2009.

KLEIN, S. B. **Ensino Fundamental de nove anos no município de São Paulo:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

KRAMER, S. Pesquisando Infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S; LEITE, M. I. (Org.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 2006, v. 1, p. 13-38.

LAHIRE, B. **L'invention de l' "illettrisme":** rhétorique publique, éthique et stigmates. Paris: La Découverte, 1999.

MORENO, Gilmara Lupion. **A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos:** estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de

Londrina. 2012. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

MOTTA, Carolina Caires. **O processo de alfabetização nas fontes documentais que subsidiam a ampliação da escolaridade obrigatória.** 17º COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: Unicamp, 2009.

NASCIMENTO, A. M. **Escolarização da Infância:** notas sobre história concepções e políticas. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009. Anais. Caxambu, 2009.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental:** um estudo de caso. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

NOGUEIRA, G.; PERES, E. T. **O ensino fundamental de nove anos como temática de pesquisa:** levantamento de trabalhos acadêmicos aprovados em eventos científicos (2006-2010). In: 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: ANPED, 2011.

PERES, Eliane. **Ensino Fundamental de nove anos e a questão da alfabetização.** Um estudo em oito municípios da região sul do Rio Grande do Sul. In: 17º COLE - Congresso de Leitura do Brasil. Anais. Campinas: Unicamp, 2009.

SAVELI, Esméria de Lourdes. **Ensino fundamental de nove anos:** o desafio de rever concepções de escola, infância e alfabetização. Congresso de Leitura do Brasil, 17º. Anais. Campinas: Unicamp, 2009.

SILVA, A. A.; SCAFF, E. A. S. **O ensino fundamental de nove anos como política de integração social:** análise a partir de dois estados brasileiros. ANAIS. 32ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2009.

SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 0, Set/Out/Nov/Dez 1995.

\_\_\_\_\_. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** n. 25, p. 5-17, 2004.

## **Dimensão teórica do direito à educação**

### **A REFORMA PSIQUIÁTRICA BRASILEIRA E O DIREITO À EDUCAÇÃO AOS ADULTOS COM TRANSTORNOS MENTAIS**

André Luis Dolencsko – Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

#### **RESUMO**

O artigo analisa o contexto histórico da Reforma da Psiquiátrica Brasileira, iniciada no final da década de 1970, até projetar na promulgação da Lei 10.216 em 2001 e os seus impactos na primeira década dos anos 2000, com vistas a identificar neste contexto a garantia do direito à educação aos adultos com transtornos mentais. As análises se respaldam pelo método historiográfico para apresentar as diferentes posições dos adultos com transtornos mentais na sociedade brasileira. São destacados também os programas assistenciais e as agendas nacionais de saúde mental para identificar se nestes dispositivos houve a discussão do direito à educação. Esta pesquisa pretende refletir sobre o conceito de direito à educação que deve estar presente e garantido em qualquer espaço e tempo. Para que esta reflexão se concretize em ações reais, é preciso trazer à sociedade o conhecimento sobre a realidade onde os adultos com transtornos mentais estiveram privados de seus acessos aos espaços educativos, permitindo a eles a construção da autonomia e da liberdade.

**Palavras chave:** Reforma Psiquiátrica, Transtorno Mental, Direito à educação

Antes de iniciarmos o entendimento sobre a Reforma Psiquiátrica Brasileira, precisamos contextualizar historicamente o sujeito principal de nossa pesquisa.

Para que esta contextualização se concretize nas análises finais, utilizamos o método historiográfico. Segundo Le Goff (2005, p. 140-141) ao pesquisador historiográfico cabe a responsabilidade em garantir o levantamento dos dados que possam desvencilhar e trazer à sociedade a clarificência do conhecimento dos conflitos sociais, das relações de interesse, deslocando o olhar para aqueles que estão à margem da sociedade.

Ao transpormos o olhar, portanto, para o singular, para o excepcional, faremos com que a pesquisa tenha efetivamente sentido científico e social.

Sobre este aspecto, faremos, portanto, uma breve contextualização sobre as diferentes posições ocupadas pelo adultos com transtornos mentais ao longo da história bem como os conceitos carregados por ele até chegarmos à Reforma Psiquiátrica Brasileira.

Devemos esclarecer que a preocupação com a pesquisa está centralizada na garantia dos direitos à educação por meio do movimento de desinstitucionalização dos adultos em hospitais psiquiátricos. Não aprofundaremos nossos estudos nos campos da Educação Especial e da Educação Inclusiva pois requerem um outro momento de pesquisa.

## **1. Breve histórico do Transtorno Mental**

Foi na Grécia antiga, por volta do século VIII a. C., que identificamos os primeiros conceitos e estudos relacionados à loucura. Este período, caracterizado pelo culto aos aspectos mitológicos e religiosos através do poder de diferentes deuses, os primeiros comportamentos da loucura, ou a perda da razão, eram vistos positivamente como acesso às verdades secretas divinas.

A loucura, explica Pessotti (1994, p. 90), ativaria potencialidades relacionadas à motivação, aprendizagem, além de sensações emocionais e de memória.

Mesmo sendo portador destas potencialidades, identificamos o primeiros processos de exclusão dos loucos. Para a sociedade da época, esclarece Amarante (2002, p. 75), o conceito de perda de razão, retiravam dos loucos o papel social de participação por responder sobre os seus direitos e ações.

Notamos que esta concepção esteve presente até a transição da Antiguidade Clássica para a Idade Média. Foi a partir de 1600, com a expansão e a forte influência da Igreja Católica na Europa Ocidental, que os loucos carregaram novos conceitos, sobretudo relacionados à alienação, e passaram a ser vistos como um sujeitos portadores de comportamentos demoníacos.

Foucault (2007, p. 23) e Amarante (2002, p. 133) revelam os tratamentos nos quais os loucos estiveram submetidos nesse período, relacionados a espancamentos e torturas.

Entre os séculos XV e XVI, o conceito de loucura se aglutinou ao da lepra<sup>98</sup>, que causava grande preocupação da sociedade europeia em razão do fim das Cruzadas<sup>99</sup>, bem como superlotavam os hospitais.

Neste processo de exclusão também estiveram presentes os pobres, vagabundos e presidiários, com a perda de seus direitos através da internação em diferentes hospitais da Europa ainda sob a influência da Igreja e do Estado, a fim de manter como prioridade a ordem social.

Além das práticas iniciais de internamento,

Os loucos tinham então uma existência facilmente errante. As cidades escoraçavam-nos de seus muros; deixava-se que corresse pelos campos distantes, quando não eram confiados a grupos de mercadores e peregrinos. (FOUCAULT, 2007, p. 9)

O processo de dominação desses sujeitos, no entanto, passou por um período de latência até o século XVII, justificado pela Renascimento cultural. Neste período houve uma retomada da valorização da cultura greco-romana a partir do investimento na produção artística de pintores, arquitetos, escritores e músicos que enfatizavam o homem como elemento central.

O início do século XVII foi caracterizado pela expansão das instituições de saúde e casas de internamento pela Europa. Dentre elas, em 1656 foi fundada em Paris, na França, o Hospital Geral, primeira instituição a abrigar pacientes com insanidade mental, invalidez ou qualquer tipo de doença caracterizada como incurável. Notamos a consolidação de novos conceitos aglutinados para caracterizarem os loucos.

---

<sup>98</sup> De acordo com o Pessotti (1994, p.50, a lepra se caracteriza por uma doença infecciosa que causa graves resultados na pele e no sistema nervoso. Também pode ser chamada de mal de Hansen, mal de Lázaro, hanseníase ou morfeia. Registros históricos apontam que a doença teria surgido no século 6 a. C. no Oriente se espalhando em grande escala por toda a Europa Ocidental no período de expansão territorial e comercial.

<sup>99</sup> Foucault (2007) esclarece que as Cruzadas se caracterizaram por um forte movimento influenciado pela Igreja Católica da Europa Ocidental, com auge nos séculos XI a XIII, que buscavam o domínio das terras religiosas do oriente, sobretudo de Jerusalém.

Nestas instituições, Foucault (2007, p. 130) revela que os indivíduos caracterizados com algum tipo de alienação ainda eram submetidos às condições de friagem, má alimentação, sujeira, infecção e exilados de qualquer qualidade de tratamento.

Embora segregados nos hospitais, a medicina apresentou significativos avanços neste período. Influenciados pelos pressupostos de Cláudio Galeno<sup>100</sup>, as pesquisas buscavam as causas dos sintomas e doenças, distanciando-se, assim, de qualquer influência dogmática e religiosa.

No final do século XVII e início do século XVIII, identificamos um período de reforma das instituições que antes abrigavam os leprosários. Estes locais passaram a adotar um caráter repressão contra qualquer sujeito que prejudicasse o desenvolvimento econômico e social.

No sentido que o processo de internação apresentava-se como objeto de coação, os indivíduos com insanidade mental passaram a ser incluídos também nos índices de pobreza social dada a incapacidade de se manterem produtivos ao trabalho e dificultando a sua integração com o meio econômico.

A partir do século XVIII foram intensificados os primeiros tratamentos dentro dos hospitais, reforçados pelo avanço sobre os estudos do funcionamento cerebral com os aspectos comportamentais da loucura, voltando-se às ciências neurofisiológicas, a partir da origem dos sintomas e classificação dos distúrbios mentais.

Pessotti (1994, p. 120) esclarece que as instituições ainda eram organizadas por representantes da Igreja Católica Ocidental, os quais possuíam algum conhecimento clínico, mas ainda submetiam os loucos a tratamentos que envolviam castigos com chicotadas, medicamentos tradicionais, sangrias e prolongados banhos.

O início do século XIX trouxe a contribuição dos estudos de Philippe Pinel<sup>101</sup> na compreensão do histórico dos loucos, fonte fundamental para o diagnóstico e tratamento. Pinel destacava que a loucura se caracterizava como uma desorganização das funções mentais, contribuindo também para um novo olhar do manicômio enquanto um espaço de tratamento.

---

<sup>100</sup> De acordo com Pessotti (1994, p. 112), Cláudio Galeno foi grande destaque da medicina romana tendo vivido por volta de 129 a 217 d.C. Trouxe grandes contribuições para o estudo da anatomia humana, fisiologia, patologia e terapêutica a partir da dissecação de cadáveres.

<sup>101</sup> Pessotti (1994, p. 119) esclarece que Philippe Pinel (1745 a 1826) foi um médico francês, considerado por vários estudiosos como o pai da psiquiatria. Em seus estudos, buscava compreender e classificar os desajustes comportamentais e mentais.

Em sua obra, *Traité*, divulgada em 1801, Pinel especificava que o diagnóstico do paciente com doença mental, novo conceito inserido, era influenciado por constantes observações de seu comportamento.

Além disso, Pessotti (1994, p. 135) esclarece que Pinel via a doença mental como um estado de desequilíbrio, provocado pela sociedade. Esta justificativa respaldava a necessidade da intervenção terapêutica com a educação moral, a fim de resgatar a razão e o afeto nos doentes mentais, utilizando-se da instituição azilar como resgate da identidade e condição humana.

A partir dos estudos propostos por Pinel, os indivíduos com doença mental passaram por novas formas de tratamento, orientados pela função do médico. Neste aspecto, Pessotti (1996, p. 129) compara o médico a um pedagogo, “[...] um defensor da razão, garantidor da ordem, depositário da norma social.”

Na segunda metade do século XIX, os conceitos de Pinel sobre o modelo de tratamento comportamental entraram em decadência. Surgia nesse período o ideal de reforma antimanicomial que verificava ao estado de alienação mental a origem relacionada a fisiologia e anatomia.

O tratamento nas instituições perdia o caráter moral e estabelecia o vínculo da medicina ao reconhecer a psicologia como ciência.

Ainda na primeira metade do século XX, surgiu a Psiquiatria Social, com base nos estudos de Sigmund Freud<sup>102</sup>, reconhecendo as influências do ambiente para o desenvolvimento do indivíduo, além da participação de diferentes especialistas, dos familiares e de toda a sociedade, a fim de promover uma equidade nas relações humanas.

Nas décadas de 1960 e 1970, as contribuições da psiquiatria francesa e americana prosseguiram a partir do movimento de reforma dentro das instituições para mudar a compreensão e o tratamento.

No Brasil, a história da doença mental se caracterizou inicialmente pela necessidade da ordem e exclusão dos indivíduos que pudessem proporcionar algum fator de risco à sociedade.

---

<sup>102</sup> Sigmund Freud (1856 a 1939), conforme esclarece Foucault (2007, p. 130), foi considerado o pai da Psicanálise. Médico neurologista, Freud iniciou os seus estudos a partir de técnicas de hipnose que induziam pacientes a um estado mental de atenção focada por meio de indução, a fim de obter o acesso a conteúdos mentais, no sentido de garantir o tratamento de pacientes que apresentavam histeria ou perturbações psíquicas.

Sua intervenção, segundo Amarante (2002), ocorreu a partir da chegada da Família Real portuguesa no início do século XIX, provocando grandes transformações sociais e econômicas nas cidades, além dos primeiros trabalhos da psiquiatria brasileira.

Os loucos passaram a ser caracterizados como doentes mentais em 1830, a partir da verificação realizada na cidade do Rio de Janeiro por uma comissão de medicina. Tais sujeitos

[...] eram encontrados em todas as partes: ora nas ruas, entregues à sorte, ora nas prisões e casas de correção, ora em asilos de mendigos, ora ainda nos porões das Santas Casas de Misericórdia. (AMARANTE, 2002 p. 74).

A concepção de tratamento realizado em outros países, também ocorreu no Brasil, sem as contribuições de nenhuma intervenção educacional como fator agregador para o tratamento.

Em 1852 foi criado no Rio de Janeiro o Hospício D. Pedro II, a partir da gestão da Igreja, impedindo uma intervenção mais eficaz da medicina para a assistência e tratamento da doença mental. Tal controle também promoveu o atraso na produção e divulgação do conhecimento científico.

## **2. A Reforma Psiquiátrica Brasileira**

A partir da Proclamação da República, houve uma modernização da psiquiatria brasileira, no sentido de desligar-se dos ideais políticos republicanos e melhor valorizar o espaço social como forma de tratamento.

Em 1890, o Hospício D. Pedro II, passou a ser chamado de Hospício Nacional de Alienados com a criação de colônias de tratamento para doentes mentais do sexo masculino, ampliando posteriormente seu atendimento com a criação de colônias na cidade de São Paulo. Já as primeiras colônias para o tratamento de mulheres com doença mental surgiram apenas em 1920.

Tais mudanças caracterizaram o início da reforma psiquiátrica no Brasil, uma vez que,

A ideia fundamental desse modelo de colônias era promover a convivência entre a comunidade e os loucos em casa ou no trabalho. O trabalho era, pois, um valor decisivo na formação social burguesa e, como consequência, passava a merecer uma função nuclear na terapêutica asilar. (AMARANTE, 2002 p. 76).

Não se pode deixar de destacar nestes mesmo período as contribuições de João Carlos Teixeira Brandão<sup>103</sup> com o Hospício Nacional de Alienados, além da criação da primeira escola de enfermagem e especialização na formação de profissionais para a área.

Outra grande contribuição na história da psiquiatria brasileira foi Juliano Moreira<sup>104</sup>, sucessor de Teixeira Brandão, que legitimou politicamente a assistência aos doentes mentais através o Decreto 1.132 de 22 de dezembro de 1903 que reorganizava a assistência aos alienados. Este era o primeiro aparato legal brasileiro que dedicava a garantir as primeiras assistências ao sujeito, no entanto, dotado de uma visão extremamente administrativa, reguladora e clínica.

O modelo das colônias de tratamento ou também denominadas comunidades terapêuticas prosseguiu até o final da década de 1960 e início da década de 1970. Este modelo contribuiu significativamente para o avanço dos estudos da psiquiatria e a construção de um novo modelo no cotidiano dos hospitais psiquiátricos.

No entanto, o modelo foi interrompido devido ao regime militar<sup>105</sup>, retornando ao modo tradicional de institucionalização dos loucos nos hospitais psiquiátricos.

Neste período, Tenório (2002, p. 33) revela que o regime militar impulsionou também a criação de instituições psiquiátricas privadas, sendo financiadas pelo Estado por meio do INPS (Instituto Nacional de Previdência Social)<sup>106</sup>, posteriormente pelo Inamps (Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social)<sup>107</sup> e atualmente pelo SUS (Sistema Único de Saúde).

---

<sup>103</sup> Segundo Amarante (2002, p. 47) foi grande destaque da medicina no Brasil, sobretudo nos estudos da psiquiatria e moléstias do sistema nervoso.

<sup>104</sup> Especializou-se em doenças mentais e anatomias patológicas trazendo, de acordo com Amarante (2002, p. 55), grande contribuição para os estudos na área.

<sup>105</sup> Amarante (1998, p. 25) lembra que o Regime Militar ou a Ditadura Militar se caracterizou por um sistema político ocorrido no Brasil no período de 1964 a 1985 tendo como caráter nacionalista e autoritário. O regime militar retirou do governo o então presidente da época João Goulart e instaurou um período de gestão do Exército brasileiro e da Polícia Militar na condução da civilidade pública, aplicando penas violentas e até o mesmo o exílio a pessoas que fossem consideradas como suspeitas ou contrárias à ordem nacional. A partir da década de 1980 o regime entrou em decadência sobretudo devido aos níveis crescentes de concentração de renda e altas taxas de pobreza.

<sup>106</sup> Amarante (1998, p. 35) esclarece que o Instituto Nacional de Previdência Social foi um órgão público de regime previdenciário criado no Brasil em 1967 e aglutinava Institutos de Aposentadoria e Pensões. Funcionou até 1990 quando foi substituído pelo Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social (IAPAS) e formando Instituto Nacional de Seguridade Social.

<sup>107</sup> O Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social, conforme esclarece Amarante (1998, p. 37) surgiu em 1974 direcionado aos contribuintes da previdência social. Possuam estabelecimentos próprios regidos pelo sistema privado. Foi encerrado em 1988 a partir da criação do SUS após denúncias de fraudes e desvios de financiamento.

Um outro aspecto fundamental que vinha crescendo desde o início do século XXI e que tomou novos espaços de conhecimento nas décadas de 1960 e 1970 foi o movimento da psiquiatria comunitária.

No sentido de reagir contra a retomada dos aspectos tradicionais de institucionalizada em virtude do regime militar, este movimento propunha intervenções na sociedade no sentido de se evitar o adoecimento dos processos psíquicos e mentais.

Podemos destacar a expansão da Liga Brasileira de Higiene Mental<sup>108</sup> e do movimento escolanovista que desde o início dos anos de 1930 atuavam nas comunidades e nos espaços educacionais, a fim de compreender a origem dos distúrbios presentes nas crianças.

Para a Escola Nova<sup>109</sup> o espaço educacional deveria estimular mudanças cognitivas e mentais nos sujeitos, a partir de métodos que proporcionassem uma educação ativa e progressista em valorização dos conhecimentos científicos.

Anísio Teixeira<sup>110</sup> e Arthur Ramos<sup>111</sup>, grandes destaques do movimento escolanovista, realizavam duras críticas quanto à denominação de crianças *anormais* que os estudos da época apresentavam. Argumentavam a veiculação homogênea do termo sem considerar uma análise específica do contexto familiar e social dos alunos.

Já a Liga Brasileira de Higiene Mental se apresentou em duas vertentes. A primeira caracterizava-se a busca de prevenção de doenças como a alienação e o alcoolismo, consideradas como indesejáveis pela sociedade. Já a segunda vertente intervinha nas escolas primárias, no sentido de oferecer atendimento psicológico pautado nos conhecimentos psicanalíticos.

Em 1977 a partir da realização da VI Conferência Nacional de Saúde, são levantadas propostas de reforma pela luta antimanicomial criadas por comunidades

---

<sup>108</sup> De acordo com Amarante (1998, p. 59) foi criada com o objetivo de aprimorar a assistência psiquiátrica e melhorar o atendimento aos doentes mentais, vinculando suas ações à educação, à orientação familiar, ao serviço social e, em especial, ao combate às diferentes doenças mentais.

<sup>109</sup> Segundo Vidal (2011, p. 467) teve grande influência no Brasil através dos ideais do filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), a partir da necessidade de reformas educacionais sobre as transformações no país. O Movimento Escolanovista ou o Manifesto dos Pioneiros da Educação que buscava um modelo escola pública com ensino laico, obrigatória, gratuito e baseado por princípios do ensino compartilhado e gerido pelo Estado.

<sup>110</sup> Vidal (2011, p. 469) esclarece que Anísio Spínola Teixeira (1900 a 1971) foi um grande destaque na história da educação brasileira, atuado também como jurista, intelectual e escritor brasileiro. Participou a reforma do sistema educacional na Bahia e no Rio de Janeiro.

<sup>111</sup> Segundo destaca Vidal (2011, p. 469) foi um dos principais intelectuais atuando nas áreas da medicina psiquiátrica, da psicologia, da antropologia e das Ciências Sociais no Brasil, ampliando os estudos sobre a identidade brasileira.

psiquiátricas. Dentre elas destaca-se o Plano Integrado de Saúde Mental (PISAM), que tentou qualificar médicos e auxiliares da saúde para os diagnósticos e tratamentos de pacientes com transtornos mentais moderados.

Em 1978 foi criado Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental (MTSM), consolidado por integrantes da antiga Liga Brasileira de Higiene Mental bem como associações de familiares, sindicatos, associações profissionais e pessoas que estiveram submetidas por muito tempo em hospitais psiquiátricos. A luta principal do movimento era denunciar a violência nos manicômios, a mercantilização da saúde e o domínio dos hospitais privados, além de buscar um novo modelo de assistência às pessoas com transtornos mentais.

Neste período um novo conceito também entre as comunidades científicas então destaca. É o conceito de saúde mental, que substitui o louco, o alienado, o doente mental, o transtorno mental, dentre outros.

O conceito de saúde mental, neste contexto da reforma psiquiátrica brasileira, possuía raízes impulsionadas pela Organização Mundial da Saúde, justificando não o tratamento em busca da cura, mas a adaptação dos sujeitos, neste caso os adultos, aos grupos sociais e suas relações.

O lugar estratégico que a expressão saúde mental ocupa hoje no discurso da reforma está relacionado a dois aspectos: servir para denotar um afastamento da figura médica da doença, que não leva em consideração os aspectos subjetivos ligados à existência concreta do sujeito assistido; e servir para demarcar um campo de práticas e saberes que não se restringem à medicina e aos saberes psicológicos tradicionais. (TENÓRIO, 2002, p. 31)

Já no início da década de 1980 com as eleições para presidência da República de Tancredo Neves e José Sarney os ideais do movimento sanitário são integrados com o Estado.

Embora tenha ocorrido neste período uma gradativa transferência da institucionalização em hospitais psiquiátricos para ambulatórios, as discussões em torno das políticas de saúde mental ainda eram mínimas. Além disso, apesar do processo de redemocratização do país, a herança das instituições privadas impulsionadas pelo regime militar ainda prevalecia.

Segundo Amarante (1998, p. 67) em 1983 foi implantado o Plano CONASP (Conselho Consultivo da Administração de Saúde Previdenciária), por meio do Decreto 86.329 que buscou retomar a gestão do sistema de gestão da saúde, sobretudo na assistência psiquiátrica devolvendo o financiamento ao sistema público. Neste período

também foram iniciadas as discussões de criação do Sistema Único de Saúde e os acadêmicos e estudiosos da área já finalizavam a criação do Manual de Assistência Psiquiátrica.

No documento eram propostas novas modalidades de assistência, desburocratização dos processos administrativos e melhorias da qualidade de saúde. O documento também destacava a maior integração entre as áreas da saúde, assistência social e educação.

Em 1985 na Nova República foi proposta a Política de Saúde Mental discutida, segundo Tenório (2002, p. 34) e Amarante (1998, p. 71) no I Encontro de Coordenadores de Saúde Mental da Região Sudeste. No evento foram discutidas novas propostas de assistência à saúde mental após o plano do CONASP. O evento contou com a participação dos muitos atores envolvidos no Movimento dos Trabalhadores de Saúde Mental.

Impulsionados por mais resultados pela Reforma Psiquiátrica, integrantes do Movimento Sanitário estiveram presentes na 8ª Conferência Nacional de Saúde, ocorrida em Brasília em 1986 e lutavam pela ampliação nas discussões voltadas às mudanças nas políticas de saúde mental.

Em razão desta mobilização, em 1987 ocorreu a I Conferência Nacional de Saúde Mental no Rio de Janeiro. Segundo BRASIL (1987) na pauta de sua agenda foram discutidos assuntos relacionados aos impactos da doença mental no desenvolvimento da economia e da sociedade; a reorganização da assistência à saúde mental influenciados pela Reforma Sanitária e a proposta de legislação ao doente mental que garanta direitos e deveres.

Sobre este último aspecto o documento destacou os resultados da Conferência a partir da discussão de uma Política de Saúde Mental. Nesta discussão a agenda apontou prioridades como: universalização da saúde, articulação dos programas de prevenção e efetividade dos serviços, descentralização dos serviços de saúde mental, prioridades no setor público, alteração do modelo assistencial por meio da reintegração social, melhorias nos recursos humanos, supervisão, ampliação dos estudos epidemiológicos e melhorias da política terapêutica.

Amarante (1998, p. 117) critica a realização deste evento uma vez que a Dinsam (Divisão Nacional de Saúde Mental do Ministério da Saúde) juntamente com a Associação Brasileira de Psiquiatria gerenciou o evento sob um aspecto formal e mais científico, deixando de lado a importância da participação da sociedade nas discussões.

Apesar das críticas, o evento provou um resultado de forma macropolítica, ampliando a participação da sociedade no processo de desinstitucionalização e das formas de se lidar com a loucura. Além disso, de acordo com o Tenório (2002, p. 35) o encontro promoveu a criação de um novo lema "Por uma Sociedade Sem Manicômios" e centralizou as estratégias de reforma no Movimento de Luta Antimanicomial. Destes avanços destacam-se também a substituição de pacientes para usuários e a instituição ao dia 18 de maio como o Dia Nacional de Luta Antimanicomial.

Em 1989, motivado pelo processo de revisão da legislação, o deputado Paulo Delgado (PT-MG) apresentou no Congresso Nacional o projeto de lei 3657/98, para extinguir gradualmente as instituições psiquiátricas.

O projeto possuía apenas três artigos que previam o impedimento na construção de novos hospitais psiquiátricos pelo setor público, o financiamento para recursos de atendimento que não estivessem relacionados à institucionalização e a obrigação na emissão de parecer que respaldasse a legalidade na internação compulsória em manicômios de caráter judiciário.

Após a aprovação na Câmara dos Deputados, o projeto enfrentou mais de dez anos de lutas e foi substituído por um novo texto que trazia diversas ambiguidades e distorções que retrocediam o documento inicial.

O texto voltou para a Câmara dos Deputados e foi finalmente aprovado na forma da Lei 10.216 de 6 de abril de 2001, considerado como um grande avanço pelos integrantes do movimento da reforma. Respeitando os pressupostos cronológicos, analisaremos melhor mais a frente os dispositivos da lei.

O final da década de 1980 e início da década de 1990 se destacou também por importantes avanços na sociedade brasileira. Além da oficialização do SUS (Sistema Único de Saúde) com a Constituição Federal de 1988, surgiram os primeiros Centros de Apoio Psicossocial (CAPS), com grande atuação na cidade de São Paulo e os Núcleos de Atenção Psicossocial (NAPS) na cidade de Santos, com intervenções diretas nos hospitais psiquiátricos no sentido de promover a reinserção social dos sujeitos com transtornos mentais.

O início da década de 1990 foi marcado também pela aprovação pelas primeiras leis estaduais que determinavam a gradativa diminuição do processo de internação pelos atendimentos Centros de Apoio Psicossocial (CAPS) e nos Núcleos de Atenção Psicossocial (NAPS) e as diretrizes de saúde mental do Ministério da Saúde tomaram

maior visibilidade sobretudo com o compromisso firmado pelo Brasil na Declaração de Caracas e na realização da II Conferência Nacional de Saúde Mental em 1992.

Neste mesmo ano, os CAPS e os NAPS foram oficialmente regulamentados pelo Ministério da Saúde através das portarias 189 e 224.

Sobre a II Conferência Nacional de Saúde Mental, a agenda esteve pautada na apresentação do relatório final do evento anterior ocorrido em 1987, no compromisso firmado com a Declaração de Caracas, na oficialização dos CAPS e dos NAPS em território nacional, nos programas de atenção à saúde mental, na proteção das pessoas com enfermidade mental, segundo políticas das Organizações das Nações Unidas, na garantia da cidadania, avaliação dos avanços da legislação e novas discussões.

Os NAPS e CAPS são definidos como unidades de saúde locais/regionais que contam com população adscrita pelo nível local e que oferecem atendimento de cuidados intermediários entre o regime ambulatorial e a internação hospitalar em um ou dois turnos de quatro horas, por equipe multiprofissional. Pela regulamentação legal, devem oferecer os seguintes atendimentos: individual; grupos (psicoterapia, grupo operativo, oficina terapêutica, atividades socioterápicas, entre outras); visitas domiciliares; atendimento à família e atividades comunitárias enfocando a integração do doente mental na comunidade e sua inserção social. (TENÓRIO, 2002, p. 42)

Passados quase dez anos depois a Lei Federal 10.216 promulgada em 2001 apresentava os direitos das pessoas “portadoras” (grifo meu) de transtornos mentais, ressaltando a substituição terminológica de Doença para Transtorno Mental, além da garantia à assistência e proteção, com vistas à saúde mental, objetivando maior visibilidade na Reforma Psiquiátrica mundial.

Contudo, evidenciava-se ainda um forte aspecto assistencialista reforçado pela saúde e um entendimento discriminatório sobre o conceito, uma vez que não observa a influência de fatores sociais, econômicos, ambientais sobre os transtornos mentais.

No mesmo ano ocorreu em Brasília, a III Conferência Nacional de Saúde Mental, sob lema "Cuidar, sim. Excluir, não. – Efetivando a Reforma Psiquiátrica com acesso, qualidade, humanização e controle social" (BRASIL, 2001).

Em sua agenda pautaram-se as seguintes discussões: reorientação do modelo assistencial de saúde mental através de políticas, serviços, superação do modelo asilar, serviços residenciais terapêuticos, atenção à criança e ao adolescente, atenção aos usuários de álcool e outras drogas, diretrizes na gestão das equipes de saúde mental, diretrizes de financiamento, mecanismos de acessibilidade aos serviços, direitos e cidadania, educação e inclusão social, controle social, etc.

Nesse mesmo período foram ampliados novos investimentos para o processo de desinstitucionalização, a partir da criação do Programa “De Volta para Casa”, com o objetivo de reintegrar as pessoas com longo período de institucionalização hospitalar através do pagamento mensal de um auxílio de R\$ 240,00.

Entretanto, um dos grandes entraves desse Programa é que muitas vezes os beneficiários não possuem toda a sua documentação em dia, em virtude do longo processo de exclusão social em que estiveram submetidos, impedindo assim de receberem tal benefício.

Sobre esse aspecto evidencia-se a importância de garantir a cidadania através da educação, sobretudo de jovens e adultos, no sentido de formar sujeitos autônomos, transformadores conscientes de seus direitos.

De acordo com o MS (2008), a grande missão da Reforma Psiquiátrica ainda é reduzir o número de leitos em hospitais que ainda somam em todo o Brasil 42.076, a fim de romper com o modelo segregador enraizado pela história.

Para tanto, as políticas de Saúde Mental adotadas pelo Ministério da Saúde contemplam os Serviços de Residências Terapêuticas (SRT) com a ressocialização de pessoas com transtornos mentais em moradias instaladas no espaço urbano a partir do apoio das CAP's.

Tal estratégia se configura para que se possa inicialmente

[...]garantir o direito à moradia das pessoas egressas de hospitais psiquiátricos e de auxiliar o morador em seu processo – às vezes difícil – de reintegração na comunidade. Os direitos de morar e de circular nos espaços da cidade e da comunidade são, de fato, os mais fundamentais direitos que se reconstituem com a implantação nos municípios de Serviços Residenciais Terapêuticos. Sendo residências, cada casa deve ser considerada como única, devendo respeitar as necessidades, gostos, hábitos e dinâmica de seus moradores. (MS, 2008, p. 15-16).

Mais uma vez, destaca-se a valorização de um modelo terapêutico de reinserção sem levar em consideração o desenvolvimento das potencialidades e características peculiares de cada indivíduo para sua participação social, histórica e cultural.

Um dos grandes desafios ainda presentes na Reforma Psiquiátrica brasileira são os Manicômios Judiciários. Regidos por órgãos da Justiça, revelam denúncias de tratamento asilar, exclusão social e violência.

No ordenamento jurídico brasileiro, as pessoas com transtornos mentais que cometem crimes são consideradas inimputáveis, isto é, isentas de pena. Estas pessoas são submetidas, no entanto, à medida de segurança, espécie de tratamento compulsório, cuja principal consequência é a segregação perpétua ou por longo período, através da

internação, da pessoa acometida de transtornos mentais que cometeu um crime ou uma infração. (MS, 2008, p. 23).

Os movimentos de Reforma Psiquiátrica também trabalham com a reinserção social dos sujeitos, valorizando a potencialização de suas habilidades e capacidades através da criação de associações e cooperativas visando à geração de renda e autonomia.

Contudo, esse marco precisa contar com maiores esforços na formação para o mercado de trabalho e para a cidadania, apoiando-se na inclusão social, com vistas na garantia dos direitos básicos de desenvolvimento do indivíduo.

### **3. O direito à educação na Reforma Psiquiátrica Brasileira**

Realizada toda a contextualização histórica das diferentes posições do adulto com transtornos mentais desde a Grécia Antiga e o esclarecimento sobre a evolução da Reforma Psiquiátrica Brasileira, partiremos para as análises dos relatórios finais gerados nas quatro Conferências Nacionais de Saúde Mental.

Não deixaremos de analisar também os dispositivos presentes na Lei 10.216 promulgada, conforme abordamos anteriormente, em 6 de abril de 2001, quase 10 após a construção do seu Projeto de Lei 3657/98.

Estes são os documentos principais que norteiam a continuidade da Reforma Psiquiátrica nos dias atuais. Sem dúvida, o movimento foi convergido em deferentes outras vertentes regionais em todo o país, no entanto, o foco principal da presente pesquisa é analisar quais garantias de direito à educação para adultos com transtornos mentais estão presentes nestes documentos.

A I Conferência Nacional de Saúde Mental ocorrida no Rio de Janeiro de 25 a 28 de junho de 1987 resultou no Relatório Final, firmando compromissos com a sociedade e impulsionados pela Reforma Psiquiátrica Brasileira.

Conforme apresentamos anteriormente, o evento foi alvo de grandes críticas dadas a sua realização de caráter formalista sem a ativa participação da sociedade no debate das pautas apontadas. Tais críticas se refletem também no texto do Relatório Final com um discurso de linguagem confusa sem a apresentação de propostas concretas, sobretudo no âmbito do direito à educação.

Segundo BRASIL/MINISTÉRIO DA SAÚDE (1987, p. 19), os setores da saúde e da educação devem estar articulados a fim de se garantir a adoção de práticas

envolvendo equipes multiprofissionais com vistas a evitar qualquer atitude de dominação do saber ou hegemonia.

Além disso, um dos compromissos firmados destacaram "Que se garanta, aos menores hospitalizados, educação formal ou especializada, habilitação profissional e o direito ao espaço lúdico." (BRASIL/MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1987, p. 25).

O Relatório Final desta primeira Conferência encerra o seu discurso concluindo que dentre as condições essenciais de saúde mental para a toda a sociedade brasileira está a educação.

Conforme destacamos anteriormente, a II Conferência Nacional de Saúde Mental apresentou grandes avanços na oficialização dos CAPS e dos NAPS. No entanto, no aspecto do direito à educação não apresentou nenhum avanço enfatizando uma retrospectiva do primeiro evento ocorrido no final da década de 1980.

De acordo com BRASIL/MINISTÉRIO DA SAÚDE (1992, p. 35) os estudos sobre doença mental e normalidade devem transpor os conhecimentos científicos e chegar até a sociedade a fim de trazer maior participação na vida social, trabalho e educação.

Além disso, o relatório desta segunda conferência conclui que para ocorrer o fechamento graduação dos hospitais psiquiátricos em substituição aos Centros e aos Núcleos de Atenção Psicossocial requer a readequação da legislação e das políticas de saúde mental.

Respeitando os pressupostos cronológicos que norteiam nossa metodologia de pesquisa, analisaremos os dispositivos apresentados na Lei 10.216 promulgada em 6 de abril de 2001 antes falarmos da próxima Conferência.

Após quase dez anos do texto original proposto pelo Deputado Paulo Delgado no Projeto de Lei 3657/98, o então presidente da época Fernando Henrique Cardoso, sancionou a Lei que dispõe a proteção e os direitos às pessoas portadoras de transtornos mentais bem como as políticas de assistência à saúde mental.

A Lei é composta por treze artigos que asseguram melhorias no tratamento pelo sistema de saúde, promoção de ações afirmativa que envolvam a participação da sociedade e da família aos portadores de transtornos mentais, o estabelecimento de políticas de saúde mental e a criação de uma comissão nacional gerida pelo Conselho Nacional de Saúde para o acompanhamento da aplicação da Lei.

Outros dispositivos também se fazem presentes na Lei, no entanto, nenhum deles diz respeito à garantias de promoção do direito à educação aos portadores de transtornos mentais, sobretudo aos adultos, foco da presente pesquisa.

Realizada em dezembro de 2001 a III Conferência Nacional de Saúde Mental apresentou grandes avanços no campo de discussões sobre políticas de saúde mental após quase dez anos do último evento.

Em seu relatório final podemos extrair diversos trechos fundamentais que dialogam com os princípios de acesso à educação. Além disso, no discurso do relatório final encontramos conceitos vinculados à inclusão educacional, ao convívio com a diferença, ao direito de educação enquanto habilitação para a vida profissional, exercício da cidadania, participação de equipes multiprofissionais, garantia dos Direitos Humanos.

Dentre os pactos firmados, destacamos a ação em

162. Garantir a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que prevê o acesso à educação aos portadores de transtornos mentais, nas escolas públicas e privadas, por meio da realização de parcerias entre as Secretarias de Saúde, Educação e Ação Social, visando a capacitação continuada de todos os profissionais da rede de ensino sobre a educação inclusiva e a questão da Saúde Mental. Desenvolver, também, ações intersetoriais nas escolas e realizar eventos sobre a temática da Saúde Mental como, por exemplo, palestras dirigidas aos adolescentes. (BRASIL/MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2001, p. 55)

250. Estabelecer parcerias com as faculdades de Pedagogia e Educação, para a inclusão nas grades curriculares de temas referentes à Reforma Psiquiátrica e inserção dos estagiários dessas instituições nos serviços substitutivos, visando uma maior conscientização da população. (BRASIL/MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2001, p. 80)

Além disso, das pautas apontadas na III Conferência, a de maior relevância, sobretudo objeto da presente pesquisa, e que não esteve presente nas duas Conferências anteriores diz respeito ao item "Educação e inclusão social". Sobre este aspecto, o documento final da Conferência reserva o seguinte trecho:

A inclusão do portador de transtorno mental nas escolas ou em programas de alfabetização foi objeto de várias propostas, entre as quais medidas que assegurem vagas nos programas educacionais, criando uma discriminação positiva.

433. Garantir a implementação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que prevê o acesso à Educação aos portadores de transtornos mentais nas escolas públicas e privadas, realizando parceria entre as Secretarias da Saúde, Educação e Ação Social, visando capacitação continuada do corpo docente e outros funcionários, equipando as escolas adequadamente, com vistas à inclusão dos referidos portadores.

434. Estabelecer amplo entrosamento entre a rede da saúde mental e rede educacional, visando abolir os preconceitos e divergências entre ambas no que diz respeito aos portadores de transtornos mentais, cumprindo, desta forma, o disposto na lei nº 8080/90. (BRASIL/MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2001, p. 123-124)

A quarta e última Conferência Nacional de Saúde Mental que encerra o recorte cronológico da presente pesquisa foi realizada entre os meses de junho e julho de 2010 com o tema "Saúde Mental direito e compromisso de todos: consolidar avanços e enfrentar desafios".

Dentre as pautas da agenda da Conferência notamos os avanços e consolidação de novas discussões já presentes no evento anterior realizado há quase dez anos.

Pautas relacionadas a integração dos diferentes setores sociais como educação, assistência e justiça; financiamento de atividades terapêuticas nos CAPS; maior participação da sociedade na formulação e concretização das políticas de saúde mental; bem como o convívio das pessoas com sofrimento psíquico. Neste aspecto, notamos a inclusão de um novo conceito que tendencia a substituir o transtorno mental, bem como os demais abordados nesta pesquisa.

Além disso, na pauta estiveram presentes as discussões de implantação de programas de educação popular com vistas à inclusão das pessoas com transtorno mental no mercado de trabalho por meio da educação.

Dos pactos firmados, o que mais trouxe relevância se destacou por

202. Estabelecer parceria com a Educação para garantir o acesso e permanência dos usuários de saúde mental na rede pública e privada de ensino regular, com professores qualificados, e criar e ampliar programas que incluam alfabetização e escolarização de adultos, pré-vestibular e capacitação para o trabalho das pessoas em sofrimento mental. (BRASIL/MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2010, p. 48)

#### **4. Conclusão**

A partir de toda contextualização que realizamos ao longo da presente pesquisa, chegamos as análises de quais direitos educacionais devem realmente ser perseguidos aos adultos com transtornos mentais.

Na fundamentação do direito, Bóbbio (2004, p. 38) destaca que a sua implementação e realização depende de diferentes violências ideológicas e concessões de caráter pessoal, mas que se pode prevalecer a dos grupos dominantes.

Neste aspecto, pensando o direito à educação deve se concretizar não apenas nas discussões em agendar políticas e conferências mas nos dia a dia das sociedades e dos diferentes espaços.

Notamos pelas análises realizadas que o adulto com transtornos mentais passou por vários desafios e verdadeiros sofrimentos que permearem muito mais o seu caráter do

que interno. Foram sujeitos segregados em hospitais psiquiátricos, misturados junto a outros seres humanos e jogados à miséria social por serem denominados incapacitado no âmbito social e econômico.

Gentili (2012, p. 80) destaca que a exclusão é uma importante ferramenta negativa que determinam à sociedade um retrocesso dos processos democráticos, de diversidade e desenvolvimento cultural e social.

Por meio da Reforma Psiquiátrica Brasileira ainda temos um longo caminho a ser percorrido que envolva a participação dos diferentes setores sociais, sobretudo da educação com a implantação efetiva das propostas levantadas nas agendas das últimas Conferências Nacionais de Saúde Mental.

A presente pesquisa buscou refletir sobre a evolução das políticas conquistadas por este movimento reformista e trazer à luz da sociedade e das comunidades científicas a necessidade de maior entendimento na área, a fim de garantir o respeito e o direito à condições de desenvolvimento da autonomia e participação ativa dos adultos com transtornos mentais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARANTE, P. **Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora FIOCRUZ, 1998

AMARANTE, P. (Org.). **Psiquiatria social e reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 10. ed. Rio de Janeiro, Elsevier, 2004.

BRASIL. **Decreto-lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001.** Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LEIS\\_2001/L10216.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10216.htm) Acesso em 8 de junho de 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **I Conferência Nacional de Saúde Mental. Relatório Final.** Ministério da Saúde, Brasília, 1987. Disponível em [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/0206cnsm\\_relat\\_final.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/0206cnsm_relat_final.pdf) Acesso em 1 de dezembro de 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **II Conferência Nacional de Saúde Mental. Relatório Final.** Ministério da Saúde, Brasília, 1992. Disponível em <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/0208Icnsmr.pdf> Acesso em 9 de dezembro de 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **III Conferência Nacional de Saúde Mental. Relatório Final.** Ministério da Saúde, Brasília, 2001. Disponível em [http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/relatorios/saude\\_mental.pdf](http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/relatorios/saude_mental.pdf) Acesso em 9 de dezembro de 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **IV Conferência Nacional de Saúde Mental. Relatório Final.** Ministério da Saúde, Brasília, 2010. Disponível em [http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio\\_final\\_IVcnsmi\\_cns.pdf](http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_final_IVcnsmi_cns.pdf) Acesso em 3 de janeiro de 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. **Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil.** Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília, novembro de 2008. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/Relatorio15%20anos%20Caracas.pdf> Acesso em: 25 jul. 2008.

FOUCAULT, M. **A História da loucura: na Idade Clássica**. 8. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da clínica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GENTILLI, P. **Pedagogia de la igualdad: ensaios contra la educacion excludente**. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editoras, 2012, Cap. 2, p. 65-102

Le Goof, J. **A história nova**. 5. Ed. São Paulo, SP : Martins Fontes, 2005.

MATEUS, M. D. (orgs). **Políticas de Saúde Mental**. 1. ed. São Paulo: Instituto de Saúde, 2013.

PESSOTTI, I. **A loucura e as épocas**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1994.

\_\_\_\_\_. **O século dos manicômios**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 1996.

SILVA, A. M. M., TAVARES, C. (Orgs.) **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

TENÓRIO, F. **A reforma psiquiátrica brasileira, da década de 1980 aos dias atuais: história e conceitos**. História, Ciências e Saúde - Manguinhos. Rio a de Janeiro, vol. 9(1): 25-59, jan. - abr. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v9n1/a03v9n1.pdf>> Acesso em 6 de dezembro de 2015.

VIDAL, D. G. **A Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação**. In: MIGUE, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAUJO, J. C. S. (orgs.) Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

**DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA A ESCOLA PRIVADA:  
MUDANÇAS NA PERIFERIA DE SÃO PAULO**

Adriana Santiago Rosa Dantas – USP\*

Fapesp

Resumo:

Este trabalho pretende discutir questões teóricas que associam a expansão escolar público e privado no território, tomando como objeto um estudo de caso de um distrito da “periferia” de São Paulo. Tal distrito teve um histórico de lutas populares por educação e desde o final do século passado vem recebendo escolas privadas enquanto percebe-se um recuo do Estado na construção de mais equipamentos.

Palavras-chave: expansão escolar; direito à educação; escola privada

---

\* Doutoranda na Faculdade de Educação sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Graça Setton.

## Introdução

A metrópole de São Paulo tem passado por diversas transformações ao longo do século XX e XXI. As áreas periféricas têm passado por processos que precisam ser analisados, pois refletem em várias aspectos da sociedade, inclusive o educacional. Este trabalho pretende discutir questões teóricas que associam a expansão escolar público e privado no território, tomando como objeto um estudo de caso de um distrito da “periferia” de São Paulo. Tal distrito teve um histórico de lutas populares por educação e desde o final do século passado vem recebendo escolas privadas enquanto percebe-se um recuo do Estado na construção de mais equipamentos.

Ainda é comum nos estudos da área da educação separar escolas públicas e privadas segundo o seu local de instalação e seu “público-alvo”. De forma bem simplista, pode-se dizer que as escolas privadas, de cunho mercantil, são tradicionalmente destinadas às pessoas de maior poder aquisitivo enquanto as escolas públicas destinam-se à população de menor renda. Por esta lógica, as escolas privadas estariam na região central e as públicas nas periferias. Esta segmentação entre público e privado / maior e menor renda / centro e periferia foi construída historicamente. Essa visão, ainda hegemônica da espacialidade dos equipamentos, vem da tradição das Ciências Sociais do século XX que tinha como chave analítica o uso do conceito centro-periferia para explicar os fenômenos sociais da capital paulistana.

Estudos têm apontado a limitação do paradigma centro-periferia para explicar fenômenos sociais e urbanos da metrópole paulistana. Caldeira (2003) demonstrou o processo de enclaves fortificados criados pelas camadas mais elitizadas para se enclausurar em seus próprios espaços distante do centro da cidade como os condomínios fechados em cidades vizinhas da grande metrópole; Villaça (2001) apontou as especificidades do espaço intra-urbano como regiões que concentram condomínios de alta renda e favelas. Marques (2005), por sua vez, defendeu o uso do termo “periferias” para indicar a heterogeneidade social que tem marcado estas regiões ditas periféricas enquanto assume que cada vez mais os mais ricos tem se concentrado em espaços homogêneos (MARQUES, 2014). Na mesma linha teórica, Anete Ivo (2010) aponta que há *periferias* com suas heterogeneidades que ultrapassam a localização no espaço pela sua complexidade. Os polos extremos “sujeitos que vivem na adversidade” e sujeitos da

“cidade normatizada” que decorrem da dicotomia centro-periferia estão “mesclados” por isso os lugares são híbridos e heterogêneos.

Conforme a crítica de Pereira (2005, p.2), o modelo centro-periferia “é uma construção ideológica que obscurece a compreensão crítica da dinâmica do crescimento da cidade” pela dualização e segmentação da cidade, impedindo o entendimento da produção do espaço como um todo articulado com a ação dos agentes urbanos nesta produção. Como atesta o autor:

Mas é a crítica e superação da abstração geométrica do modelo centro-periferia que permitirá avançar o conhecimento das formas de produção do espaço urbano e a articulação destas formas não mais como modelos, mas como dinâmicas capazes de ser compreendidas nas suas desigualdades com um resultado lógico do próprio processo de produção do espaço urbano. (PEREIRA, 2005, p. 6)

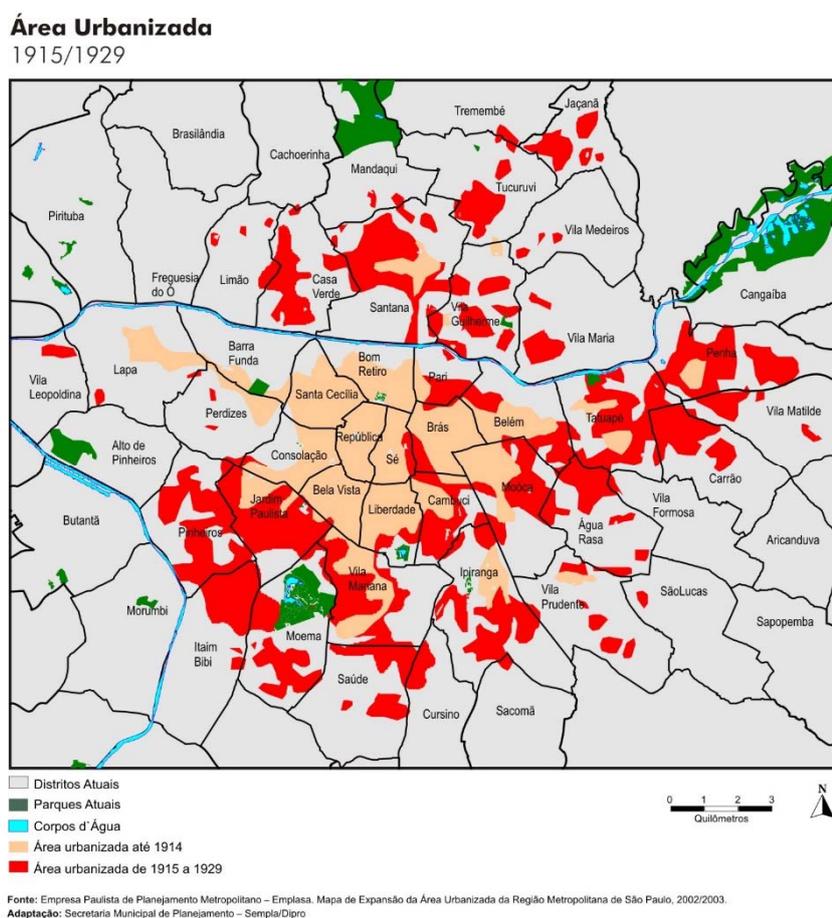
Esse imaginário espacial e econômico ainda persiste na segmentação entre escolas públicas e privadas, trazendo certo estranhamento à expansão de escolas privadas em espaços antes ocupados majoritariamente pelas escolas públicas. A hipótese é que este estranhamento se dá porque não se associa, nos estudos na Educação, a expansão escolar à nova lógica do crescimento urbano da cidade de São Paulo (PEREIRA, 2005), tornando-se um campo cego, nos termos de Lefebvre (2004), por causa da chave analítica que levou à construção teórica desta segmentação.

Este texto pretende refletir sobre a expansão escolar pública e privada no processo de produção do espaço urbano na cidade de São Paulo, criticando a dualização centro e periferia nos estudos da área da educação. Para tanto, pretende-se discutir a expansão do ensino privado em territórios que antes tinham a predominância de escolas públicas, como parte do processo de metropolização da cidade de São Paulo.

Para esta reflexão, a primeira parte do trabalho pretende discutir a construção histórica da dualização dos espaços das escolas públicas e das escolas privadas e criticar sua limitação teórica, propondo que a expansão escolar está inserida no processo de metropolização. Na segunda parte, apresenta-se um estudo de caso de expansão escolar pública e privada a partir das transformações do espaço de um antigo distrito industrial da cidade de São Paulo. A partir desta segmentação escolar é possível destrinchar alguns processos sociológicos que dizem respeito à produção do espaço e a transformação da cidade de São Paulo ao longo do século XX e XXI subordinadas ao capital. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

## 1. A expansão escolar no centro e na periferia

Até os anos de 1920 do século XX, a mancha urbana da cidade de São Paulo ainda era bem menor (mapa 1) se comparada às duas décadas seguintes (mapa 2). A população naquele período era de cerca de 580 mil habitantes<sup>112</sup>. Naquela década, o ensino primário (correspondente ao ensino fundamental) alcançava 6,5% da população da cidade, com 47 grupos escolares ativos em 1929, segundo Sposito (2001, p.31). A autora salienta que esta foi uma das grandes expansões que aconteceu no período, pois em 1889 somente 2,5% da população estava na escola. Por outro lado, se elevar em 4% o ensino primário naquele período já foi considerado uma “expansão” pela autora, os outros níveis de ensino eram ainda menos expressivos.



**Mapa 1**

<sup>112</sup>Fonte: História Demográfica do Município de São Paulo. Disponível em [http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/historico\\_demografico/tabelas/pop\\_brasil.php](http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/tabelas/pop_brasil.php) Acessado em 07 de janeiro de 2016

Para continuar os estudos para além do ensino primário na cidade de São Paulo era preciso utilizar grupos privados ou professores particulares visto que havia poucas escolas oficiais. No início do século passado, a discussão sobre a liberdade de ensino institucionalizada pela reforma Rivadávia<sup>113</sup> permitiu que, além das escolas públicas, vários grupos privados criassem instituições escolares. Segundo Perosa, em “1936, dentre os 564 estabelecimentos de ensino ‘não primários’, 89 eram estabelecimentos de ensino público, contra as 457 escolas particulares que funcionavam no território paulista” (PEROSA, 2009, p. 40)

Conforme o mapa 1 percebe-se que estas escolas, maioria privadas, estavam concentrada em um espaço ainda reduzido em relação à São Paulo atual. As novas áreas urbanizadas, destacadas em vermelho, também estavam recebendo estes estabelecimentos como o colégio São Vicente de Paulo, fundado em 1904 por uma ordem católica, na região leste do mapa. Segundo Perosa (2009, p.52), a Penha foi o limite extremo de fundação de colégios católicos até o final dos anos de 1920. Um pouco mais tarde, em 1938 chega o colégio São José no distrito vizinho da Vila Matilde.

Se as escolas primárias não atendiam nem 7% da população em 1929, os outros níveis de ensino eram ainda mais exclusivos a uma parcela privilegiada. Havia uma hierarquia entre os grupos escolares mais antigos, fundados no final do século XIX ou início do século XX, principalmente os privados como o colégio Presbiteriano Mackenzie (1870), a Escola Alemã (1878), o colégio Nossa Senhora do Sion (1901), considerados de maior prestígio (PEROSA, 2009). Estes colégios atendiam a elite paulistana e estavam instalados nas áreas urbanizadas até 1914 assinaladas no mapa 1. A relação entre espaço e educação se dá neste contexto em que poucos têm acesso ao ensino enquanto a cidade de São Paulo se transformava economicamente a partir da antiga elite cafeeira e os novos industriais:

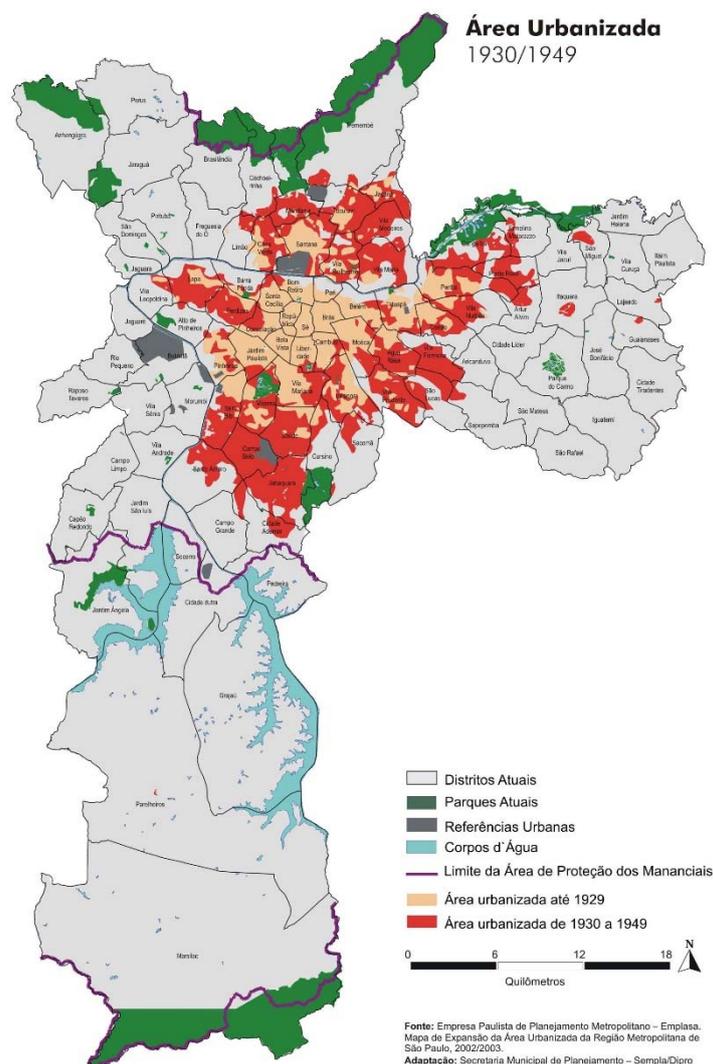
Para o projeto de hegemonia política das antigas gerações de proprietários rurais, bem como para os industriais em ascensão, não interessava mandar os filhos para qualquer escola, mas para os prestigiados internatos católicos da cidade ou da Europa. Com isso, poderiam garantir o ingresso nas escolas superiores e, sobretudo, a possibilidade de manter os jovens entre as famílias conhecidas e expostos a uma forma de socialização mais homogênea. (PEROSA, 2009, p. 43)

O crescimento vertiginoso de São Paulo já era visto nas décadas seguintes. Nos anos de 1940, a população passou dos 1.320.000 habitantes para quase 2.200.000

---

<sup>113</sup> A reforma Rivadávia, em 1911, instituiu a liberdade de ensino e a competição livre, o que abriu terreno para a iniciativa privada mercantilizar a educação no Brasil. Ver CURY, 2009.

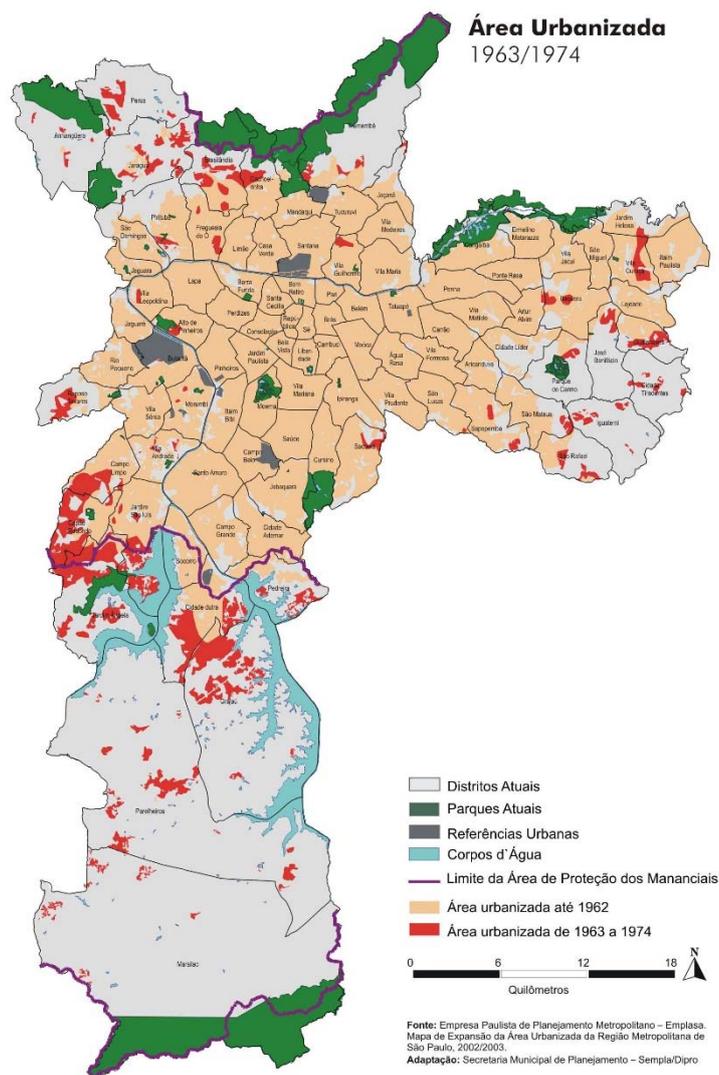
habitantes em 1950<sup>114</sup>. Este crescimento populacional afetou a mancha urbana da cidade conforme o mapa 2:



**Mapa 2**

Este crescimento foi alvo de vários estudos nas Ciências Humanas, consagrando a explicação que teve como chave analítica a dicotomia centro e periferia. Uma obra pontual que marca esta concepção é *São Paulo 1975: crescimento e pobreza* (CAMARGO et. all, 1976). Na década de 1970, São Paulo estava chegando aos 6 milhões de habitantes com o espaço urbano ainda mais expandido como mostra o mapa 3.

<sup>114</sup>Fonte: História Demográfica do Município de São Paulo. Disponível em [http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/historico\\_demografico/tabelas/pop\\_brasil.php](http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/tabelas/pop_brasil.php) Acessado em 07 de janeiro de 2016



**Mapa 3**

A tese principal de Camargo et al. (1976) consistiu em afirmar que o crescimento de São Paulo foi à custa da pobreza de uma considerável parcela de sua população. Tal pobreza é entendida como uma má distribuição da riqueza produzida na cidade que não permitiu seus habitantes se instalarem de forma digna no seio urbano, faltando água, esgoto, luz e moradia para um considerável número de trabalhadores.

O aumento de migrantes internos para São Paulo intensificou-se à medida que as indústrias cresciam. Isto porque era necessária uma força de trabalho excedente que permitisse contratar trabalhadores com baixo custo. Antes, algumas fábricas instalaram vilas operárias para habitação de seus funcionários, especialmente os mais qualificados. Com o aumento da população, a instalação destes trabalhadores na cidade, como aluguel ou compra do imóvel, passou a ser de responsabilidade dos operários, assim como a

responsabilidade pela infraestrutura, como água, esgoto, iluminação, passou a ser do Estado. Para os autores:

Deste momento em diante, as vilas operárias tendem a desaparecer e a questão da moradia passa a ser resolvida pelas relações econômicas no mercado imobiliário. Surge no cenário urbano o que será designado “periferia”: aglomerados, clandestinos ou não, carentes de infraestrutura, onde vai residir a mão-de-obra necessária para o crescimento da produção. (CAMARGO et al., 1976, p. 25)

A pobreza esteve geograficamente estabelecida na periferia, nas favelas e nos antigos cortiços do centro (cada vez menos frequentes sendo seus moradores transferidos para as favelas e/ou periferia), localizando as desigualdades sociais produzidas. O aumento da industrialização na cidade, que tinham suas indústrias instaladas na periferia ou ao longo da linha férrea, trouxe consigo um enorme contingente populacional proveniente de migrações. Estes trabalhadores começaram a se instalar ao redor destas indústrias com pouca infraestrutura. Os autores chamam a atenção para o papel tardio do Estado na dinâmica de regulação do uso do solo que foi liderado pelo setor privado. Assim, os recursos públicos acabaram por servir a “dinâmica de valorização-especulação do sistema imobiliário-construtor” (CAMARGO et al., 1976, p. 26).

Sposito (1984) afirma que esta população que chegava a cidade e se instalava na periferia, levou o Poder Público a assumir políticas públicas diante das demandas por ela apresentada: a criação de escolas. Em sua obra *O povo vai à escola*, Sposito (2001) demonstra como as mobilizações populares foram importantes para a expansão escolar destes territórios que começavam a ser urbanizados, mesmo que ainda não universalizando o acesso:

A ampliação das matrículas, embora constante, não foi suficiente para absorver todo o contingente de população em idade escolar, particularmente até o início da década de 50. A aceleração do crescimento urbano, decorrente da industrialização intensiva na região de São Paulo, a partir de 1940, criou sérias dificuldades em relação à oferta de vagas nas escolas elementares do Estado (SPOSITO, 2001, p.33)

Até então havia escolas públicas consideradas de qualidade e eram poucas para um grupo privilegiado. Diante de um cenário nacional em que poucos eram escolarizados, o aumento populacional da cidade de São Paulo trouxe uma nova configuração educacional que Sposito descreveu como o povo indo para a escola. Em outras palavras, a força de trabalho estava buscando educação.

A associação da escola pública como escola do povo foi se construindo a partir desta expansão, que se manifestava materialmente no território que se expandia. Assume-se que esta construção foi se cristalizando com o passar dos anos, pois, como foi dito anteriormente, ainda é comum associar a periferia como sede prioritária da escola pública.

Nas linhas acima, tentou-se delinear a relação centro-periferia e escola pública e privada. Esta relação tem como linha explicativa a industrialização como motriz das transformações. Esta perspectiva, porém, cega sobre a centralidade do urbano que produziu a paisagem atual destes territórios. O ponto a considerar é a crítica de Lefebvre que analisou “a industrialização como uma etapa da urbanização, como um momento, um intermediário, um instrumento” (LEFEBVRE, 2004, p.128). Naquela linha clássica, a periferia seria o lugar da moradia da força de trabalho e do exército industrial de reserva, associando o espaço à estratégia industrial capitalista para aumentar sua mais-valia reduzindo os gastos com salários e moradia. A centralidade do urbano, porém, permitiu novas estratégias capitalistas que ficam obscurecidas na redução do espaço como periférico. Essas transformações criaram heterogeneidades que levaram autores a cunharem o espaço de “periferias”, como se este produto fosse um dado estabelecido, sem historicidade. Por outro lado, tal heterogeneidade é fruto de um processo pelo qual o urbano permitiu a expansão e reprodução do capital além do modelo industrial.

Esta crença escola pública/ periferia revela o campo cego produzido pela dualização do espaço em centro e periferia, comprometendo o entendimento do processo como um todo. Conforme crítica de Pereira (2005), “perde-se, nesse modelo, toda dimensão da dinâmica de mercado e da produção capitalista da cidade porque na justaposição dos espaços (...) não se considera nenhuma articulação entre eles” (PEREIRA, 2005, p.5).

O argumento, pois, do povo indo à escola, é produto do urbano. Vários agentes tiveram papel importante. As novas áreas urbanizadas (mapas 2 e 3) foram recebendo escolas públicas principalmente pela articulação dos moradores, a partir de mobilizações sociais, com os políticos. Sposito afirma que houve dois momentos importantes desta articulação: o populismo na redemocratização após 1945 e a ditadura militar. Antes mesmo das escolas, os movimentos sociais nestas novas áreas estavam reivindicando junto ao poder público maior infraestrutura como asfalto, esgoto, dentre outros (DUARTE, 2008; DUARTE & FONTES, 2004).

Estas áreas passaram por um processo intenso de estruturação decorrente da urbanização, influenciadas por diversos agentes: os moradores organizados, o poder público, os industriais, e os agentes do setor imobiliário, que ficam veladas a partir deste modelo. Todas estas transformações já estavam construindo novos processos para a reprodução do capital a partir da infraestrutura urbana, como construção das escolas, que captura dinheiro público para a construção civil; como o setor imobiliário que criou várias

estratégias de especulação imobiliária na venda de terrenos e casas nestes novos territórios que se expandiam. A produção capitalista do espaço, segundo David Harvey (2005), requer expansão territorial como aconteceu na cidade de São Paulo no final do século XX:

O capitalismo apenas consegue escapar de sua própria contradição por meio da expansão. A expansão é, simultaneamente, *intensificação* (de desejos e necessidades sociais, de populações totais, e assim por diante) e *expansão geográfica*. Para o capitalismo sobreviver, deverá existir ou ser criado espaço novo para a acumulação. (HARVEY, 2005, p.62 grifo do autor).

Como visto anteriormente, mais do que a formação da periferia, o que acontecia com a cidade de São Paulo era a criação de mais espaço para a acumulação. No período de grande crescimento a partir dos anos 1940, parte da acumulação se deu pela espoliação urbana conforme descreve Kowarick (2000):

Trata-se de um conjunto de situações que pode ser denominado de *espoliação urbana*: é a somatória de extorsões que se opera pela inexistência ou precariedade de serviços de consumo coletivo, que juntamente ao acesso à terra e à moradia apresentam-se como socialmente necessários para a reprodução dos trabalhadores e aguçam ainda mais a dilapidação decorrente da exploração do trabalho ou, o que é pior, da falta desta. (Kowarick, 2000, p. 22)

Kowarick e outros autores<sup>115</sup> demonstraram que uma força de trabalho com salários reduzidos se inseriram na cidade de forma precária, tendo a autoconstrução como principal estratégia de produção dos novos espaços chamados periféricos. Este tom de denúncia foi importante, mas outros processos decorrentes da urbanização destas regiões ainda estão obscurecidos. Segundo Pereira (2005) “a compreensão da relação entre o urbano e a indústria reduzida a essa dimensão [da autoconstrução] não captura a dinâmica imobiliária e nem a produção da cidade no que ela tem de especificamente urbano”.

Esta produção urbana foi extremamente complexa tendo vários agentes envolvidos ao longo do tempo. Em meados do século XX, as precariedades decorrentes da espoliação foram insustentáveis acarretando vários movimentos sociais por infraestrutura a partir dos próprios moradores que se instalavam nessas localidades, como as Sociedades de Amigos de Bairro (SABs)<sup>116</sup>, como os movimentos por educação como descreveu Sposito (2001). Havia uma intensificação de desejos sociais nesta expansão geográfica que foi bastante útil politicamente para os populistas que se articulavam com esta nova população. A ação do Estado na produção de um novo espaço nestas regiões

<sup>115</sup> Ver MAUTNER, 1999; CAMARGO et al., 1976.

<sup>116</sup> Sobre as SABs ver DUARTE, 2008; DUARTE & FONTES, 2004; movimentos por moradia ver ANDRADE, 1989; IFFLY, 2010.

levando asfalto, iluminação, saneamento e escolas, trouxe melhorias que interessaram o setor imobiliário, outro agente-chave nesta produção, como permitiu que os recursos públicos alimentassem a indústria de construção civil.

A capacidade da expansão geográfica foi se esgotando na cidade de São Paulo, mas a reprodução do capital foi se reestruturando no contexto urbano, constituindo um processo ainda mais avançando, o da metropolização que

(...) corresponde a um momento mais avançado do processo de urbanização e se constitui numa *determinação histórica* da sociedade contemporânea associada à reestruturação capitalista. Esse processo é uma determinação histórica porque se coloca como condição, meio e produto fundamental para a reprodução social contemporânea. A metrópole contemporânea, a que exprime o momento mais avançado da urbanização, a que exprime uma nova época, é condição para a reprodução do capital, mas é também um meio utilizado para a reprodução do capital e, ainda, um produto do próprio capital. Nesse sentido, é precisamente uma condição, meio e produto do momento da reprodução cuja determinação reside no capital imobiliário e financeiro” (LENCIONI, 2008, p.47).

Como afirma a autora, a metrópole é condição, meio e produto para reprodução do capital. Pode-se pensar que no processo de metropolização há uma espécie de segunda camada com intensificação de investimentos organizados sobre um nível de centralização muito maior de capital. Para ilustrar parte deste processo que ocorreu nestes novos territórios urbanizados em meados do século XX em São Paulo, a próxima seção discutirá parte da história de Ermelino Matarazzo na tentativa de inserir a discussão da expansão escolar, especialmente das escolas privadas, na produção capitalista do espaço.

## 2. A expansão escolar em Ermelino Matarazzo

O distrito de Ermelino Matarazzo<sup>117</sup> sofreu um grande aumento populacional na segunda metade do século XX, com chegada de migrantes do interior de São Paulo e do nordeste brasileiro. Esta migração foi incentivada pela industrialização da região. Este distrito está a cerca de 20 km da Praça da Sé, com uma população com mais de 110 mil habitantes (2010) em uma área de 8,70 km<sup>2</sup>. Para entender a diferenciação interna que ocorreu no espaço a partir deste evento, Dantas (2013) dividiu o distrito em três regiões, indicados no mapa 4, conforme o processo de produção predominante nos diferentes momentos históricos:

- c) A região dos Loteamentos (entre as décadas de 1940 e 1970);
- d) A região das Ocupações (entre as décadas de 1970 e 1990);
- e) A região das Construtoras (entre as décadas de 1980 e 2000).



Mapa 4

<sup>117</sup> Esta é uma revisitação dos dados apresentados nos capítulos 2 e 3 da minha dissertação (ver DANTAS, 2013). Parte dos dados foram entrevistas de antigos moradores que chegaram ao distrito em diferentes momentos.

O distrito passou por diversos tipos de produção imobiliária<sup>118</sup>. A instalação da indústria Celosul<sup>119</sup> em 1941 fomentou a urbanização da área que até então era considerada rural. Da estação de trem (1) saiu a principal rua, hoje a Avenida Paranaguá, onde foi construída uma pequena vila operária para os funcionários de alto escalão e vendidos lotes para pequenos comerciantes interessados em começar o setor de serviços na vila recém-inaugurada. A família Matarazzo também loteou vários terrenos que foram comprados por trabalhadores, que se utilizavam da autoconstrução para levantar suas moradias. A produção doméstica por loteamentos foi bastante significativa até 1970. Na região dos loteamentos (1) temos o Jardim Matarazzo (próximo à estação de trem) e o Jardim Belém com alguns de seus bairros.



**Figura 7:** Vila dos Matarazzo<sup>120</sup>. Região de Loteamentos. Foto: Adriana Dantas (2012)

Em 1947 outra indústria teve um peso considerável na região: a Cisper (Companhia Industrial São Paulo)<sup>121</sup> que produz vidros. Mais tarde, foi criada a Vila Cisper com diversos conjuntos habitacionais financiados pelo Estado decorrente das articulações políticas da população. À medida que estas regiões se valorizavam, o preço dos terrenos aumentava. Na década de 1970 não se tinha o mesmo poder de compra de

<sup>118</sup> Segundo Pereira teríamos: produção para o mercado, produção estatal, produção doméstica e produção por encomenda (PEREIRA, 2004 apud RUFINO & PEREIRA, 2011)

<sup>119</sup> Celosul foi uma indústria de celofane da família Matarazzo, grande proprietária das terras locais. O nome do distrito é uma homenagem ao filho do conde Francisco Matarazzo, que morreu na Itália em 1920, aos 37 anos. Primeiramente foi aberta uma estação com o nome de Ermelino na ferrovia Central do Brasil em 1926. Mais tarde, em 1959 a região foi desmembrada de São Miguel Paulista, oficializando-se como Ermelino Matarazzo.

<sup>120</sup> Ao longo dos anos, moradores transformaram a frente em garagem, colocaram portões, coberturas para carros, mudaram portas, janelas, azulejaram ou pintaram as fachadas.

<sup>121</sup> Ela continua ativa na região, mas seu capital foi comprado pela Owens Illinois Inc.

terrenos pelos trabalhadores que continuavam a chegar. Formou-se, assim, as primeiras favelas na região das ocupações (2), principalmente perto da linha do trem, do rio Tietê e da principal vila da região (1). Outro agente importante neste contexto era a Igreja Católica, que tutelava as lutas populares para conseguir regulamentação das áreas ocupadas (Andrade, 1989; Ifly, 2010). Uma das primeiras favelas, a Santa Inês, está ao lado do Jardim Belém (1).



**Figura 8:** Comunidade Santa Inês<sup>122</sup>. Foto: Adriana Dantas (2012)



**Figura 9:** Limite entre a comunidade e o Jardim Belém. Foto: Adriana Dantas (2012)

---

<sup>122</sup> A comunidade faz divisa com o Jardim Belém. Ao fundo é possível ver um condomínio de prédios que faz divisa com a comunidade.

O condomínio de prédios faz parte de um período seguinte no qual as produções imobiliárias para o mercado começaram a se intensificar no distrito, especialmente na região (3). Isto aconteceu entre os anos de 1970 e 1980. Várias construtoras começaram produção para o mercado no distrito, tendo como alvo principal a região (3) do mapa 4 por alguns motivos. Os terrenos eram mais baratos e mais abundantes visto que a concentração das produções domésticas estava nas regiões (1) e (2). A localidade estava próximo à Avenida São Miguel, servida de transporte público, pois ligava os distritos de São Miguel Paulista e Penha, caracterizando o vazio da especulação imobiliária conforme descrito na literatura<sup>123</sup>.



**Figura 10:** Região das Construtoras. Foto: Adriana Dantas (2012)

Na década de 1980 foi comum a venda de sobrados e casas geminadas (figura 5) financiados, por exemplo, pela Caixa Econômica Federal. Na virada do século, incorporadoras também começaram a investir em condomínios verticais como o do fundo da foto acima.

Através de Ermelino Matarazzo é possível perceber a centralidade do urbano desde os anos de 1940 na produção do espaço e reprodução do capital a partir do setor imobiliário associado ao financeiro, pois a população que podia pagar pela casa própria se valia do financiamento para tal. O setor de serviços na região além de pequenos comerciantes com suas lojas familiares passou a receber grandes redes, que concorrem

<sup>123</sup> Ver (Cardoso, Camargo & Kowarick, 1973, apud Kowarick, 1993).

com os antigos empreendimentos imobiliários, como redes populares de eletrodomésticos (Casas Bahia, Magazine Luiza, Ponto Frio); de vestimenta (Marisa, Pernambucanas); de supermercados (O Dia; Extra) e franquias (Cacau Show, Boticário, Habib's).

A produção doméstica tendo a autoconstrução como sua representante é uma realidade distante, já pouco possível no distrito, visto que o preço do terreno está altíssimo e raro. Nos poucos terrenos disponíveis, pequenas incorporadoras levantam condomínios horizontais para maximizar o m<sup>2</sup>, pois antes em terrenos que se construíam três casas é possível multiplicar por seis nessa nova estratégia do setor imobiliário.

Ao longo do tempo, essas transformações também foram sendo vistas na expansão escolar local. Entre os anos de 1960 e 1970, Ermelino Matarazzo recebeu escolas públicas que estavam predominantemente na região dos loteamentos. Naquele período foram comuns as lutas populares por educação. Primeiramente, os antigos moradores se associaram nas SABs (1950-1960) e depois nos movimentos das comunidades eclesiais de base da Igreja Católica (por volta dos anos de 1970) reivindicando o direito à educação pública e gratuita<sup>124</sup>.

A mudança da produção para o mercado na década de 1980 na região das construtoras, também refletiu na década seguinte na expansão do ensino privado mercantil na mesma região. Já na virada do século, o ensino público pouco expandiu, enquanto as escolas privadas se espalharam por todas as regiões conforme a tabela 1.

A metrópole passou pelo paradigma desenvolvimentista das décadas de 1960 e 1970, o qual tinha o Estado como o agente principal de intervenção no planejamento territorial, segundo Lencioni (2008). A população urbana superou a rural na década de 1970, época em que o poder político estava nas mãos da ditadura militar que orientava e controlava o desenvolvimento urbano e regional. Para a autora, este período é único na história do Brasil, pois pela primeira vez “a preocupação como o desenvolvimento urbano e regional se coloca como uma questão de Estado, uma questão nacional a ser resolvida diretamente pela intervenção do governo federal” (LENCIONI, 2008, p.42). Para este paradigma, a formação do capital humano para o desenvolvimento era necessário, e “educar” a classe trabalhadora era uma estratégia que se manifestou espacialmente a partir das escolas construídas, como pode ser visto na tabela 1.

---

<sup>124</sup> A diferenciação dessa participação política entre SABs e Igreja pode ser vista no artigo Dantas & Perosa, 2013.

**Tabela 7: Escolas Públicas e Privadas<sup>125</sup>**

<b>Estabelecimento</b>	<b>Dep. Administrativa</b>	<b>Localização</b>	<b>Fundação</b>
3- Octavio Mangabeira	Pública/Municipal	Construtoras	1956
4- Condessa Filomena Matarazzo	Pública/Estadual	Loteamentos	1960
5- Professora Eunice Laureano da Silva	Pública/Estadual	Construtoras	1961
6- Professora Benedita de Rezende	Pública/Estadual	Loteamentos	1963
7- Centro Educacional SESI 074	Privada	Loteamentos	1964
8- Ermelino Matarazzo	Pública/Estadual	Loteamentos	1971
9- Professor Lúcio De Carvalho Marques	Pública/Estadual	Loteamentos	1977
10- Jornalista Francisco Mesquita	Pública/Estadual	Loteamentos	1977
11- Professor Dr. Geraldo Campos Moreira	Pública/Estadual	Loteamentos	1977
12- Professora Leonor Rendesi	Pública/Estadual	Construtoras	1979
13- Pedro de Alcântara M. Machado	Pública/Estadual	Construtoras	1979
14- Colégio Floresta	Privada	Construtoras	1982
15- Professor Joaquim Torres Santiago	Pública/Estadual	Loteamentos	1985
16- Therezinha Aranha Mantelli	Pública/Estadual	Construtoras	1988
17- Professor Umberto Conte Checchia	Pública/Estadual	Construtoras	1990
18- Colégio Argumento	Privada	Construtoras	1992
19- Professor João Franzolin Neto	Pública/Municipal	Loteamentos	1994
20- Deputado Januário Mantelli Neto	Pública/Municipal	Loteamentos	1997
21- Colégio Abílio Augusto	Privada	Construtoras	1997
22- Colégio Sena De Miranda Unidade I	Privada	Construtoras	1997
23- Colégio Integração	Privada	Construtoras	1998
24- Colégio Inovação - Unidade II	Privada	Construtoras	1998
25- Colégio Conexão	Privada	Loteamentos	1999
26- Parque Ecológico	Pública/Estadual	Ocupação	1999
27- Irmã Annette M. Fernandes de Mello	Pública/Estadual	Ocupação	2000
28- Colégio Amorim	Privada	Construtoras	2000
29- Colégio Forth	Privada	Loteamentos	2001
30- Sena de Miranda Colégio Unidade II	Privada	Loteamentos	2001
31- Colégio Mont Martre	Privada	Construtoras	2002
32- Colégio Pedro Peralta	Privada	Loteamentos	2004
33- Centro Educacional Nova Jornada	Privada	Ocupação	2005
34- Colégio San Marino	Privada	Construtoras	2006
35- CEU Rosangela Rodrigues Vieira	Pública/Municipal	Loteamentos	2008

Estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio.  
Fonte: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAUL

Aquele modelo foi se esgotando. Na década de 1980, a crise foi se intensificando, abrindo o cenário para uma agenda neoliberal enquanto cada vez mais se

<sup>125</sup> Extraída de Dantas, 2013, p.164.

reduzia o papel do Estado proposto pela dinâmica desenvolvimentista. Passou-se da ideia da cidade como polo de desenvolvimento no século XX baseada na crença que os tecnocratas planejavam este novo contexto urbano chegando, no século XXI, na constatação da cidade como produto social decorrente da lógica da reprodução do capital e recuo do Estado (LENCIONI, 2008). Especialmente, vê-se o recuo do Estado em construir escolas em Ermelino Matarazzo e o aumento da mercantilização do ensino, expresso pelo número cada vez maior de escolas privadas na região.

### **3. Considerações finais**

A metrópole, como alertou Lencioni (2008), constitui-se condição, meio e produto para reprodução do capital. As transformações de um antigo distrito industrial ilustraram como as transformações da expansão escolar pública e privada foram se constituindo no processo de metropolização pelo qual a cidade de São Paulo sofreu. À medida que os processos de urbanização foram avançando em Ermelino Matarazzo, os serviços mercantis foram se intensificando como uma das consequências da metropolização. É na complexidade de fenômenos que o aumento das escolas privadas se manifesta especialmente, dotado de historicidade.

Associar as transformações sociais no espaço e expansão escolar, ajudou a perceber parte do processo que explica como escolas privadas têm se expandido em um território que tinha a escola pública como sua principal representante. Em Ermelino Matarazzo e região, a luta pelo direito à educação foi uma bandeira no final do século XX (SPOSITO, 2010) e assume-se que um ideário neoliberal tem se expandindo na região. Tal ideário traz embutido uma escolarização pró-mérito e excelência (SETTON & MARTUCCELLI, 2015) favorecendo um mercado escolar, comum às camadas altas e médias. Tudo leva a crer que a perda da convicção de que a educação é um direito, abre espaço para o recuo do Estado e o aumento do mercado escolar privado.



## Referências bibliográficas

ANDRADE, Cleide Lugarini. *As lutas sociais por moradia de São Paulo: a experiência de São Miguel Paulista e Ermelino Matarazzo*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *Cidades de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. 2ª. Ed. Trad. Frank de Oliveira e Henrique Monteiro – São Paulo: Editora 34/Edusp, 2003.

CAMARGO, Candido Procópio Ferreira de; CARDOSO, Fernando Henrique; MAZZUCHELLI, Frederico; MOISÉS, José Álvaro; KOWARICK, Lúcio; ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares; SINGER, Paul Israel & BRANT, Vinícius Caldeira. *São Paulo 1975: crescimento e pobreza*. 5ª. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1976

CAMELO, Rafael. *A educação privada em São Paulo: expansão e perspectivas*. 1ª. Análise SEADE. N. 19 outubro de 2014

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. *Revista Educação e Sociedade* 108: pp. 717-738, 2009.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa. *Por dentro da quebrada: a heterogeneidade social de Ermelino Matarazzo e da periferia*. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais). Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-29082013-230632/>>.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa & PEROSA, Graziela Serroni. Participação política na periferia leste de São Paulo: memória de antigos moradores (1940-1980). *Resgate*, Unicamp – Campinas/SP, v. XXI, 25-26, jan/dez 2013.

DUARTE, Adriano Luiz. “Em busca de um lugar no mundo”: movimentos sociais e política na cidade de São Paulo nas décadas de 1940 e 50. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 42, julho-dezembro de 2008.

DUARTE, Adriano Luiz & FONTES, Paulo. O populismo visto da periferia: adhemarismo e janismo nos bairros da Mooca e São Miguel Paulista (1947-1953). In: *Cadernos Arquivo Edgard Leuenroth* (Unicamp), v.11, n. 20/21, 2004.

HARVEY, David. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005.

IFFLY, Catherine. *Transformar a metrópole: Igreja Católica, territórios e mobilizações sociais em São Paulo 1970-2000*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

IVO, Anete Brito Leal. A periferia em debate: questões teóricas e de pesquisa. *Caderno CRH*, Salvador, v.23, n. 58, p.9-15, jan/abr 2010.

KOWARICK, Lúcio. *A espoliação urbana*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

KOWARICK, Lúcio. *Escritos Urbanos*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LENCIONI, Sandra. Da metrópole como estratégia desenvolvimentista à metrópole como sobrevida do capitalismo. *Producción inmobiliaria y reestructuración metropolitana em América Latina*. PEREIRA, Paulo Cesar Xavier & HIDALGO, Rodrigo (editores). São Paulo, 2008

LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

MARQUES, Eduardo. Espaço e grupos sociais na virada do século XXI. *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais*. Eduardo Marques, Haroldo Torres (org.). São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

MARQUES, Eduardo. Estrutura social e segregação em São Paulo: transformação na década de 2000. In: *DADOS- Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 57, n.3, p.675-710, 2014.

MAUTNER, Yvonne. A periferia como fronteira de expansão do capital. *O Processo de Urbanização no Brasil*. Csaba Deák, Sueli Ramos Schiffer (org.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

PEREIRA, Paulo Cesar Xavier. Dinâmica imobiliária e metropolização: a nova lógica do crescimento urbano em São Paulo. *Scripta Nova – Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. IX, n. 194 (10), Barcelona, 1 de agosto de 2005.

PEROSA, Graziela Serroni. *Escola e Destinos femininos: São Paulo, 1950/1960*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

RUFINO, Maria Beatriz Cruz ; A incorporação da metrópole: algumas considerações sobre a produção imobiliária e a metropolização.. In: Alvaro Ferreira; João Rua; Glaucio José Marfon; Augusto Cesar Pinheiro da Silva. (Org.). *Metropolização do espaço: gestão territorial e relações urbano-rurais*. 1ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2013, v. 1, p. 109-129.

RUFINO, Maria Beatriz Cruz ; PEREIRA, Paulo Cesar Xavier . Segregação e produção imobiliária na transformação da metrópole latinoamericana: um olhar a partir da cidade de São Paulo. In: LENCIONI, Sandra ; VIDAL-KOPPMANN, Sonia ; HIDALGO, Rodrigo ; PEREIRA, Paulo Cesar Xavier Pereira.. (Org.). *Transformações sócio-territoriais nas metrópoles de Buenos Aires, São Paulo e Santiago*.. 1ed. São Paulo: , 2011, v. , p. 65-84.

SETTON, Maria da Graça Jacintho & MARTUCCELLI, Danilo. Apresentação: A escola entre o reconhecimento, o mérito e a excelência. In: *Educação & Pesquisa*. São Paulo, v. 41, n.especial, p.1385-1391, dez, 2015

SPOSITO, Marília Pontes. O direito à educação: a omissão do Estado e o abandono da escola pública. In: *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, 10(1): 33-39, jan/jun 1984

SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai a escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. 3ª. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão Fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, 2010

VILLAÇA, Flávio. *Espaço intra-urbano no Brasil*. 2ª. Ed. São Paulo: Studio Nobel: Fapesp: Lincoln Institute, 2001.

# **DIREITO CONSTITUCIONAL À EDUCAÇÃO: DIREITO DE TODOS E DEVER DO ESTADO E DA FAMÍLIA**

**Débora de Oliveira Lopes do Rego Luna**  
**UFPB/MPPGAV**

## **RESUMO**

Este artigo tem por objetivo discutir o tema referente ao direito à educação, com base nos dispositivos constitucionais. Aborda-se, inicialmente, o conceito e a evolução histórica da educação, analisando-se, também, a evolução da educação em nosso ordenamento jurídico. Considerando o direito à educação de fundamental importância para a dignidade dos cidadãos, o trabalho procura demonstrar as bases desse direito, sua natureza, suas finalidades e sua fundamentação em nosso ordenamento jurídico. A pesquisa partiu da análise dos dispositivos constantes na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/90). Abordou-se o direito à educação como um direito público subjetivo, dotado de plena exigibilidade pelo cidadão, dessa maneira, considerada uma norma de aplicabilidade imediata. Nesse sentido, foram destacados os responsáveis pela promoção da educação, bem como os meios pelos quais se garante esse direito. Foram abordados, ainda, os instrumentos e mecanismos colocados à disposição do cidadão e dos operadores do direito para facilitar o acesso à justiça para a efetivação do direito à educação.

**Palavras-chave:** Direito à educação. Princípios constitucionais. Dignidade humana.

## **EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO**

Uma das principais características da espécie humana, que a difere de todas as outras espécies, é sua capacidade de “evoluir por meio da transformação e transmissão da cultura”. A educação também evoluiu, mudando de acordo com cada época e lugar, refletindo a realidade vivida. O processo formativo, em sentido amplo, existe desde os

primórdios da civilização humana, sofrendo modificações com o passar do tempo, em seu conceito e sua aplicação. É inquestionável a sua importância em todas as fases históricas, inclusive nos dias de hoje. Sempre houve grande preocupação com os ensinamentos passados de geração a geração, perpetuando a cultura de um povo.

A educação de hoje é resultado da evolução cultural de nossos antepassados, por isso, faz-se necessário traçar um perfil histórico de sua origem e evolução, para que se possa melhor entender as mudanças ocorridas com o tempo. Nos primórdios, os agrupamentos humanos eram compostos por comunidades tribais. Não havia uma organização de classes, nem qualquer atividade comercial. Também não havia escolas, de modo que a educação era informal, conforme assinala Giles: “Nas sociedades primitivas, o processo educativo é altamente informal e totalmente integrado nas atividades diárias que visam à sobrevivência do indivíduo e da tribo: alimentação, abrigo, vestuário e defesa”.

A educação primitiva baseava-se em ensinamentos morais e de cunho comportamental, transmitindo mecanismos que serviriam para introduzir o indivíduo na comunidade. Com o desenvolvimento da técnica, de ofícios especializados e a invenção da escrita, a sociedade foi se tornando mais complexa. Começou a surgir uma embrionária forma de organização da sociedade em classes. É nesse período que surgem as civilizações da Antiguidade oriental, sociedades tradicionalistas, com governos teocráticos. O rei detinha poder absoluto e se sustentava na crença de sua divindade. Dentre as civilizações orientais destacam-se: o Egito, a Babilônia, a Índia, a China, e além dos povos hebreus. Pela característica teocrática e tradicional dessas sociedades, a educação tinha por base os livros sagrados, que ofereciam regras gerais de conduta e orientações para a vida em sociedade.

Apesar da evolução do processo educativo, sobretudo com a descoberta da escrita e a criação das primeiras escolas, as sociedades tradicionalistas pretendiam perpetuar os seus costumes. Por isso, o acesso à educação foi limitado às classes dominantes, excluindo a população mais pobre, que recebia a educação familiar informal. O objetivo era evitar transgressões às normas da comunidade, pois o conhecimento mais aprofundado poderia fazer com que houvesse rebeliões.

Na Grécia antiga, diferentemente das sociedades conservadoras da Antiguidade oriental, as idéias religiosas foram substituídas pelo uso da razão, pelo pensamento livre e pelo estímulo à análise crítica. Têm, assim, início algumas teorias sobre a educação,

traçando-se as primeiras linhas de aplicação do ensino e se tornando base de muitas discussões para os grandes filósofos gregos.

Em Esparta, cidade-estado da Grécia, a educação era pública e obrigatória. Havia uma razão política para esse processo educativo. Esparta desenvolvia uma educação militar, de modo que a criança deveria ser sadia. Era considerada propriedade do Estado e deveria desenvolver suas habilidades para servi-lo. Segundo Giles, o objetivo de tal formação era fortalecer ao máximo o jovem aspirante. Por isso, o ensino era baseado em atividades físicas como a corrida, o salto, a natação, o arremesso de disco, a caça e a luta livre. Já em Atenas, destacava-se a formação intelectual do indivíduo. A ginástica estava presente no programa de estudos, mas dividia espaço com a música, o teatro, a escrita, a geometria, o desenho e a leitura.

Em Roma, foi adotada uma educação voltada para o cotidiano, mais pragmática e utilitarista. Oferecia-se um estudo de cunho profissional para que futuramente o indivíduo pudesse ser útil ao Estado. Cabia, inicialmente, à família a responsabilidade pela educação dos filhos. Com o tempo, o Estado viu a necessidade de ter sua administração assumida por indivíduos preparados, passando a assumir responsabilidade total sobre a educação.

Na Idade Média, com a fragmentação do Império Romano, a Igreja Católica em muito influenciou a educação. A partir de então, a escola clássica deu lugar à escola cristã, baseada em ensinamentos religiosos para a criação de um novo homem. A influência da Igreja passou a ser decisiva, na tentativa de manter seus ensinamentos, mesmo diante de contradições entre a fé e a razão, como bem assinala Maria Lucia Aranha:

Os parâmetros da educação na Idade Média se fundam na concepção do homem como criatura divina, de passagem pela terra e que deve cuidar, em primeiro lugar, da salvação da alma e da vida eterna. Tendo em vista as possíveis contradições entre fé e razão, recomenda-se respeitar sempre o princípio da autoridade, que exige humildade para consultar os grandes sábios e intérpretes autorizados pela Igreja, sobre a leitura dos clássicos e dos textos sagrados. Evita-se, assim, a pluralidade de interpretações e se mantém a coesão da Igreja.

Com o Renascimento, houve uma quebra da supremacia da Igreja Católica, surgindo uma maior preocupação com o homem e sua cultura em detrimento das concepções teológicas existentes na Idade Média. Essa mudança fez surgir a idéia de que deveria existir um sistema de instrução popular, preparando cidadãos mais cultos e educados. Surgiu, então, a preocupação para organizar os colégios, uma vez que, na Idade Média, não havia distinção entre alunos de acordo com a idade ou grau de conhecimento.

No entanto, mesmo criticando o sistema de ensino imposto pela Igreja Católica, o Renascimento manteve a discriminação em relação à população mais pobre, conforme ressalta Maria Lucia Aranha: “Essa sociedade embora rejeite a autoridade dogmática da cultura eclesiástica medieval, mantém-se ainda fortemente hierarquizada: exclui dos propósitos educacionais a grande massa popular”.

No século XVIII, como resultado da influência do Renascimento, surgiu o Iluminismo. Nesse período, passou-se a valorizar o poder da razão humana, não mais fazendo sentido a estreita relação da educação com a religião. Teve início, portanto, uma tendência liberal e laica para as escolas. No século XVIII, ocorreu importante avanço na luta para estender a educação a todos os cidadãos, estabelecendo-se a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino elementar. No entanto, ainda predominava a diferença na aplicação do ensino, existindo uma escola direcionada para a população pobre e outra escola para a burguesia.

O século XIX teve como grande marco a Revolução Industrial, que, para Cláudio Recco “foi um conjunto de transformações socioeconômicas e tecnológicas responsável por consolidar o sistema capitalista”. Essas transformações passaram a exigir uma maior qualificação da mão-de-obra. Com isso, buscou-se implantar a universalização do ensino, através da intervenção cada vez maior do Estado, que passou a oferecer o ensino elementar gratuito, dando ênfase ao ensino técnico.

No século XX, as drásticas mudanças na economia, na política e na moral fizeram florescer o senso de julgamento e crítica da sociedade, passando-se a enfatizar a necessidade de uma escola pública acessível a todos. Começaram a surgir leis, regulamentando o sistema escolar e garantindo uma educação mais democrática e buscando-se, com essa inovação mudar o cunho tradicional e rígido da escola tradicional. Nasceu, nesse período, a denominada “*escola nova*”, com características mais maleáveis às constantes mudanças da sociedade.

Nos dias atuais, a escola vem sofrendo muitas alterações, buscando adaptar-se ao rápido desenvolvimento da sociedade. Várias mudanças são provocadas pelo fenômeno da globalização, que exige uma educação permanente e atualizada. Nesse novo contexto social, a escola é, cada vez mais, necessária a uma boa formação, seja profissional ou moral. É obrigação do Estado proporcioná-la sem qualquer distinção.

A história da educação foi marcada por avanços e retrocessos. As modificações sofridas pela sociedade exigiram o aprimoramento de novas maneiras de pensar, refletir e valorizar a educação, como base fundamental para o desenvolvimento econômico e

social. Na busca desse objetivo, a educação foi elevada à categoria de direito, reconhecido juridicamente tanto no cenário nacional como no âmbito internacional.

## **DIREITO À EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS**

A Carta Magna de 1824, Constituição do Império do Brasil, trazia o direito à educação expresso em vários itens do art. 179, dentre os direitos civis e políticos. Segundo entendimento da época imperialista, a educação era, predominantemente, de responsabilidade da família e da Igreja, sendo esta a responsável por grande participação no processo de educação do povo. No item 32 do referido artigo, a Constituição garantia que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. No item 33, garantiam-se colégios para o ensino dos elementos das ciências, belas-artes e artes.

A Constituição do Império foi fortemente influenciada pela Revolução Francesa, com seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Essa característica liberal é confirmada por José Afonso da Silva, ao afirmar que a Constituição de 1824 foi a primeira, em todo o mundo, a garantir e positivizar os direitos do homem. Nesse sentido, em seu art. 179, proclamava “a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros”. No entanto, ao mesmo tempo em que apresentava um caráter liberal, a Constituição contrastava com o regime conservador do Império. Isso era evidente quando garantia a liberdade e mantinha a escravidão, ou então quando estabelecia a unicidade religiosa, mas garantia o culto a todas as religiões.

A Constituição de 1891 tinha por principal característica ser um marco da nova fase do constitucionalismo do Brasil, uma vez que substituía o regime monárquico pelo republicano, que tinha por fundamento a democracia. Houve o rompimento com a Igreja Católica que, na constituição anterior, tinha a responsabilidade da formação educacional, religiosa e moral do povo. Outro aspecto foi a descentralização do ensino, que anteriormente estava sob o controle da Coroa. A Constituição de 1891 atribuiu competência privativa ao Congresso Nacional para legislar sobre o ensino superior, dentre outros pontos. Estabeleceu, ainda, a competência residual, segundo a qual aos Estados caberia legislar sobre todos os direitos não reservados à União.

Mesmo com essas mudanças na forma de Estado e de governo, não houve muitas diferenças ideológicas entre a Constituição Imperial e a Constituição de 1891. Isso porque o modelo adotado pelo Império já apresentava tendência liberal quando garantiu direitos

civis e políticos aos cidadãos. Sendo assim, o Estado não assumia compromisso com a educação, conforme também ocorreu com a Constituição de 1824.

Na Constituição de 1934, finalmente, houve a positivação dos direitos sociais, com a inserção, no texto constitucional, de direitos relativos à família, à educação, à cultura e à ordem econômico-social. Isso se deveu, em grande parte, à influência das Constituições do México, de 1917, da Rússia, de 1919 e a da Alemanha, a denominada Constituição de Weimar, também de 1919, que elevaram o direito à educação à categoria de direitos constitucionais. Com isso, a Constituição brasileira de 1934 tratou a educação e a cultura em capítulo especial.

O governo federal, com a Carta Magna de 1934, passou a traçar as diretrizes da educação no Brasil. No entanto, manteve a cargo dos Estados a complementação das diretrizes determinadas pelo governo federal, caso isso fosse necessário às suas peculiaridades. À União caberia a aplicação de 10% da arrecadação na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Já os Estados deveriam aplicar um mínimo de 20% da renda de seus impostos para organizar e manter os sistemas educativos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

A Constituição de 1934 dispunha, ainda, sobre a formação de fundos de educação, que teriam a participação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Os recursos advindos de sobras das dotações orçamentárias e das porcentagens sobre vendas de terras públicas, dentre outras fontes, deveriam ser investidos especificamente em programas educativos, assim como no auxílio a alunos que necessitassem de recursos para prosseguir em seus estudos.

Caberia ao Conselho Federal de Educação a elaboração do plano nacional de educação, para que fosse aprovado pelo Poder Legislativo. As normas gerais, que serviriam de base a esse plano, estavam dispostas no art. 150. Marcos Augusto Maliska enfatiza o fato de a Constituição considerar o direito à educação como um direito subjetivo público, ao afirmar:

Pela primeira vez, em texto constitucional, o direito à educação foi elevado à categoria de direito subjetivo público, nos termos do art. 149: “A educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”.

A constituição de 1937 apresentava um caráter concentrador, evidenciando o regime autoritário que se instalara, conforme observa Pedro Calmon:

Pelo golpe de Estado de 10 de novembro de 1937, o governo do Sr. Getúlio Vargas substituiu a Constituição de 16 de julho de 1934 pela Carta então outorgada. Feita sem a colaboração dos partidos nem as injunções da opinião, a carta de 10 de novembro havia de refletir, em verdade refletiu, o espírito autoritário, de governo forte, ou “Estado Novo”, afinal antipartidário (o Presidente da República como chefe da política nacional). Estabeleceu a preeminência incontestável do Executivo.

Essa política de cunho autoritário e concentrador em muito influenciou no direito educacional na nova Constituição. O sistema educativo passou a ser compreendido como sendo uma preparação, através de disciplina moral e adestramento físico, para o cumprimento de deveres e defesa da nação, como um culto ao regime e à pessoa do ditador.

A exemplo da Constituição anterior, competia à União fixar bases e traçar diretrizes para a educação. No entanto, o Estado tinha função suplementar, colaborando para facilitar a execução daquilo que a constituição considerava o primeiro dever dos pais, qual seja, a educação. Nesse sentido, observa João Batista Herkenhoff que a Constituição de 1937 “concedeu acentuado privilégio ao ensino particular, reservando ao Estado uma função suplementar de preencher deficiências e lacunas desse ensino”.

Os pais que não apresentassem condições financeiras para a educação de seus filhos deveriam invocar o auxílio do Estado para garantir a subsistência de sua família. Se não o fizessem, poderiam ser acusados de cometer falta grave, se comprovado o abandono intelectual, moral ou físico dos filhos.

Em 1946, o país retornou ao regime democrático, caracterizado por um governo imparcial e livre, eleito diretamente. O retorno à democracia foi considerado como um marco para a nova constituição. No texto constitucional, a educação foi definida como direito de todos, baseada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

A competência privativa da União para legislar sobre matéria educacional foi mantida, assim como a competência suplementar dos Estados. A União deveria reservar não menos que 10% de seus recursos para a educação, enquanto os Estados e o Distrito Federal reservariam um mínimo de 20%. A carta constitucional dividiu o sistema de ensino em dois: o sistema federal, acessível a todo, e o sistema estadual, de

responsabilidade dos Estados e do Distrito Federal, com a finalidade de evitar que os alunos necessitados sofressem com a falta de condições de estudo. Diferentemente da constituição anterior, a liberdade das ciências, das letras e das artes foi garantida pela Carta de 1946, assim como o compromisso do Estado em incentivar a cultura.

Se a Constituição de 1946 foi marcada pela democratização, a Carta Constitucional de 1967 foi influenciada por atos antidemocráticos implantados com o golpe de Estado de 31 de março de 1964. O período da ditadura foi marcado pelos atos institucionais que deram à nova constituição traços fortes de censura.

O art. 168 da Constituição de 1967 dispunha que a educação era direito de todos e que deveria ser inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. Para João Batista Herkenhoff, o princípio da “unidade nacional foi bastante equívoco no Brasil pós-1964, quando unidade e segurança nacional foram confundidos com unidade ideológica e segurança do regime ditatorial”.

A nova constituição estabeleceu que o ensino seria garantido à livre iniciativa e o Estado daria amparo técnico e financeiro. A fixação de percentuais orçamentários destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino foi abolida, o que culminou em críticas. É que as escassas verbas públicas foram destinadas às escolas particulares e não às escolas frequentadas pelas classes sociais mais pobres. A Constituição de 1967 manteve, nos artigos 171 e 172, a divisão do sistema de ensino brasileiro em federal e estadual estabelecido pela constituição anterior, assim como a liberdade das ciências, das letras e das artes e o incentivo do Estado à cultura.

Em meio à ditadura militar, o Brasil sofreu a maior repressão de sua história com o Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968. Nesse contexto, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 01, de 1969, apresentando alterações em todo o texto da Constituição de 1967, liquidando qualquer expressão democrática antes existente.

O direito à educação sofreu grandes alterações, especialmente com o estabelecimento e execução do plano nacional de educação e do plano regional de desenvolvimento. A fixação de percentuais orçamentários foi prevista, apenas, para os municípios. A situação só foi alterada em 1983, quando a Emenda Constitucional nº. 24 fixou um percentual mínimo de 13% para aplicação dos recursos pela União e de 25% da receita resultante de impostos a ser aplicada pelos Estados, Distrito Federal e Municípios.

A Constituição de 1967, especialmente após a EC nº 01/69, foi marcada pela censura e pela falta de liberdade de expressão, restringindo também a liberdade das ciências, letras e artes.

## EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL

Com o término da primeira Guerra Mundial, novos direitos fundamentais foram reconhecidos, especialmente, os direitos sociais ou de segunda dimensão. Segundo Manoel Gonçalves Filho, esses novos direitos não excluem nem negam as liberdades públicas, mas a elas se somam. Nesse novo contexto, as cartas políticas passaram a atribuir dimensão jurídica à questão social, sobretudo, com o advento da Constituição alemã de 1919, que passou a influenciar as normas constitucionais de outros países. No Brasil, tais direitos passaram a ser tratados no texto constitucional a partir da Constituição de 1934, sendo paulatinamente incrementados e estruturados nos textos seguintes até o atual disciplinamento existente na Carta Magna de 1988.

Mesmo diante de opiniões contrárias, o direito à educação é entendido como um direito fundamental. A Constituição brasileira eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais, a partir do momento em que a inclui como norma em seu texto. Essa condição também fica clara, quando se verifica a intrínseca relação do direito à educação e dos demais direitos sociais com os princípios regedores de nossa Carta Magna. Nesse sentido, observa George Marmelstein Lima:

Os direitos socioeconômicos são, à luz do direito positivo-constitucional brasileiro, verdadeiros direitos fundamentais, tanto em sentido formal (pois estão na Constituição e têm status de norma constitucional) quanto em sentido material, pois são valores intimamente ligados ao princípio da dignidade da pessoa humana, da igualdade e da solidariedade.

Os direitos sociais são compreendidos como prestações positivas que devem estar presentes em um Estado Democrático de Direito. O objetivo desses direitos é concretizar a igualdade social, oferecendo melhoria nas condições de vida das classes sociais menos favorecidas. Jose Afonso da Silva apresenta o seguinte conceito de direitos sociais:

Prestações positivas proporcionadas pelo Estado, direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade.

A atual Constituição Federal considera a educação como sendo um direito social, previsto no Título II, que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais. Segundo o art. 6º, “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, na forma desta Constituição”.

Além disso, o direito à educação foi inserido no Título VIII da Constituição, que trata da Ordem Social. Especificamente no art. 205, a Constituição Federal estabelece que a educação tem, entre seus objetivos, o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No mesmo texto constitucional, foram estabelecidos os fundamentos da República Federativa do Brasil, quais sejam a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Entre os objetivos elencados no art. 3º, destacam-se: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia do desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza e da marginalização, com a redução das desigualdades sociais e regionais; a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Analisando-se tais dispositivos constitucionais, constata-se que os fundamentos e os objetivos da República Federativa do Brasil somente serão alcançados por meio da garantia dos direitos sociais em geral, essencialmente o direito à educação. Somente de posse de tais direitos é que a pessoa humana exercerá a cidadania, atingirá seu pleno desenvolvimento e se qualificará para o trabalho. Só assim, contribuirá para uma sociedade livre, justa e solidária, fazendo valer os direitos fundamentais que lhe são inerentes. Dessa forma, não se pode olvidar o caráter fundamental do direito à educação, uma vez que é inquestionável sua importância como instrumento de proteção e concretização do princípio da dignidade da pessoa humana.

## **PAPEL DO ESTADO NA PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

O direito à educação é consagrado no art. 205 da Constituição Federal de 1988, que prescreve:

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.

Como se constata, o dever de proporcionar a educação é de responsabilidade do Estado e da família. Trata-se de um regime de co-responsabilidade social, sendo que tal dever tem por principal responsável o Estado, representado pelos entes federados, quais sejam: a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O dever estatal é entendido por José Afonso da Silva da seguinte maneira:

O Estado tem que aparelhar-se para fornecer a todos os serviços educacionais, isto é, oferecer ensino, de acordo com os princípios estatuídos na Constituição; ele tem que ampliar cada vez mais as possibilidades de que todos venham exercer igualmente esse direito; e que todas as normas da Constituição, sobre educação e ensino, não que ser interpretadas em função daquela declaração e no sentido de sua plena e efetiva realização.

A Constituição detalha, em seu art. 208, quais são os deveres do Estado com a educação, cabendo-lhe garantir: “(I) ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (II) progressiva universalização do ensino médio gratuito; (III) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (IV) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; (V) acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; (VI) oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; (VII) atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

O Estado deve prover a educação, não obstante a participação das entidades privadas, bem como da colaboração da família e da sociedade. Por uma questão de equidade, de igualdade de oportunidade e de justiça social, princípios também estabelecidos na Carta Magna, o Estado intervém na educação sem abdicar da eficiência, proporcionando a universalidade do ensino. Sendo considerada como um bem público, a educação deve ser acessível a todos. Portanto, o Estado, considerado como seu principal agente, deve oferecer o mínimo estabelecido pela lei, ou seja, fornecer um conteúdo mínimo e inderrogável desse direito fundamental.

Ingo Wolfgang Sarlet enfatiza a necessidade de reconhecimento de certos direitos subjetivos a prestações ligadas aos recursos materiais mínimos para a existência de qualquer indivíduo. A existência digna, segundo ele, está intimamente ligada à prestação de recursos materiais essenciais. Nessa perspectiva, deve ser analisada a problemática do salário mínimo, da assistência social, da educação, do direito à previdência social e do direito à saúde.

A garantia de um conteúdo mínimo aos direitos fundamentais em geral e à educação, em particular, deve-se ao princípio da dignidade da pessoa humana e sua efetivação. Para que se possa garantir a todos uma existência digna, necessário se faz um núcleo de direitos com um conteúdo básico. Nesse sentido, assinala Ana Paula de Barcellos:

Esse núcleo, no tocante aos elementos materiais da dignidade, é composto de um mínimo existencial, que consiste em um conjunto de prestações materiais mínimas sem as quais se poderá afirmar que o indivíduo se encontra em situação de indignidade.

Por se tratar de um conteúdo mínimo, é vedado ao poder público adotar medidas, seja de natureza comissiva ou omissiva, que possam frustrar sua concretização. Assim, a partir do momento em que a nossa Lei Maior, em 1988, elevou a educação à condição de direito subjetivo público, afastou totalmente a possibilidade de ser negada a sua aplicação ou, pelo menos, o seu núcleo mínimo. Será, portanto, inconstitucional qualquer medida que venha a afastar os valores inerentes ao dever do Estado de garantir educação a todos.

Ante o exposto, torna-se evidente que a educação é um direito social garantido constitucionalmente. No entanto, tal norma é considerada por alguns doutrinadores como programática, ou seja, uma norma que apenas tem natureza de expectativa de direito, limitando-se a traçar objetivos, sendo tratada como uma diretriz e não como um dever. Tal entendimento, também, vem sendo aceito e aplicado pelo Judiciário, que ainda não extraiu da referida norma constitucional a sua máxima efetividade, como esclarece George Marmelstein Lima:

Toda vez que se invocava o direito à educação para obrigar o poder público a agir de alguma forma, seja construindo uma escola ou uma creche, seja pagando a matrícula e mensalidade de alunos pobres em escolas particulares, seja fornecendo merenda escolar etc, a primeira tendência dos tribunais foi dizer que a norma seria meramente programática ou que caberia exclusivamente ao Executivo a conveniência e a oportunidade de realizar atos concretos de

administração, não podendo o Judiciário ordenar que tais realizações fossem consumadas.

Estando protegido por norma constitucional, tal direito se torna amplamente exigível pelo cidadão, podendo, para tanto, utilizar-se da força jurídica que lhe é inerente. Além do mais, normas infraconstitucionais também conferem o direito à educação para todos, como, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96). Os dois diplomas legais vêm corroborar o reconhecimento da força do texto constitucional.

Noutro plano, há grande discussão quanto à capacidade econômica do governo para dar efetividade ao direito à educação. Evidentemente, os recursos públicos são limitados e, muitas vezes, escassos em comparação com as necessidades humanas. Por isso, foi formulada a cláusula da reserva do possível, cujo objetivo é orientar o poder público a tomar as medidas necessárias para garantir a concretização desse direito, na medida das possibilidades financeiras do Estado. A esse respeito, esclarecem Airton Ribeiro da Silva e Fabrício Pinto Weiblen:

Por mais que um mandamento legal tenha sido inserido no próprio texto constitucional, ele somente poderá obter sua real efetividade na presença das condições fáticas e jurídicas capazes de lhe conferir esta eficácia. Caso contrário, na ausência deste contexto, por mais nobre que fosse o objetivo da norma, ninguém poderia ser obrigado a cumprir suas diretrizes.

Vale salientar que, se o direito fundamental estiver dentro da reserva do possível, não pode deixar de ser concretizado. Como se sabe, a Constituição Federal e a legislação infraconstitucional consagram o direito à educação. O problema está na eficácia e na real aplicabilidade desse direito.

Porém, não se pode perder de vista que a educação, uma vez elevada à categoria de direito público subjetivo pela Constituição de 1988, deve ter sua eficácia plena reconhecida, assim como sua aplicabilidade imediata. Nessa condição, torna-se um direito exigível na seara judicial, caso isso seja necessário. A Constituição consagra a educação como um direito fundamental, definindo procedimentos e receitas específicas para a sua concretização e aplicação. Contudo, verifica-se que o poder público não cumpre fielmente as normas constitucionais estabelecidas, embora a Constituição determine, no seu art. 5º, § 1º, que as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata.

Se o Estado deixar de adotar as medidas necessárias à realização concreta dos preceitos da Constituição, incidirá em violação negativa do texto constitucional. Não se pode ignorar as possibilidades orçamentárias do Estado, embora os administradores públicos, muitas vezes, aleguem a carência de recursos para prover a concretização do direito à educação. Contudo, o Estado não pode se furtar de tal dever, sob a alegação de necessidade econômica.

Nesse diapasão, cabe aos Poderes Legislativo e Executivo a prerrogativa de formular e executar políticas públicas para a educação. Apesar disso, não se pode negar ao Poder Judiciário a prerrogativa para fazer cumprir a Constituição, sempre que o poder público eximir-se do cumprimento de obrigações constitucionalmente determinadas. O Poder Judiciário deve respeitar a cláusula da reserva do possível. No entanto, a referida cláusula não pode nem deve representar obstáculo à execução do núcleo mínimo educacional, garantido pela Lei Fundamental, pois o fim social deve ser o bem maior do cidadão.

Os direitos sociais não têm, em princípio, sua aplicabilidade atrelada ao Poder Judiciário, admitindo-se, no entanto, a atuação judicial na concretização de tais direitos quando não forem garantidos pelo Estado. Assegura-se, desta maneira, uma coerência sistemática entre o poder público e o seu dever de garantir às pessoas uma vida digna.

## **INSTRUMENTOS JURÍDICOS E PROTEÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

O direito à educação, como direito público que é, torna-se plenamente exigível, cabendo ao Estado e à família a sua promoção. Sendo considerada como um direito público subjetivo, a educação tem sua efetividade garantida pela Constituição. A legislação educacional, ao mesmo tempo em que garante o regular exercício desse direito, também dispõe sobre mecanismos judiciais ou extrajudiciais que podem ser acionados. Entre os principais mecanismos judiciais de tutela do direito à educação, estão a ação civil pública, o mandado de segurança e a ação popular.

A ação civil pública tem por finalidade defender os interesses difusos ou coletivos, ameaçados ou violados por ação ou omissão dos agentes públicos ou particulares. O direito à educação pode ser protegido por meio dessa ação. Para tanto, o Ministério

Público, associações e outros órgãos têm a legitimidade ativa para impetrar a referida ação, defendendo os interesses que abrangem a coletividade. Segundo o art. 275 do Código de Processo Civil, o procedimento dessa ação poder ser o ordinário ou o sumário.

O mandado de segurança é o mecanismo apropriado para a proteção de um direito líquido e certo. É utilizado nas hipóteses em que o responsável pela ilegalidade for autoridade pública ou pessoa jurídica no exercício de atribuições do poder público. A partir do momento em que os atos da administração pública, seja ela direta ou indireta, atinjam direitos individuais ou coletivos, a intervenção judicial será provocada. Tem legitimidade para impetrar o mandado de segurança o titular do direito individual. No entanto, o direito subjetivo pode ser privado ou público, exclusivo ou pertencente a vários titulares, ou mesmo a uma categoria inteira de pessoa. Dessa forma, a Constituição Federal garante aos sindicatos e associações legitimidade ativa para requererem mandado de segurança em favor de seus associados.

Outro instrumento que pode ser utilizado para garantir o exercício do direito à educação é a ação popular, prevista no art. 5º, LXXIII, da Carta Magna. Essa ação tem por finalidade anular ato lesivo ao patrimônio público, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural. Seu objetivo é, portanto, combater a utilização indevida dos recursos públicos. Qualquer cidadão é parte legítima para propor a ação popular. No entanto, é necessário que o cidadão aja no interesse público e não individual.

Os mecanismos para a proteção ao direito à educação estão disponíveis a todos, podendo ser utilizados ou não pelos cidadãos. Cabe às pessoas em geral, quando tomarem conhecimento de fatos que atentem contra o direito à educação, repassar ao Ministério Público as informações para que as medidas administrativas sejam tomadas ou até mesmo seja instaurada a ação civil pública, nos termos do que dispõe o art. 20 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A atuação do Ministério Público, órgão dotado de poderes requisitórios e investigatórios, é de suma importância para a defesa dos direitos fundamentais. Nessa perspectiva, pode atuar em procedimentos administrativos ou em inquéritos civis, como, tentar solucionar o problema através de contato direto com a autoridade a qual se atribui a ação ou omissão lesiva aos interesses da coletividade. Como se observa, além de tratar sobre o direito à educação, o ordenamento jurídico brasileiro disponibiliza à sociedade mecanismos que devem ser utilizados para que esse direito seja efetivamente garantido.

## PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO

Na Carta Magna de 1988, evidencia-se o papel do Estado em garantir o direito à educação. No entanto, destaca-se também o papel da família na garantia de tal direito, remetendo-se ao que já ocorria nos primórdios de nossa história. É inquestionável que a família tem um papel insubstituível e determinante na educação do indivíduo.

A atual Constituição Federal reconhece a importância da família na educação, quando, em seu art. 229, prescreve que os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores. É tamanha a importância que a família exerce na educação do indivíduo que tal direito, antes mesmo de ser estabelecido em nossa legislação maior, foi garantido em legislações anteriores, de âmbito universal.

É o caso, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, assinada em 1948 pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas. Em seu preâmbulo, proclama o reconhecimento da dignidade e a inalienabilidade dos direitos inerentes a todos os membros da família, como fundamento para a liberdade, a justiça e a paz no mundo. No art. 25, faz menção aos cuidados especiais que devem ser destinados à maternidade e à infância. O art. 26 trata do direito à instrução que todo ser humano deve ter. Esclarece, ainda, que a instrução será gratuita e obrigatória nos graus elementar e fundamental. O art. 26 prescreve também que a instrução deve ser dirigida no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana, devendo os pais ter preferência na escolha do tipo de instrução que será ministrada aos filhos.

No ordenamento jurídico brasileiro, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, estimulando a convivência familiar e social, conceitua a família de duas maneiras: a família natural e a família substituta. Segundo o art. 25, a família natural é aquela formada pelos pais, ou por um deles, e seus descendentes, composta pelo vínculo consanguíneo. Já o art. 28 conceitua o que venha a ser família substituta: aquela decorrente da adoção, da tutela ou da guarda. No entanto, o ECA não faz distinção das duas espécies de famílias, pois o interesse maior é a garantia de uma convivência pacífica na família, seja ela natural ou substituta. Nesse sentido, dispõe no art. 19:

Art. 19. Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta,

assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.

O ECA, em total conformidade com a Constituição Federal e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelece em seu art. 4º:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária.

Como se observa, a referida lei dá ênfase à convivência familiar e social como um direito de toda criança, cabendo, também, à família assegurar o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente. Também o Código Penal brasileiro, no mesmo sentido de garantir a atuação da família na educação da criança, reservou um capítulo específico para tratar “Dos crimes contra a assistência familiar”. Com esse objetivo, prevê cominação de pena para as condutas de abandono material e intelectual de membros da família. Nesse sentido, dispõe:

Art. 244. Deixar, sem justa causa, de prover a subsistência do cônjuge, ou de filho menor de 18 (dezoito) anos ou inapto para o trabalho, não lhe proporcionando os recursos necessários ou faltando ao pagamento de pensão alimentícia judicialmente acordada, fixada ou majorada.  
Pena - detenção, de 1 (um) a 4 (quatro) anos e multa, de uma a dez vezes o maior salário mínimo vigente no País.

Art. 245. Entregar filho menor de 18 (dezoito) anos a pessoa em cuja companhia saiba ou deva saber que o menor fica moral ou materialmente em perigo:  
Pena - detenção, de 1 a 2 anos.

Art. 246. Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar:  
Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa.

Conclui-se, portanto, que uma das vertentes mais importantes do papel da família refere-se ao quadro de valores inerentes ao desenvolvimento da personalidade das crianças e jovens para a formação de homens livres e responsáveis. Cabe à família oferecer tais valores, através de uma educação integral para que então ocorra interação das diversas contribuições e influências da sociedade e do Estado, que atuam de forma sistemática com a finalidade da melhor formação do indivíduo. Portanto, resta comprovado que o direito tutelou o dever da família de assistir e educar os filhos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do direito à educação está intimamente ligada à sua condição de fator indispensável ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e à concretização da própria cidadania. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito fundamental e, por isso, tal direito goza de privilégios em nosso ordenamento jurídico.

A legislação, seja ela constitucional ou infraconstitucional, é farta. No entanto, não é aplicada no sentido de garantir uma educação pública e de qualidade para todos. Esse é o grande desafio do direito à educação: fazer com que as prerrogativas inerentes a esse direito sejam postas em prática, alcançando-se o objetivo básico da educação, que é proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O direito à educação, como direito público subjetivo que é, torna-se responsabilidade do Estado. Aos entes públicos são destinados os recursos para a execução dessa responsabilidade. Contudo, percebe-se, em nossa realidade, que o direito à educação não está sendo garantido a todos. Muitas crianças, adolescentes ou até adultos não têm ou não tiveram o devido acesso à escola.

O poder público deve lutar para alcançar os objetivos estabelecidos na Constituição Federal, quais sejam: a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade de ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do cidadão. Para o cumprimento desses objetivos, deve-se destacar, também, o papel da família e da sociedade na educação que, segundo a Constituição, são igualmente responsáveis pela sua promoção.

Diante do fato de a educação se constituir como um direito fundamental e essencial ao ser humano, é indispensável a existência da interação do Estado, da família e da sociedade, com o intuito de garantir a todos o acesso a uma educação de qualidade. Essa preocupação se dá pelo significado que a educação tem ao agregar valor à vida de todas as pessoas, sem discriminação. Sem dúvida, a educação constitui a base para a efetivação dos demais direitos, especialmente, do direito à saúde, à informação e à participação em atividades sociais e políticas. Em síntese, somente com a educação, é

possível atingir-se a verdadeira cidadania, garantindo-se a igualdade de oportunidade para todos e a dignidade da pessoa humana.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2001.

BARCELLOS, Ana Paula de. **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana**. São Paulo: Renovar, 2001.

BASTOS, Celso Seixas Ribeiro. **Comentários à Constituição do Brasil**, São Paulo: Editora Saraiva, 1998.

CALMON, Pedro. **Curso de direito constitucional brasileiro: Constituição de 1946**. 3.ed. Fortaleza: Freitas Bastos, 1954.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais**. 5 ed., São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1987.

HERKENHOFF, João Batista. **Constituinte e educação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

LIMA, George Marmelstin. **Controle judicial dos direitos fundamentais**. Disponível em: <http://direitosfundamentais.net/>. Acesso em 11/10/2008.

MALISKA, Marcos Augusto. **O direito à educação e a constituição**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2001.

MOLINA, Victor. **Educação, evolução e individualização**. Disponível em: [www.seduc.mt.gov.br/download\\_file.php?id=5134&parent=125](http://www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=5134&parent=125)>. Acesso em 10/09/2008.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. **O direito à educação**, Editora Renovar, 2002.

RECCO, Cláudio. **História: a Revolução Industrial na Inglaterra**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u10188.shtml>>. Acesso em 11/09/2008.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 2 ed., Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SILVA, Airton Ribeiro; WEIBLEN, Fabrício Pinto. **A reserva do possível e o papel do Judiciário na efetividade dos direitos sociais**. Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM, julho de 2007, vol. 2, nº.2.

SILVA, Jose Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 15 ed. São Paulo: Malheiros, 1999.

\_\_\_\_\_, José Afonso da. **Poder constituinte e poder popular** (estudos sobre a Constituição). São Paulo: Editora Malheiros, 2000.

## INCLUSÃO DO COMPUTADOR E DO CELULAR COMO RECURSOS DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO – TIC’S, NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Josias Ferreira da Silva - PPGEC/UERR 126

Levy de Souza Ferreira - UERR127

### RESUMO

Este trabalho foi realizado do 2º semestre de 2015 e teve como objetivo apresentar a inclusão do computador e do celular como recursos de Tecnologias de Informação – TIC’s, a fim de melhorar o ensino e aprendizagem na Educação Básica. O referencial teórico está embasado na teoria sociointeracionista de Vygotsky (1987, 1988 e 2007) e em autores que tratam do uso das Tecnologias de Informação - TIC’s, como ferramentas educacionais. (WARSCHAUER, 2006; VALENTE, 1996, 1997 e 2003; TAJRA, 2002 e 2008) dentre outros citados. A abordagem metodológica se caracteriza como uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, através da leitura e análise de livros, dissertações, teses e documentos. Os sujeitos envolvidos foram 16 alunos do Mestrado Ensino de Ciências e um aluno do Curso de Ciências da Computação da UERR – Universidade Estadual de Roraima, que responderam questionário abordando sete questões abertas sobre a temática da pesquisa, como parte do processo da disciplina Novas Tecnologias no Ensino de Ciências. Como resultado concluímos que se o computador e o celular forem utilizados como Tecnologias de Informação – TIC’s, na inclusão pedagógica na Educação Básica, haverá uma melhoria significativa em sala de aula.

Palavras-chave: Computador; Celular; Tecnologias de Informação.

### 1. Introdução

Esta pesquisa apresenta a inclusão do computador e do celular como recursos de Tecnologias de Informação – TIC’s, a fim de melhorar o ensino e aprendizagem na Educação Básica. A abordagem teórica da pesquisa se configura como sociointeracionista, procurando compreender como ela ocorre no processo de desenvolvimento do indivíduo em um ambiente de aprendizagem mediado pelo computador. Para tanto, foi feita uma revisão da literatura sobre a teoria de Vygotsky e autores que tratam do uso Tecnologias de Informação - TIC’s na educação.

Sendo assim, destacamos os aspectos relacionados aos processos de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo no contexto atual, o qual percebe-se que acontece de forma acelerada em decorrência dos grandes avanços nos setores científicos e tecnológicos. Pensar nesta evolução requer evidenciar as novas necessidades e desafios correlacionados com a prática pedagógica e a formação dialética do indivíduo na sociedade. (TELES, 2001).

---

<sup>1</sup>Membro do GEPALE/UNICAMP. Professor da disciplina: Novas Tecnologias no Ensino de Ciências do Programa de Pós Graduação – PPGEC Mestrado Profissional de Ensino de Ciências da UERR.

<sup>2</sup>Acadêmico do Curso de Graduação de Ciências da Computação da UERR.

Com base nestes aspectos esta pesquisa procura responder as possíveis implicações da teoria de Vygotsky no processo de ensino na escola, uma vez que é notável a influência do meio e de todos os seus aparatos no comportamento e na ação do indivíduo. Para relacionar o meio às ações pedagógicas no processo educativo se torna imprescindível discutir as implicações das tecnologias no fazer pedagógico e na prática docente.

Para elucidar essa prática pedagógica o presente trabalho objetiva apresentar algumas compreensões em relação ao uso do computador e do celular como Instrumento Pedagógico, através de questionário com sete questões abertas sobre o tema proposto aplicado para 16 alunos do Mestrado Ensino de Ciências da UERR – Universidade Estadual de Roraima, que participam do Programa de Pós-graduação, matriculados na disciplina: Novas Tecnologias no Ensino de Ciências, que tem como objetivo buscar formas que facilitem o trabalho dos professores mediados pelas Tecnologias de Informação - TIC's na educação. Participou da pesquisa também um aluno do Curso de Ciência da Computação da UERR, como aluno ouvinte. Todos responderam o questionário sobre o tema proposto na pesquisa, totalizando 17 alunos participantes da pesquisa.

Nesta perspectiva, procuramos apresentar que o computador e o celular são os recursos didáticos e pedagógicos, mais utilizados na escola, como facilitador da aprendizagem e como ferramenta pedagógica inclusiva, denotando a importância de formar docentes capacitados a utilizar metodologias de ensino mediadas pelo uso das TIC's.

## 2. Contexto Escolar e o Processo Educacional Mediado Pelo Uso das Tecnologias

A temática da inclusão digital e das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's é muito discutida na atualidade. Ouvimos falar de inclusão digital diariamente. As novas tecnologias tem influenciado a sociedade contemporânea de forma intensa. Realizamos diversas atividades diárias que, há bem pouco tempo, eram feitas com muito mais burocracia e demandava muito tempo. (KENSKI, 2010).

No entanto, esse cenário não é comum para a maioria dos cidadãos brasileiros, que se encontram à margem desse desenvolvimento tecnológico. O acesso ainda não está totalmente democratizado. Uma grande parcela da sociedade encontra-se excluída digitalmente. Fazer uso

dessas ferramentas não é uma opção, mas uma necessidade. De acordo com Warschauer (2006, p. 54),

Seja nos países desenvolvidos ou em desenvolvimento, nas áreas urbanas ou rurais, para objetivos econômicos ou sociopolíticos, o acesso à TIC constitui uma condição-chave e necessária para a superação da exclusão social na sociedade da informação.

Para que haja democratização no acesso às TIC's é necessário que haja também investimentos nas política públicas com ações voltadas para a população mais carente, que é a mais atingida pela exclusão. A educação digital na escola, passa a fazer parte integrante dessas ações inclusivas, envolvendo nesse processo diretamente o papel do professor. (DOWBOR, 2011).

A educação brasileira é um dos indicadores mais visíveis da imensa disparidade social que vivemos. O analfabetismo no Brasil está atrelado à desigualdade social, excluindo crianças, jovens e adultos de sua condição histórica pessoal e comunitária. A exclusão digital encontra-se inserida nesse desnível socioeconômico, assegurando a uma pequena camada da população acesso a bens e serviços enquanto uma enorme parcela da sociedade encontra-se totalmente excluída.

O acesso às Tecnologias de Informação - TIC's, nos últimos anos tem-se acentuado, mas o número dos excluídos ainda é enorme. Torna-se necessário urgente, políticas públicas e investimentos bem direcionados neste campo para que esse "analfabetismo" digital possa ser erradicado de todas as regiões carentes desse imenso país.

Com referência a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996, da educação nacional, ela propõe uma prática educacional adequada à realidade do mundo, ao mercado de trabalho e à integração do conhecimento. Pode-se entender, então, que a utilização efetiva das tecnologias da informação e comunicação na escola é uma condição essencial para inserção mais completa do cidadão nesta sociedade de base tecnológica.

## 2.1 - O computador como recurso tecnológico

O computador na escola representa uma ampliação da sala de aula para o mundo e sua representação, manifesta a mediação do nosso conhecimento com o outras realidades antes não acessíveis. Esta ferramenta permite visualizar diferentes formas de representação da

realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitando uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes. Nesse sentido os PCN's (BRASIL, 1998, p.129), acrescentam que:

Os computadores e a possibilidade de conectá-los em rede são ferramentas para gerar e processar grande quantidade de informações, ao mesmo tempo em que é possível utilizá-los como alternativa bastante acessível para a troca de informações e de dados no trabalho de estudantes e professores em vários níveis de interatividade.

Em se tratando de recursos tecnológicos na prática pedagógica, percebe-se que hoje as atenções estão voltadas principalmente para o computador. O motivo é simples, conforme ressaltado por Tajra (2002, p. 45):

o ganho do computador em relação aos demais recursos tecnológicos, no âmbito educacional, está relacionado à sua característica de interatividade, à sua grande possibilidade de ser um instrumento que pode ser utilizado para facilitar a aprendizagem individualizada, visto que ele só executa o que ordenamos; portanto, limita-se aos nossos potenciais e anseios.

De acordo com Tajra (2008, p. 28), na década de 1980 os países de primeiro mundo colocaram como necessidade nacional a questão da introdução de computadores nas escolas. A autora afirma que:

em 1983, 53% das escolas dos EUA já utilizavam computadores com grande apoio de empresas que atuavam nesta área. A França, por meio do Plano 'Informática para Todos', e a Espanha, por meio do Projeto Atenea, estimularam a formação de professores para o atendimento de vários alunos.

O computador como recurso didático permite mostrar várias formas de captar e mostrar o mesmo objeto, representando-o sob ângulos e meios diferentes. Mesmo durante o período escolar a tecnologia em si mostra o mundo de outra forma, mais fácil, agradável, pois, "(...) A tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor, de modo a instrumentalizá-lo a agir e interagir com no mundo com critério, com ética e com visão transformadora". (MORAN, 2000, p. 72).

Os professores sentem cada vez mais o descompasso no domínio das tecnologias e, em geral, tentam segurar o máximo que podem, fazendo pequenas concessões, sem mudar o essencial e muitos docentes têm medo de revelar sua dificuldade diante do aluno. Neste sentido, é importante a formação continuada que “deve oferecer condições para o professor construir conhecimento sobre técnicas computacionais e entender por que e como integrar o computador em sua prática pedagógica”. (VALENTE, 2003, p. 7).

Nas escolas observa-se que os professores percebem que precisam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo e também não se sentem seguros e muito menos preparados para experimentar as novas metodologias. (MERCADO, 1999). Com frequência a tecnologia tem adentrado nas escolas apenas como simbologia, onde laboratórios de informática bem equipados apenas mascaram a realidade sem nenhuma preocupação em capacitar os professores para sua utilização ou até mesmo ensinar como mediar suas aulas por meio do computador. Para SANCHO (1998, p. 181):

A ferramenta informática entrou de forma incipiente em algumas matérias, resta ainda muito caminho a ser percorrido e, principalmente superar um dos maiores obstáculos: a integração curricular ao recurso informático e, ao falar de integração curricular, estou fazendo referência à superação do meio em si mesmo e à necessidade que este fique subordinado a algo tão importante como são algumas finalidades educacionais determinadas.

O computador como objeto de mediação do conhecimento necessita de educadores, gestores e alunos maduros intelectual, emocional e eticamente. Pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar; para que de fato a metodologia possa ser modificada no ensino gerando aprendizagens significativas e mútuas entre professor e aluno. Na verdade, olhando sob este aspecto pode-se contemplar que são poucos os educadores que integram teoria e prática e que aproximam o pensar do viver. E, hoje o viver está contextualizado com as tecnologias que nos cercam. Evidenciar e aceitar esta realidade são fundamentais na educação. Segundo COX (2008, p. 34):

Os computadores são indubitavelmente velozes e confiáveis depositários de informações. No entanto, para que essas ‘frutifiquem’ em conhecimento e/ou competências, os computadores precisam ser criteriosamente explorados no

ambiente escolar.

## 2.2 - O celular como ferramenta pedagógica

A presença frequente das tecnologias no cotidiano produziu influências sem precedentes nos espaços educacionais, ocasionando nesses ambientes uma nova abordagem referente ao uso desses meios, como suporte para alcançar a aprendizagem e como ressalta, o pontapé desse processo se deu por mudanças nas políticas públicas, as quais promoveram nos espaços de educação inclusão das Teles Salas (espaços para atividades didáticas com áudio e vídeo) e ampliada com a implantação dos Laboratórios de Informática. (BRASIL, 2010).

A equipe pedagógica escolar precisa estar capacitada, atualizada e conectada com o desenvolvimento tecnológico da sociedade, além de conhecer o momento ideal de inserir as mídias nas atividades de ensino-aprendizagem. Já os alunos precisam de orientação diante da quantidade e de qualidade das informações em suas vidas, condicionando seu pensar, agir, sentir para um uso consciente das mídias.

Ainda em defesa dos efeitos benéficos da utilização de tecnologias vinculados aos sistemas educacionais, Campos (1995) afirma que a escola pode obter vantagens educacionais com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Devido ao fato de que é frequente e popular entre os alunos e professores possuírem aparelhos celulares com possibilidade de acesso a rede de internet, pois o uso do celular para fins educacionais configura-se como uma ferramenta intimamente socializada às diferentes práticas sociais, na qual seus usuários demonstram letramentos para o seu uso, como adeptos a consumirem seus avanços e convergências midiáticas (Sena e Burgos, 2010).

As regras sobre o uso do aparelho celular no ambiente escolar devem ser bem claras, inclusive muitas escolas já constituíram em seus Regimentos a proibição do uso desse instrumento tecnológico, na alegação de que este, de alguma forma, tira a atenção dos alunos, da aula. Outras escolas admitem o uso, mas de forma restrita, outras porém, concordam com o uso e estimulam a prática em sala de aula.

Segundo Antônio (2010), é possível listar sugestões de uso pedagógico dos celulares, tanto dentro de sala de aula, como fora dela, com o uso de calculadoras, agenda, entrevistas,

envio de mensagens, e-mails, torpedos, gravação de sons, imagens, fotos e filmes, como forma de registros, vídeos, animações para edições e publicações, jogos eletrônicos, comunicação sobre datas de provas, trabalhos, registro de anotações no quadro, consultas de horas, cronômetro, dentre outras atividades que podem ser elaboradas para o bom uso do celular na escola.

É necessário que os professores proponham atividades em grupos, pensando naqueles alunos que não dispõem dessa ferramenta. (MORAN; MASETTO; BEHERNS, 2009). Que antes de promover essas atividades, os docentes estimulem o estudo sobre algumas funções do aparelho, compartilhem e orientem aos alunos em relação a esses conhecimentos para garantir que pelo menos a maioria utilizem de forma adequada esse instrumento. Que os professores possam envolver os alunos em discussões sobre postura ética e moral, diante do uso inadequado em relação a registros e imagens nos aparelhos. (SAMPAIO, 2002).

### 2.3 - O desenvolvimento cognitivo na abordagem Vygotskiana

Com base na teoria de Vygotsky (1987, 1988 e 2007), o indivíduo se desenvolve à medida que interage com o meio e com os outros indivíduos através do movimento de internalização e externalização (dialética) de signos e sistemas de símbolos e sofre as interferências desse meio. Então, considerando que, para Vygotsky, o meio exerce grandes influências no desenvolvimento desse indivíduo, deve-se refletir sobre o papel da escola na sociedade contemporânea, na qual, as tecnologias, particularmente informáticas, são presença marcante, na formação de indivíduos sociais atuantes no meio em que vivem. Essa busca, em sua totalidade, nos permite entender as implicações das ideias de Vygotsky para a educação tendo como referência a mediação. De acordo com Rego (1995, p. 52);

Vygotsky faz uma interessante comparação entre a criação e a utilização de instrumentos como auxílio nas ações concretas e os signos que ele chama de 'instrumentos psicológicos', que tem a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas, portanto, interna ao indivíduo.

A interação do indivíduo com o meio e o seu desenvolvimento, além de necessária, é fundamental. Na concepção de Vygotsky desta interação emergem signos e sistemas de símbolos que são portadores de mensagens da própria cultura, os quais, do ponto de vista genético, têm primeiro uma função de comunicação e logo uma função individual, à

medida que são utilizados como instrumentos de organização e controle da conduta do indivíduo. Entender estes instrumentos conforme Rego (1995, p. 50) necessita também:

(...) compreender a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens, é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem.

Em leituras traduzidas por outros autores sobre a teoria de Vygotsky, observamos que ele demonstrou grande preocupação em compreender e descrever o processo de desenvolvimento do indivíduo, de modo que seus estudos se baseiam neste aspecto sob influência de fatores externos do meio e da interação desse indivíduo com outros indivíduos. Assim, afirma Rego (1995, p. 79) que:

(...) Vygotsky ressalta, no entanto que, se o meio ambiente não desafiar, exigir e estimular o intelecto (...), esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar, ou seja, poderá não chegar a conquistar estágios mais elevados de raciocínio.

Um fato interessante que Vygotsky ressalta é a importância da linguagem como instrumento que expressa o pensamento, afirmando que a fala produz mudanças qualitativas na estruturação cognitiva do indivíduo, reestruturando diversas funções psicológicas, como a memória, a atenção voluntária dentre outros. “Vygotsky afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem” (REGO, 1995, p. 107).

Um conceito relevante abordado por Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, se refere à distância entre aquilo que o aluno já sabe, que já foi assimilado, isto é, aquilo que ele consegue fazer sozinho, daquilo que o indivíduo pode vir a aprender ou a fazer com a ajuda de outras pessoas, denominado desenvolvimento potencial.

Na ação pedagógica nas escolas, de todos os conceitos propostos por Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal, ZDP é o conceito que mais aplicações obteve na área da educação, pois é na ZDP que deve acontecer a intervenção pedagógica do

professor.

As ações mediatizadas pelo computador devem dessa forma dar um novo significado ao processo de aprendizagem. Isto é, as relações entre sujeitos e, entre sujeitos e tecnologias colabora para a estruturação do conhecimento do grupo que a utiliza, bem como para o desenvolvimento desses sujeitos. Assim Rego (1995, p.118) acrescenta que:

Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. (...) uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações.

A relação dos sujeitos que utilizam o computador para a aprendizagem pressupõe uma interdependência e uma completude entre seres humanos e tecnologias e, de acordo com Borba (2004, p. 305):

As tecnologias são produtos humanos, e são impregnadas de humanidade, e reciprocamente o ser humano é impregnado de tecnologia. Neste sentido, o conhecimento produzido é condicionado pelas tecnologias e, em particular, pelas tecnologias da inteligência, denominadas mídias por mim para enfatizar o aspecto comunicacional.

O computador e o celular, além de servirem como instrumentos para que o aprendiz alcance seus objetivos, também pode ampliar a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP do indivíduo à medida que surgem obstáculos à atividade que está sendo executada.

### 3. Metodologia utilizada

A abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa se caracteriza como uma investigação documental e bibliográfica, realizada através da leitura e análise de livros, dissertações, teses, documentos e legislação. (LAKATOS et al., 1999). Realizamos leitura e análise de livros, monografias, teses, dissertações, softwares, artigos, legislação, dentre outros que tratam sobre o uso das Tecnologias de Informação – TIC's na Educação, a fim de coletarmos o

máximo possível de informações, com o objetivo de conhecer melhor nosso objeto de estudo. A literatura foi agrupada de acordo com os pressupostos teóricos que embasaram também o desenvolvimento da pesquisa. (FURASTÉ, 2007).

Quanto à abordagem a pesquisa é qualitativa, pois de acordo com GERHARDT & SILVEIRA, (2009, p. 34), esse enfoque metodológico “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”.

Utilizamos a abordagem qualitativa, pois ela nos permitiu verificar a relação dinâmica existente entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números (MINAYO, 2007), tornando-se de acordo com Chizzotti (2003, p. 79), “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Os sujeitos envolvidos foram 16 alunos do Mestrado Ensino de Ciências da UERR – Universidade Estadual de Roraima, que concluíram a disciplina: Novas Tecnologias no Ensino de Ciências e que participaram através de questionário abordando sete questões abertas sobre a temática da pesquisa, que teve como objetivo de saber se o computador e o celular usados como recursos de Tecnologias de Informação – TIC’s, possibilitam melhoraria no ensino e na aprendizagem na Educação Básica. Participou da pesquisa também um aluno do Curso de Ciência da Computação da UERR. Todos os acadêmicos responderam o questionário sobre o tema proposto na pesquisa, totalizando 17 alunos participantes da pesquisa.

O material coletado através dos questionários, foram compilados, através de comparação dos que eram semelhantes/diferentes, sempre estabelecendo características que fossem proeminentes com o objeto de estudo da pesquisa e foram organizados através de categorias empíricas e analíticas, (GIL, 1994), a fim de classifica-los. Em seguida o material foi codificado, tabulado e os dados analisados também de forma qualitativa.

Esse tipo de coleta de dados por meio de questionário é uma técnica de pesquisa muito utilizada nos meios acadêmicos e principalmente nas pesquisas de campo, pois assegura maior agilidade e segurança. Segundo Parasuraman (1991), o questionário constitui-se de um conjunto

de questões, feito para gerar os dados necessários a fim de se atingir os objetivos propostos na pesquisa.

#### 4. Resultados obtidos pela pesquisa

Ao analisarmos os questionários respondidos pelos alunos do Mestrado Ensino de Ciências e do Curso de Ciências da Computação, pudemos verificar que:

Na pergunta 1, quando questionados sobre qual a inferência das tecnologias na melhoria da Educação Básica, pudemos verificar que a maioria deles, 86% responderam que o ensinar e o aprender nas escolas hoje é mais complexo porque a sociedade também é mais complexa, as tecnologias começam a estar um pouco mais ao alcance do estudante e do professor e que é necessário repensar todo o processo de ensino e aprendizagem, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados. 6% dos alunos responderam que não fazia diferença e 8% não se manifestaram adequadamente.

Na pergunta 2, como os pais veem a educação pública e o uso do computador e do celular na escola, cabe aqui ressaltar que 78% responderam que os pais acreditam que o computador e o celular usado de forma adequada podem melhorar significativamente a qualidade da aprendizagem dos alunos. 18% responderam que os pais não se preocupavam com o uso do computador e do celular na escola e 4% responderam que isso não fazia a menor diferença.

Na pergunta 3, quando questionados se a inclusão das TIC's na Educação Básica, como atividade extra classe, promoveriam mobilidade social, todos foram unânimes (100%) em afirmar que esse fator é visto pela sociedade como um todo como fator de mobilidade social e que as famílias, acreditam que a informatização tem extrema importância no contexto sociocultural, principalmente quando envolve as redes sociais com atividades extraescolares, pois promovem uma interação entre a família, a escola e a sociedade como um todo.

Na pergunta 4, que pretendia saber se o uso das TIC's tem um papel importante no desenvolvimento de habilidades para atuar no mundo de hoje, 98% dos alunos responderam que sim, pois a inserção do cidadão no mercado de trabalho depende em grande medida do conhecimento que ele tem das novas tecnologias, envolvendo aí o uso do computador e do celular, ferramenta muito familiar da geração contemporânea. Para 2% o fato de usar as TIC's não tem importância quanto habilidades para o mundo hoje.

Na pergunta 5, o que eles propõem para melhorar a utilização do computador e do celular na escola, 79% apontaram que está faltando em nossas escolas uma proposta pedagógica eficiente para a utilização das tecnologias na escola. Para 9% é essencial a elaboração de um planejamento adequado para a utilização dos recursos computacionais e para a produção de resultados e para 9% por mais rico em animações, vídeos e conteúdo que um aplicativo seja, ele não produzirá resultado algum se não for trabalhado de forma a contribuir para a aprendizagem do aluno.

Quando questionados na pergunta 6, se o corpo docente está preparado para utilizar as TIC's em sala de aula, 94% responderam que o uso das tecnologias no meio educacional ainda é visto com desconfiança por alguns professores e para 6% o docente não está preparado devido a uma série de problemas educacionais, desde a organização curricular até a má interpretação que se tem com relação às diretrizes e parâmetros norteadores da educação.

Na pergunta 7, que tratava sobre o que é necessário para que haja uma mudança quanto ao uso das TIC's na Educação Básica, 84% acreditam que a implantação da utilização do computador precisa ser avaliada como aliado ao processo de ensino, como auxiliar do processo de construção do conhecimento, e isto implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. 16% responderam que só haverá mudança quanto ao uso das TIC's, se houver investimento maciço em políticas públicas que capacitem a escola, pois o uso das TIC's por si só não resolvem os problemas da educação.

## 5. Considerações Finais

Como observado pelos próprios alunos do Curso de Ciências da Computação e do Mestrado Ensino de Ciências, o uso do computador e do celular trouxe uma série de novidades, de fazer mais rápido, mais fácil. Mas durante anos continua sendo utilizado mais como uma ferramenta de apoio ao professor e ao aluno. Infelizmente as atividades principais ainda estão sendo focadas na fala do professor e na relação com os textos escritos, mas também ainda é visto como fator que atrapalha a aula, e portanto, é proibido utilizá-los em algumas escolas, ou por alguns professores.

O principal objetivo com o uso do computador no processo de ensino é a integração dos conceitos curriculares em todas as modalidades e níveis de ensino, desempenhando um papel de facilitador entre o aluno e a construção do conhecimento. Para tanto, o professor deve observar os potenciais e os recursos que o computador e o celular dispõem e ser capaz de

planejar suas aulas alternando o uso destes recursos com atividades não informatizadas, a fim de planejar, estudar e avaliar seu próprio trabalho.

O computador e o celular como recursos pedagógicos conforme concepções defendidas por Vygotsky e outros autores abordados na pesquisa, manifesta forte influência no meio social e exerce sobre o desenvolvimento do ser humano, papel preponderante dos sistemas de símbolos neste processo e a relevância da interação social.

## 6. Referências

ANTONIO, José Carlos. Uso pedagógico do telefone móvel (Celular), Professor Digital, SBO, 13 jan. 2010. Disponível em: <<http://professordigital.wordpress.com/2010/01/13/uso-pedagogico-do-telefone-movel-celular/>> - Acesso em: [31/10/2013].

BORBA, M. C. Dimensões da Educação Matemática a Distância. In: BICUDO, M.A; BORBA, M.C. (Orgs.). Educação matemática: pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria Educação Fundamental, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/1669. De 22 de dezembro de 1996.

BRASIL. Acesso à Internet e Posse de Telefone Móvel Celular Para Uso Pessoal. 2010 - Disponível em:

[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1517&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1517&id_pagina=1) Acesso em: 23/03/2010.

CAMPOS, Gilda Helena B. de. A Qualidade em Software Educacional. In: Educação em Bytes. Rio de Janeiro: 1995. Disponível em:

[http://www.casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/publicacoes\\_edbytes95\\_96.htm](http://www.casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/publicacoes_edbytes95_96.htm) - Acesso em: 30 de Outubro. 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 2003.

COX, Kenia Kodel. Informática na Educação Escolar. 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

DOWBOR, Ladislau. Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FURASTÉ, Pedro Augusto. Normas Técnicas para o Trabalho Científico: elaboração e formatação. 14 ed. Porto Alegre: Brasil, 2007.

GERHARDT, Tatiana E. G. e SILVEIRA, Denise T. Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

- GIL, A. C. Método e técnicas de pesquisa social. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- LAKATOS, E. M. et al. Técnicas de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MERCADO, Luis Paulo. Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias. Maceió: Edufal, 1999.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MORAN, José Manuel. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas/SP: Papirus, 2000.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHERNS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- PARASURAMAN, A. Marketing research. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.
- REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. Alfabetização Tecnológica do professor. 3. Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.
- SANCHO, Juana (Org.). Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SENA, Dianne; BURGOS, Taciana. O computador e o telefone celular no processo ensino-aprendizagem da educação física escolar. In. 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na educação: redes sociais e aprendizagem. UFPE. Pernambuco, 2010. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/buscas.html> - Acesso em 03 de Novembro de 2013.
- TAJRA, Sanmya Feitosa. Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 3 ed. São Paulo: Érica, 2002.
- TAJRA, S. F. Gestão estratégia na saúde: reflexões e práticas para uma administração voltada para excelência. 2 ed. São Paulo: Látria, 2008.
- TELES, Maria Luiza Silveira. Educação: a revolução necessária. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- VALENTE, J.A. O papel do professor no ambiente Logo. In: VALENTE, J.A. (Org.). O papel do professor no ambiente Logo: formação atuação. Campinas: Unicamp/Nied, 1996.
- \_\_\_\_\_. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: Unicamp/Nied, 1997.
- \_\_\_\_\_. Diferentes usos do computador na educação. Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 2003.
- VIGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. A formação social da mente. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto. 7 ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2007.

WARSCHAUER, Mark. Tecnologia e Inclusão Social: a exclusão digital em debate. São Paulo: Senac São Paulo, 2006.

## **A ESCOLA BURGUESA E O PROBLEMA DA AUTÔNOMIA HUMANA: DA MODERNIDADE À CONTEMPORANEIDADE**

Nidal Alessandro Lima Abdalla  
Aluno especial / UNICAMP

### **RESUMO**

O objetivo deste trabalho é analisar a escola burguesa e o problema da autonomia humana a partir da formação política do Estado moderno até os dias de hoje. No momento em que a burguesia revolucionária se torna classe dominante e o sistema capitalista é consolidado no mundo ocidental que tipo de escola foi construída? É certo que esse sistema se expandiu para várias partes do globo e adotou a bandeira da “educação para todos” como suporte fundamental de sustentação de seus interesses. À medida que o Estado-nação se torna um território de fronteiras em que o processo pedagógico é governado, os sistemas organizados de educação coordenam, financiam e fiscalizam os processos de aprendizagem. Não é de admirar que um dos principais objetivos de um conjunto de elementos educacionais projetado dessa maneira seja formar um cidadão leal e apto às suas necessidades. Essa análise, de caráter teórico, fundamentou-se na leitura e na compreensão do pensamento de alguns clássicos da modernidade e da contemporaneidade. Sendo assim, a complexidade e os pressupostos da escola e do problema da autonomia humana constituem-se como o principal tema educacional a ser superado pelos pesquisadores contemporâneos se levarmos em conta que tipo de cidadão se quer formar com a educação vigente.

**Palavras-chaves:** escola, política educacional, modernidade, currículo, contemporaneidade, autonomia humana.

## INTRODUÇÃO

A formação do Estado moderno nasce a partir das monarquias nacionais que começaram a serem unidas no final do século XIV<sup>128</sup> em Portugal e no século XV na França, Espanha e Inglaterra, produzindo a centralização e o fortalecimento do poder de seus respectivos governos. Dessa forma, a constituição de um governo central promove a condição de ser o único detentor legítimo a fazer e a aplicar as regras, língua e cultura sobre seus domínios; significa o único autorizado: a recolher impostos, ter uma força armada, imprimir moeda; ou seja, o único que detém o poder acerca do conjunto de elementos para gerir e prestar serviços públicos.

Isso se deve ao movimento Renascentista humanista que preconizou a volta dos valores e os modelos da Antiguidade greco-romana, contrapondo-os à tradição medieval ou adaptando-os a ela. Nesse sentido, a tradição medieval de apreciação contemplativa e literária pelas coisas, foi perdendo força e sendo substituída progressivamente pela predisposição de uma vida mais interventiva e utilitária sobre a natureza. Essa diferenciação de valores em resumo se dá entre *otium* e *negotium* que iria ecoar também na forma da educação dos modernos:

A partir da distinção entre *otium*, liberdade para estudar e dedicar-se a ocupações literárias, e *negotium*, uma vida dedicada às atividades úteis, isto é, cívicas e políticas, os humanistas passaram a enfatizar o valor superior da vida ativa e civil.

Tal tendência refletiu-se na concepção, liberando-a de uma visão que restringia aos eruditos e literatos: o humanismo deveria oferecer tanto uma disciplina e um método para o estudioso com uma educação visando formar o cidadão. O ideal educativo passou a incorporar a finalidade de dar formação humanista à boa cidadania, de modo a converter o indivíduo em membro virtuoso e ativo de sua república (RODRIGO, 2002, p. 57-58).

A concepção de educação aprovada é a valorização da vida ativa (*negotium*) em contraposição a vida contemplativa (*otium*). Isso concordando que o homem possa engendrar uma forma de intervir no mundo. Dessa forma, a sociedade burguesa, desde a sua instituição, adotou o lema da “educação para todos” como suporte fundamental de sustentação de seus interesses desde a modernidade<sup>129</sup>.

No primeiro capítulo, o texto apresenta os pressupostos que tinham como finalidade ampliar a discussão da emergência de uma formação do homem burguês pela necessidade de mudança em relação ao modelo da educação medieval. Assim, o discurso da educação para todos na sociedade burguesa deve ser apreendido no sentido do desenvolvimento, dinâmica e contexto histórico.

<sup>128</sup> Início da extinção das vinculações de trabalho e propriedade feudal.

<sup>129</sup> Período ainda marcado pela passagem do feudalismo para o capitalismo.

Posteriormente, analisa-se que tipo de escola foi construída no momento em que a burguesia revolucionária se torna classe dominante e o sistema capitalista é consolidado, no mundo ocidental. E em seguida, surge a escola estatal que vai expandir um sistema utilitarista fabril para várias partes do globo e que persiste até dias de hoje. A estatização introduz avanços e limites no recinto escolar, por exemplo, a laicização e não exclusivamente a transmissão de uma moral religiosa como era antes, as matérias científicas e necessariamente uma elaboração didática.

E no último capítulo, expõe-se a crítica de Nietzsche e de grandes pensadores brasileiros contemporâneos a uma prática educacional e cultural em declínio valorativo de tendência reducionista, utilitarista e mercantilista almejando tão somente treinar e especializar cidadãos para o mundo do trabalho por meio de uma proposta curricular hegemônica burguesa; abandonando com isso o ideal educacional de sentido integral (simbiose, corpo e espírito) de formar seres humanos para a vida em sociedade; ignora, portanto a experiência criadora individual quando se forma e se sustenta apenas o indivíduo teórico, receptivo e passivo (apatia política) sem condições de reagir e incapacitado para criar novos valores que contribuam para a transformação social e da própria vida.

A modernidade gerou um certo tipo de ser humano. “Seus valores de objetividade, veracidade, racionalidade, etc. levaram a uma homogeneização da existência humana, de tal forma que sentindo o mesmo, vendo o mesmo, experienciando o mesmo e querendo as mesmas coisas a comunidade é hoje mais forte do nunca e se entende mais do antes, em direção a uma expansão universal que chamamos atualmente de cosmopolitismo ou mesmo de ‘aldeia global’. Mas a modernidade fez isso precisamente ignorando o que ela fez, ou, como Nietzsche diz, nos geramos o ser humano acidentalmente. Educar conscientemente significa, por outro lado, fazer da comunidade uma realidade, não como a soma de particulares idênticos [...]” (HAASE, 2011, p. 61).

A propósito de tal constatação, o qual, se talvez não nos auxilie para resolver o nosso problema, pode nos ajudar na sua formulação.

## **O ESTADO BURGUÊS E A EDUCAÇÃO**

Antes de começar a dissertar sobre os impulsos dos movimentos da escola burguesa por essa classe que no começo foi revolucionária, vamos rever o século XVI que foi um período importante em que há uma separação no cerne da cristandade e os movimentos reformadores.

Nesta fase de mudanças surgem propostas de instituir escolas para todas as crianças, lideradas pelos reformadores: Lutero, Calvino e depois Comenius que é o maior nome nesse momento da história da educação. De acordo com esses reformadores,

obviamente, sem tirar o caráter religioso da educação, mas fazer com que o poder público se encarregasse dessa instituição e da alfabetização de todas as crianças.

Processo seguro e excedente de instituir, em todas as cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez (COMENIUS, 1996, p. 43, adaptação para o português brasileiro nossa).

Os países que aderiram às essas reformas, principalmente, no leste europeu e também a própria Alemanha, tiveram um impulso maior na sua expansão escolar. Enquanto que aqueles países que se mantiveram mais restritos ao catolicismo e onde a igreja era mais sólida e mais forte, portanto, hegemônica a educação com essa conotação estatal demora mais a se enraizar.

Saindo do século XVII com Comenius que foi um grande nome da educação no período da modernidade, cuja máxima era “ensinar tudo a todos”, ele foi o criador desse ideal de educação que todos aprendemos a admirar que é a educação para todos e sem qualquer limite de idade e de conhecimento.

No século XVIII a tendência da educação é de laicização (lenta saída das escolas do poder religioso para o Estado) da educação, e o pensamento burguês revolucionário a partir do século VXII e XVIII principalmente, provoca um impulso nessa concepção de educação laica no momento em que pressupõe uma série de ideias importantes para a educação da época como, por exemplo: a questão de que a educação ficasse a cargo do Estado, a importância do conhecimento de outras ciências e não meramente o conhecimento baseado na teologia ou na formação do cristão, então, o pensamento burguês presta esta contribuição neste momento (MANACORDA, 1992, p. 269).

Ao mesmo tempo, vamos observar no ambiente dessa construção daquilo que chamamos de escola estatal, (que é aquela ideia antiga que provem de Aristóteles e da civilização grega que passa para civilização romana e que submerge na idade média) e que agora retorna através de movimentos reformadores e com mais força no século XVIII em diante; vamos verificar no âmbito da Europa uma série de medidas, intervenções e iniciativas do Estado ou de figuras públicas (políticos) em relação à educação.

Segundo Manacorda (1992, p. 270), a educação se torna um ato político, portanto, saindo da esfera estritamente religiosa na qual ela vinha sob a hegemonia das igrejas, ela passa a ter essa conotação mais política passando para o âmbito estatal. Temos várias iniciativas, mas as mais clássicas são a revolução francesa, o período napoleônico que

instituem uma escola primária para todas as crianças e ao mesmo tempo uma primeira experiência de formação de professores que é a escola normal que, aliás, irá exercer uma influência no Brasil.

### **A REVOLUÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL**

A revolução burguesa e a proposta da escola estatal: além da França no período napoleônico temos vários outros Estados europeus daquele momento como a Áustria que também foi uma grande propulsora da escola pública neste momento do século XVIII; a Prússia o Estado mais avançado da Alemanha o primeiro a instituir a obrigatoriedade escolar, já a Itália prossegue com uma educação pública, mas não tanto por causa do poder da igreja católica no seu solo, o Vaticano.

O que as revoluções burguesas trouxeram em relação à construção da escola de Estado pública? A universalidade e a extensão do direito à escola a todas as crianças, indistintamente de classes sociais e meninos e meninas, esse é o princípio da universalidade em que muitos países ainda não atingiram inclusive o Brasil. Estatalidade, obrigação do Estado do poder público de criar e manter escolas, já estavam presentes no pensamento de Lutero, embora naquela época a educação tivesse uma conotação religiosa. Gratuidade o direito de estudar sem pagar por isso, ou seja, a educação não pode ser universal, estatal e pública se não for gratuita; Laicidade foi um lema muito importante e avançado porque previu o princípio de que a escola não ficasse ligada a nenhum tipo de igreja.

A partir daí, começa a se construir os sistemas de educação nesses países que implementaram esse tipo de revolução e que o capitalismo avançou mais rapidamente do que em outros países. O sistema nacional de educação é exatamente essa noção que temos hoje de um sistema integrado completo e mantido pelo Estado, portanto esse sistema só nasceu a partir do momento em que esse Estado nacional foi construído, onde o Estado nacional não foi construído o sistema de educação por sua vez, também tardou para ser construído.

As situações históricas que resultam dessas revoluções do ponto de vista que nos interessam, que é a escola, produzem transformações, institui-se um Estado nacional que unifica regras, leis, língua e cultura, o que vai diferir muito dos feudos da idade média, e esse Estado nacional começa a edificar os sistemas de educação.

Esses sistemas não surgem assim de imediatamente após as revoluções num ritmo homogêneo em todos os países. Eles obedecem a ritmos bastante desiguais, existe uma

série de obstáculos se contrapondo a esses sistemas, principalmente, os próprios interesses da burguesia. Uma classe que passa ser dominante não é mais revolucionária a partir do momento em que ela institui o poder/Estado, e essa instituição passa a ser de certa forma o Estado construído a sua imagem e semelhança.

Fábrica e escola nascem juntas. A fábrica como resultado de uma revolução burguesa, que institui a produção mecanizada, traz a burguesia como classe econômica já poderosa também ao poder político. A produção fabril mecanizada no momento em que ela se institui nessas sociedades, primeiramente na Inglaterra, ela vai pressionar pela escola, por que, a fábrica necessita de uma mão de obra pelo menos alfabetizada que compreenda o que está escrito na máquina e que saiba escrever o seu nome.

Mas essa necessidade de mão de obra alfabetizada conduz a uma contradição, posto que retira as crianças da escola uma vez que na Inglaterra neste momento, as crianças trabalhavam. Então, começa uma expansão da escola nesse ambiente de contradição e a criança em vez de estar na escola ela estava trabalhando na fábrica e, portanto, privada da alfabetização.

Em toda sociedade civilizada existem, necessariamente, duas classes de pessoas: a que tira sua subsistência da força de seus braços e a que vive da renda de suas propriedades ou do produto de funções, onde o trabalho do espírito prepondera sobre o trabalho manual. A primeira classe é a *classe operária* e a segunda é aquela a qual eu chamaria de *classe erudita*.

Os homens de classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo, o hábito do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. [...]

Os filhos de classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo. Têm muita coisa para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Necessitam de certos tipos de conhecimentos que só podem aprender quando o espírito amadurece e atinge determinado grau de desenvolvimento. [...]

Esses fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de poder muda-los. Portanto, trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir.

Concluamos, então, que em todo Estado bem administrado e no qual se dá a devida atenção à educação dos cidadãos deve haver dois sistemas completos de instrução que não têm nada de comum entre si (DESTUTT DE TRACY (1802) apud ARANHA; MARTINS, 2009, p. 128).

Nesse ambiente vai nascendo aquilo que chamamos de escola contemporânea que é a escola que nasce das revoluções burguesas e chega a nós. Essa escola contemporânea, inicialmente, promove uma renovação em relação à escola anterior que vem da idade média. A renovação promove a organização por graus de ensino, também as matérias de ensino, o que escola deve transmitir, que tipo de conhecimento.

Neste momento, que a escola contemporânea burguesa está nascendo, ela admite que tenha de haver no âmbito escolar as matérias científicas e não exclusivamente a transmissão de uma moral religiosa e por fim a didática. A renovação didática assume uma importância maior, justamente, por que a escola está se expandindo e não é mais possível uma educação realizada por preceptores ou para grupos pequenos ou para uma ou duas crianças. O processo de uma renovação didática se faz necessário pelo sistema de ensino estar abrangendo um grupo muito maior, significando a criação de interesses controlados e comportamentos padronizados.

O que vamos ter nos sistemas nacionais de ensino públicos? Que escola são essas? Escolas públicas, estatais, civis, estrutura sistemática, e que acredita na alfabetização como difusão da cultura. Então, essa convicção de que a alfabetização, a difusão da alfabetização passasse a funcionar como elemento democratizador da sociedade é muito típica desse momento da construção da escola. De certa maneira é aquilo que passamos a chamar de “mito da educação”, há uma crença no poder da alfabetização como elemento central da democratização da própria sociedade (CAMBI, 1992, p. 326).

Essa sociedade que é criada nesse momento em que a burguesia se consolida com seus novos ideais, ela é uma sociedade que já nasce em seu interior com novas contradições. Sociedade industrial, educação e ainda nesse momento surgem novas concepções que irão combater o ideário burguês.

As revoluções burguesas contaram com outras camadas das classes sociais no momento em que se rebelou contra a nobreza e contra a própria igreja, mas depois de conquistar seus interesses deixam as outras classes que foram aliadas sem direitos<sup>130</sup>. Por isso, o anarquismo, socialismo, marxismo e pensadores independentes vão colocar em xeque esses ideais e direitos não concretizados e que impedem a formação de um indivíduo integral capaz de reivindicar e alcançar a sua autonomia.

Nesse sentido, a concepção ética é rejeitada por um poderoso sistema de cientistas políticos contemporâneos visando o consenso de interesse nacional (FINLEY, 1988, p. 99). Pode-se afirmar que o conjunto de elementos objetivos científicos abrangidos pelo sistema conhece mais o indivíduo comum do que o indivíduo comum a si mesmo.

---

<sup>130</sup> Nesse sentido, podemos citar os grandes valores que compõe os três lemas da Revolução Francesa (1789-1799): liberdade, igualdade e fraternidade. Contudo, a Revolução Francesa vai enfatizar mais a liberdade do que a igualdade e a fraternidade, ou seja, os outros valores ficam mais na proclamação do que na concretização.

Isso explica em grande parte como pode ser elaborado um currículo escolar que expropria o indivíduo de si mesmo, ou seja, um processo exteriorizado de condicionamento educacional em que o indivíduo torna-se dependente do sistema.

Não obstante, na modernidade, “É certo que o *tempo da máquina* passou a opor ao *tempo humano*, violentando sabedorias biológicas e psíquicas da maior importância”, como veremos a seguir no próximo capítulo (MORAIS, 1992, p. 92, grifo do autor).

### **CRÍTICA AOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO BURGUESES: DA MODERNIDADE À CONTEMPORANEIDADE**

Embora a referência crítica de Nietzsche à formação (*Bildung*) feita no final do século XIX seja direcionada aos estabelecimentos de ensino da Alemanha, nesse sentido, não nos interessa prestar atenção às suas posições privadas, mas sim àquelas questões às quais ele dedicou a vida. Obviamente, sem esquecermos das diferenças políticas e sociais entre o Brasil e as características da Alemanha de Nietzsche, contudo, as teses críticas do filósofo nos oferecem riquíssimas possibilidades de pensarmos os problemas da nossa própria escola.

Nessa crítica Nietzsche investiga e apresenta as ideias que orientam e mantêm o comportamento decadente da educação/cultura, por meio de interesses particulares preestabelecidos e universalizados nas instituições de ensino da Alemanha do seu tempo.

Segundo a análise de Nietzsche, a danificação da cultura alemã começaria com o Estado, os comerciantes e o cientificismo que formariam o tripé de sustentação programático, determinando uma política liberal socioeconômica egóica de ampliação máxima e de redução da cultura.

Participaria dessa degradação, fundamentalmente praticada nos estabelecimentos de ensino, a pedagogia da “cultura histórica” e da “cultura jornalística<sup>131</sup>”. Através de um sistema predominantemente lógico linear que suprime a intuição e as singularidades individuais, ou seja, a especialização que fragmenta e renuncia a educação reflexiva e também abdica da experiência criadora nos ambientes intelectuais a favor de uma razão paradigmática. Esses componentes com enfoque na ambiência exterior seriam os principais responsáveis pela decadência da educação e, por conseguinte da cultura.

As duas tendências culturais socioeconômicas, de ampliação e de redução cultural, complementares entre si, orientam um sistema linear de produção, formatação e

---

<sup>131</sup> Sabe-se que o aparelhamento midiático de hoje é muito mais influente, abrangente, poderoso e diversificado do que a época de Nietzsche.

aceleração, por meio da uniformidade/igualdade estabelecido e administrado, no mundo Moderno, pelo paradigma quantitativo matemático. Nessa linha produtiva, tem-se o projeto político educacional comum aos estabelecimentos de ensino, que subordinado à conveniência de Estado e atrelado aos interesses dos comerciantes privilegia o método científico de especialização, memorização e aquisição teórica, preservando com isso àquilo que já está posto culturalmente.

A primeira tendência, de “ampliação máxima”, tem como propósito a orientação socioeconômica de produção criando a necessidade de especialização, isto é, obrigando a passar pelo estabelecimento de ensino o maior número de pessoas possível. As atividades humanas têm de seguir e beneficiar este sistema de produção econômica. Com isto instaura-se a cultura da utilidade para este fim. Nesse sentido, a finalidade do ser humano não é em si mesmo, tornando-se um meio instrumental de valor “corrente”, ou seja, semelhante ao de “moeda corrente”. Nesse processo, a felicidade do ser humano depende do trabalho quantitativo da sua produção econômica, na fórmula “corrente” do quanto maior for o ganho de dinheiro, maior o consumo e conseqüentemente o maior bem-estar possível.

Esta extensão é um dos dogmas da economia política [*nationalökonomischen Dogmen*] mais caros da época atual. O máximo de conhecimento e cultura possível – portanto o máximo de produção e necessidade possível: - eis mais ou menos a fórmula. Temos aqui, como objetivo e fim da cultura a utilidade, ou, mais exatamente, o lucro, o maior ganho de dinheiro possível. A verdadeira tarefa da cultura seria então criar homens tão ‘correntes’ quanto possível, um pouco no sentido que se fala de uma ‘moeda corrente’. Quanto mais houvesse homens correntes, mais um povo seria feliz (NIETZSCHE, 2003a, p. 61-62).

A segunda tendência, da “redução da cultura”, consiste em limitar, condicionar a atividade humana a uma técnica de especialização, dentro de um processo educativo fragmentado em que se evita que cada um desenvolva a suas potencialidades singulares. O indivíduo é domesticado e especializado para a subserviência e preservação das normas vigentes. Assim sendo, torna-se passivo e receptivo para servir humildemente ao mercado ou ao Estado. Qualquer atividade humana em que não predomine o interesse, manutenção e a prosperidade desse processo socioeconômico de produção/consumo são consideradas inúteis. Não obstante, a inadequação do indivíduo ao utilitarismo econômico imputado pelo sistema dominante, acarretará em sua exclusão social e infelicidade por meio da punição financeira. A verdadeira tarefa do modelo de educação erudita/tecnicista é suprimir a singularidade intelectual para expandir a produção,

e o propósito das instituições de ensino contemporâneas só poderia ser justamente o de fazer progredir cada um até onde sua natureza o conclama a se

tornar 'corrente', formar os indivíduos de tal modo que, do seu nível de conhecimento e de saber, ele possa extrair a maior quantidade possível de felicidade e lucro (NIETZSCHE, 2003a, p. 62).

A aceleração da maior quantidade possível, racionalizada, torna-se o paradigma da modernidade com finalidade de uma produção universal de conhecimento, que sirva a grande maioria dos consumidores, a ser produzida pela e para a massa. Nietzsche (2003a, p. 62), abomina o sistema universal, para ele, só dissemina a barbárie, visto que descaracteriza e impede a atividade singular e a criação original do ser humano. Nesse sentido, o filósofo trava um embate contra o seu tempo, ou seja, contra a cultura de produção de massa defendida pelo Estado, comerciantes e eruditos (especialistas).

O problema da especialização técnica está ligado a seu efeito redutivo o que dificulta o acesso à criatividade para gerar o novo. Resultado de um processo educativo que despreza a integralidade e desenvolve apenas de forma parcial as potencialidades do indivíduo. Limitado a um ponto de vista, não enxerga além daquilo que para o qual o espírito foi condicionado, mecanicamente segue e executa a rigor apenas os métodos racionais técnicos-científicos que lhe foram inculcados. O problema é o que era para ser um meio para a realização humana passa a ser um fim em si mesmo.

Contudo, de modo algum Nietzsche propõe retroceder e negar as conquistas materiais, ele não descarta a formação de indivíduos para o aparelhamento mecânico e manutenção técnica, pelo contrário, reconhece o quanto ela se faz necessária para a vida na sociedade moderna. O centro das críticas do filósofo é o combate à exclusividade da proliferação dos estabelecimentos de ensino unilateral de especializações fragmentadas, que produz o desequilíbrio e a estreiteza que tomou conta das escolas que visam apenas prover uma educação direcionada para a vida econômica e progressivamente eliminando a existência e o espaço dos “estabelecimentos de ensino de cultura”.

A expansão de estabelecimentos de ensino e de cursos instrumentais continua a todo vapor em todos os níveis e atividades, o imperativo político socioeconômico denunciado por Nietzsche prossegue cada vez mais acelerado e progressivo no que consiste a produção e o lucro também no ramo da educação. Podemos verificar a atualidade desta denuncia no fragmento contemporâneo a seguir: “Buscar continuamente alunos e inventar maneiras de mantê-los sempre por perto constituem o desafio de hoje para o setor privado; educação contínua e juventude estendida são ideias chaves que orientam esse novo ciclo” (SAMPAIO, 2011, p. 42). Nesse sentido, o currículo de

educação são as ideias chaves que orientam a condição de realização de interesses preestabelecidos pelo Estado e seus parceiros:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares (SILVA E MOREIRA, 1995, p. 08).

Dessa forma, afirmar-se que o currículo educacional universalizado é um aparato sistemático de controle de social – de neutralização e formatação de identidades humanas semelhantes: “Nesse caso, as disciplinas que compõem o currículo exercem um efetivo controle sobre os jovens, na medida em que exclui o diferente, modelando o ideal de sujeito para a sociedade” (DANELON, 2010, p. 125).

E o receptáculo oficial aplicador desse controle social, inquestionável e prestigiado pela opinião pública são as instituições de ensino. A escola em seu processo de ensino é uma reserva moral divulgada e tida como instituição oficial, inquestionável, da verdade, “[...] o lugar privilegiado da educação, a escola opera a passagem de um nível de um conhecimento fraco, não rigoroso, superficial e, muitas vezes falso, para o tipo de conhecimento adjetivado de científico, correto, rigoroso” (DANELON, p. 122). É na escola que se aprende os conceitos e as normas que dão definição aos processos sociais que definem a vida e o mundo.

A escola, entre outras, tem com função ser “[...] uma instituição de controle social e de formação de subjetividades, um dispositivo que normaliza e simultaneamente totaliza enquanto engloba, ou procura englobar, os que assistem a ela, naquilo que uma instância do exterior determina como normal e sanciona como correto. Como tal, a escola produz e reproduz saberes e valores afirmados socialmente. Para isso se vale de complexidade do currículo [...]” (KOHAN E WAKSMAN, 2001, p. 85).

O que esta pesquisa defende não é o fim das redes de ensino estatal, mas sim advertir para as implicações e o perigo da institucionalização das disciplinas dentro dos interesses do Estado e seus parceiros. A Filosofia<sup>132</sup>, por exemplo, foi reconhecida como uma importante disciplina do saber para a formação da cidadania, porém ela deve estar atenta para não tornar-se um veículo ideológico estatal ou instrumento de vantagens de quem quer que seja.

Em sua plena liberdade de exercício a Filosofia dentro da sua razão de existir e ser tem em sua atividade a função de questionar, investigar, desvelar verdades mesmo

---

<sup>132</sup> Tomamos o exemplo da disciplina de Filosofia por ser essencialmente crítica e estar relacionada diretamente com as análises aqui apresentada. Mas o exemplo pode ser aplicado de modo semelhante a outras disciplinas que compõe o quadro curricular oficial.

que isso contrarie interesses de quem quer que seja. Nesse sentido, Nietzsche adverte para a sedução e vantagens oferecidas pelo Estado e seus parceiros mercadores quanto a uma suposta verdade.

O Estado jamais se importa com a verdade, salvo com aquela que lhe é útil – mais exatamente, ele se ocupa mais exatamente, em geral com tudo o que lhe é útil, seja isso verdade, meia verdade ou erro. A aliança do Estado com a filosofia não tem sentido, senão quando a filosofia pode prometer ser incondicionalmente útil ao Estado, quer dizer, colocar o interesse do Estado acima da verdade (NIETZSCHE, 2003, p. 217).

É no desequilíbrio da articulação social do singular com o universal, sem densidade de vida interior, que pode estar o maior perigo do ensino na escola, pois se existe um currículo educacional prioritariamente exteriorizado e instrumental para o adestramento do corpo a ser seguido, então, não há dúvida quanto a um modelo preestabelecido de cidadão a ser formado pelos estabelecimentos de ensino.

Nas palavras de Vianna, vejamos a contradição na ordem das prioridades na formação do indivíduo no que diz as três linhas mestras educacionais da constituição brasileira a respeito do direito fundamental à educação,

[...] pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparada para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

O primeiro objetivo constitucional da educação brasileira visa ao pleno desenvolvimento da pessoa humana. Percebe-se que esse objetivo está intimamente ligado ao fundamento da dignidade da pessoa humana estabelecido no inciso III do artigo 1º da Constituição Federal.

O preparo da pessoa para o exercício da cidadania está inserido também como um dos princípios constitucionais da educação, correspondendo ao que estabelece o inciso II do artigo 1º da Constituição Federal.

Essa cidadania abordada na Constituição Federal não é aquela conhecida quando falamos de direitos políticos. A cidadania aqui tratada e também inserida no artigo 205 da Constituição Federal tem amplitude maior do que a de ser titular dos direitos políticos, pois está voltada para qualificar os agentes da vida do Estado, reconhecendo cada indivíduo como pessoa integrada na sociedade estatal. Isso implica dizer que o funcionamento do Estado estará sempre submetido à vontade popular [...] (VIANNA, 2008, p. 134-135).

Mas diante das análises aqui evidenciadas e dos índices nacionais e internacionais que aferem a qualidade da educação no Brasil, apesar de alguns avanços, podemos constatar que ainda há um longo caminho a percorrer para alcançarmos a excelência pedagógica e sanar os contrassensos das prioridades entre o discurso e a prática da constituição brasileira em relação à escola e a política educacional. Ainda, a última linha da citação de Vianna nos suscita a seguinte pergunta: uma população a mercê de uma educação precária o processo eleitoral garante à vontade popular?

Se o ser humano é aquilo que a educação fez dele, a educação de seus estudantes é, então, a mais elevada tarefa da república e é ela própria uma tarefa política.

A educação verdadeira é direcionada para tornar-se humano e esse tornar-se humano é direcionado para o cuidado de sua essência, o que torna uma tarefa propriamente política. O ser humano não pode ser concebido em isolamento, mas já está sempre em uma comunidade, e como o caminhar em direção à sua própria essência somente pode ser compreendido, então, com tarefa histórica da comunidade humana [...] A contestação da questão do que o ser humano deveria ser e de como ele deveria viver em comunidade é, então, a tarefa política mais elevada e é por essa razão que os maiores educadores são também os guardiões da cidade. É a participação desta contestação política [...] que decide acerca desse tornar-se humano, e quem quer que esteja excluído dessa contestação não é visto como ser humano. Ser excluído da *àgora* significa estar restrito ao *oikos*, quer dizer, às questões domésticas ou o que atualmente chamamos de *economia*, uma palavra diretamente derivada do grego *oikos* (HAASE, 2011, p. 58).

Assim sendo, no que depender do nosso aval crítico para difundir qualquer crença como uma suposta verdade ideológica ou política na escola, a resposta deve ser exemplar contra aquilo que é fraudulento. É claro que a educação estatal é de suma importância, mas também é evidente que carrega muitas vezes ideias e exemplos cujo perigo pode estar na propagação de falsas crenças para a manutenção do *status quo*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concebermos a ideia da escola/educação que estamos vivendo é preciso revisitar a noção da gênese da modernidade, a nova mentalidade que foi se formando a nossa volta e dentro de nós. Esta preocupação, para nós, se deve pela escola não ser um local de propagações neutras, pelo contrário, como vimos desde os primórdios da modernidade o interesse burguês pela implantação de um projeto pedagógico da bandeira da educação para todos.

A partir de então, a classe burguesa que passa a ter o poder sobre os meios de produção de bens materiais agora também passa exercer e controlar através do currículo escolar os meios de produção espiritual inculcando uma “segunda natureza” no indivíduo. Dessa forma, a escola torna-se uma instituição de conformação social devido ao condicionamento focado, exclusivamente, no conhecimento exteriorizado produzido pela humanidade. Isso tem a ver com a educação como um simples processo de estufar jovens de informações transferíveis, de tal maneira que eles, possam se afirmar na economia.

Conforme a constatação do nosso trabalho de pesquisa, mesmo a universidade tem hoje e se sujeitar a demandas econômicas, seja isso com incremento da economia local ou em relação a ganhar a competição entre economias nacionais; assim, tornou-se um espaço de práticas e processos de realização de sistemas oficiais que seguem normas

hegemônicas que privilegiam os espaços públicos, muitas vezes, para a realização de interesses particulares.

Por isso, defendemos a importância de um currículo de formação integral para o aluno (que talvez venha tornar-se um futuro professor) nas disciplinas das escolas estatais; exatamente, para disseminar a prática do questionamento, desfazer formulações ideológicas, morais, religiosas e científicas. As instituições educacionais, os colégios, as universidades deveriam, por sua tarefa política, ficar acima do Estado e independente dele.

Para tanto, é preciso que os estabelecimentos de ensino reformulem e superem os processos pedagógicos impostos pela política liberal burguesa que acredita que a escola sozinha pode resolver todos os problemas sociais. Mas não se trata apenas de uma questão de ensino e sim de toda uma elaboração e adesão afetiva biopsicossocial do indivíduo para estar aberto ou não ao pensamento abstrato, ao cálculo e que aprenda lançar os olhos sobre o futuro. O problema é que nada disso é natural e sim um privilégio que nem todos têm condições e tempo para dedicar-se aos estudos.

Entendemos que a escola tem de usufruir daquilo que lhe é mais essencial, a saber: autonomia reflexiva, livre de discursos que contemplam poderes hegemônicos e adestramentos universalizados. O sistema de ensino e aprendizagem tem de ser aquele que questiona a si mesmo, revisor, criativo e propulsor das diversidades de ideias que revele outras formas de ver o mundo, estimulem outras experiências, produzindo na contemporaneidade novos significados e valores.

Caso contrário, segundo as evidências das pesquisas aqui apresentadas continuaremos assistindo perplexos a rendição maciça às novidades sempre multiplicadas da barbárie dos meios de controle técnicos e científicos que neutralizam e expropriam os alunos de si mesmos sem esquecer-se de um bom número dos que se ocupam da função social de educadores que também mostram-se em situação bem semelhante.

Estar atento aos desafios das novidades das mudanças do nosso tempo é, então, dificultado pela nossa ausência de consciência do problema, quando somos iludidos e dirigidos por mecanismos exteriores de patrulha instalados na própria sociedade e que exercem domínios sobre os desejos dos indivíduos seja para estimulá-los ou reprimi-los. Portanto, é preciso uma política educacional com um currículo comprometido em formar cidadãos com uma sólida densidade de vida interior para o reequilíbrio com a vida exterior excessivamente objetiva e racionalizada pela humanidade, e que produza o

espírito da autêntica autonomia humana, a fim de não causar maiores danos ou comprometer o futuro da nossa espécie.

### **BIBLIOGRAFIA:**

ADORNO, Theodor F. **Emancipação e Educação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BITTAR, Marisa. **O Estado Burguês e a Educação**. Curso de Pedagogia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=y0Px1po7j6o>>. Acesso em 10/12/2015

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

DANELON, Daniel. **Ensino de Filosofia e Currículo**. Cadernos de história da Educação – v. 9, n. 1 – Jan./jun. 2010.

FINLEY, Moses I. **Democracia Antiga e Moderna**. Tradução Waldea Barcelos e Sandra Beldran. Rio de Janeiro: Grall, 1988.

HAASE, Ullrich. Nietzsche. Tradução: Edgar da Rocha Marques. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KOHAN, Walter & WAKSMAN, Vera. **Filosofia para crianças na prática escolar**. Petropolis: Vozes Ed. 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MORAIS, Regis. **Estudos de Filosofia da Cultura**. São Paulo: Loyola, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Obras incompletas**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

\_\_\_\_\_. **II Consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**. Trad. de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino**. Trad. de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003a p. 41-137

\_\_\_\_\_. **III Consideração Intempestiva: Schopenhauer como educador**. Trad. de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003b p. 138-222.

SAMPAIO, H. **O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações**. Campinas: Revista de Ensino Superior Unicamp, ed. n° 4, 2011, p. 28-43.

SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo, **cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

VASCONCELLOS, C. S. **Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p.33-59, v.9.

VIANNA, Carlos E. S. **Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira**. Revista Janus, ano 3, ed. n° 4, 2008, p. 134-135. Em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44>>. Acesso em 11/12/2015.

## A DIMENSÃO DA QUALIDADE COMO PARTE CONSTITUTIVA E CONSTITUINTE DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Vanessa Campos de Lara Jakimiu – UFPR

### RESUMO

O presente estudo traz em seu conteúdo uma discussão acerca da centralidade da garantia da Educação como um direito. Tendo em vista que hoje se discute muito sobre o direito à Educação, uma questão central deve orientar esse debate é: Direito a qual Educação? É indiscutível que há um consenso de que esta educação a qual se postula o direito, deve ser uma educação de qualidade. Mas, quais os critérios e elementos conceituais e legais que determinam e/ou são determinantes na constituição desta educação de qualidade? Tendo em vista tais problematizações, o presente estudo, tem como objetivo desenvolver um quadro teórico que possibilite indicativos para se pensar em uma educação de qualidade que possa ser positivada pelo direito. Quanto ao delineamento metodológico, o presente estudo adota os moldes da pesquisa teórico bibliográfica de cunho qualitativo, sendo a área de abrangência, a área de Educação mais especificamente o eixo temático da dimensão teórica do Direito à Educação. Do estudo empreendido é possível constatar que a bibliografia especializada já oferece indicativos para se pensar a dimensão da qualidade quando se discute o direito à Educação e que este pode se tornar potente para direcionar o debate em questão.

**Palavras-chave:** Educação. Direito à Educação. Educação de Qualidade.

### 1 Introdução

O presente estudo traz em seu conteúdo uma discussão acerca da centralidade da garantia da Educação como um direito. Tendo em vista que hoje se discute muito sobre o direito à Educação, uma questão central deve orientar esse debate: Direito a qual Educação?

É indiscutível que há um consenso de que esta educação a qual se postula o direito, deve ser uma educação de qualidade. Mas, quais os critérios e elementos conceituais e legais que determinam e/ou são determinantes na constituição desta educação de qualidade?

Tendo em vista tais problematizações, o presente estudo, tem como objetivo desenvolver um quadro teórico que possibilite indicativos para se pensar em uma educação de qualidade que possa ser positivada pelo direito.

Considerando que “...é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa [...] organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize...” (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008, p.148), enquanto delineamento metodológico o presente estudo adota os moldes da pesquisa teórico bibliográfica de cunho qualitativa.

Como “...não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias...”, mas entendendo que “...um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante...” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.43), o parâmetro conceitual para realizar esta investigação consiste nas teorizações concernentes a garantia de uma Educação de qualidade enquanto um direito, sendo a área de abrangência, a área de Educação mais especificamente o eixo temático da dimensão teórica do Direito à Educação.

Inicialmente o presente estudo teoriza acerca dos marcos legais que instituem a educação enquanto um direito e ao mesmo tempo busca olhar quais as ações e respostas do Estado frente à estes preceitos legais no sentido de garanti-lo.

Em seguida, traz um quadro teórico, também fundamentado nos marcos legais acerca de como a dimensão da qualidade tem sido pensada e definida.

Por fim, busca apresentar alguns indicativos teóricos reflexivos no sentido de se pensar uma definição para o que está sendo entendido como educação de qualidade, bem como indicativos para avalia-la.

Do estudo empreendido é possível constatar que a bibliografia especializada já oferece indicativos para se pensar a dimensão da qualidade quando se discute o direito à Educação e que esta pode se tornar potente para direcionar o debate em questão.

## **2 O Direito à Educação: Marcos legais**

A Educação como um direito tem sido anunciada por vários marcos legais. A constituição federal em seu artigo 205 afirma que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, CF, 1988, n.p.).

Além da Constituição Federal, o direito à Educação também está anunciado em outros importantes documentos.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, expressa este direito em seu Título III, “Direito à Educação e do Dever de Educar”, nos artigos 4º, 5º, 6º, prevendo a dupla obrigação tanto do Estado em garantir o acesso à escola, quanto dos pais em efetuar a matrícula dos filhos. (BRASIL, LDB, 1996, n.p.).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), expressa o direito à Educação e o dever do Estado em oferecê-la em seu capítulo IV, “Do Direito à Educação, à Cultura, ao

Esporte e ao Lazer” em seus artigos 53 e 54. E, reitera o dever e responsabilidade dos pais de matricular os filhos na escola (art.5), bem como acompanhar a frequência e aproveitamento escolar (art.129).” (BRASIL, ECA, 1996, n.p.).

Em 2006, a Lei nº 11.274/2006 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB (1996), dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Em 2006, também houve importante modificação no âmbito do financiamento da Educação por meio da criação da Emenda Constitucional n.53/2006, regulamentada pela Lei nº11.494/2007 e pelo Decreto nº6.253/2007 que substituiu o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que vigorou de 1998 a 2006 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). (FNDE, 2015, n.p.).

A partir desta modificação, tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Médio passaram a ser contemplados no recebimento do financiamento da Educação. Esta modificação se deu em parte pela atuação política dos atores da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação<sup>133</sup> surgiu em 1999, “...impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano seguinte. O objetivo era somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação.” (CAMPANHA...,2015, n.p.).

O objetivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação é atuar pela efetivação e ampliação dos direitos educacionais, garantindo o direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Atualmente, é constituída por uma rede “...que articula mais de 200 grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo movimentos sociais, sindicatos, organizações não-governamentais nacionais e internacionais, fundações, grupos universitários, [...], além de centenas de cidadãos...” (CAMPANHA...,2015, n.p.).

Em 2009, “acompanhando uma tendência regional e respondendo a pressões como as do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef” (KRAWCZYK, 2011, p.755), em 11 de novembro, é aprovada a Emenda Constitucional (EC) n. 59 (BRASIL, CF,

---

<sup>133</sup> É fundadora e membro do comitê diretivo da Clade (Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação). Também participou da fundação da CGE (Campanha Global pela Educação) e integra sua direção.

2009), que dentre outros preceitos,<sup>134</sup> dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014<sup>135</sup>, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, tangencialmente também visa a garantia do Direito à Educação a partir do estabelecimento de dez diretrizes, estabelecidas em seu Art. 2º:

É importante ressaltar, que o PNE também prevê a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão o delineamento da base nacional comum curricular - BNCC.

A BNCC está em processo de formulação desde 2014. Em 30 de julho de 2015 o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou a versão preliminar da BNCC para consulta pública. Tal consulta ainda está em vigor e o objetivo é apresentar a BNCC em sua versão final em junho de 2016. A perspectiva é que a BNCC defina 60% dos conteúdos, sendo o restante destinado à parte diversificada.

De acordo com o MEC (BRASIL/MEC, 2015), o objetivo da Base Nacional Comum Curricular é apontar o que todo estudante brasileiro precisa aprender, desde a educação infantil até o final do ensino médio.

Esta é uma proposta que está dividindo opiniões, por um lado alguns educadores e pesquisadores acreditam que definir um mínimo indispensável a ser ensinado/aprendido por todos é parte da consolidação do Direito à Educação, alegando inclusive, que enquanto não houver o estabelecimento de uma BNCC, o currículo continuará sendo induzido pelas avaliações externas que acabam assumindo uma conotação de “base”. Por outro lado, educadores e pesquisadores, criticam a formulação da BNCC (crítica que, inclusive não concorda com contexto político da formulação da BNCC, a forma como as pessoas foram escolhidas/descolhidas para compor tais discussões, e a quais grupos e interesses representam) defendendo a não implementação de uma BNCC por acreditarem que esta ação pode ser reguladora de outros interesses e setores envolvidos que não necessariamente dialogam com a perspectiva da formação integral dos estudantes.

---

<sup>134</sup> A EC n.59/2009 também amplia os recursos da educação, reduzindo ano a ano, a partir de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União (DRU) incidente sobre os recursos destinados à educação.

<sup>135</sup> Atualizada em 1/12/2014

A partir desta breve trajetória dos marcos legais é interessante observar que o Direito à Educação tem, historicamente se constituído a partir de diferentes ações/respostas do Estado:

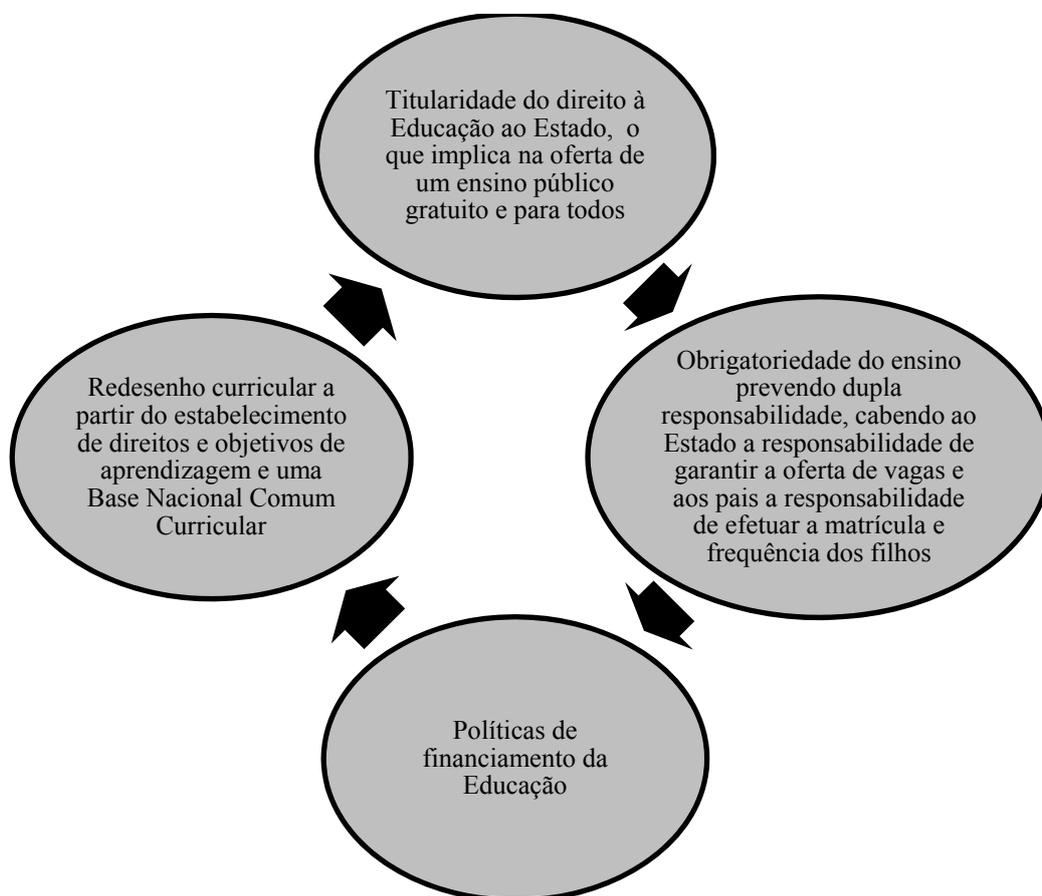


Figura 1 – Ações/Respostas do Estado para garantir o Direito à Educação  
 Fonte: Elaborado pela autora a partir da bibliografia especializada, 2015.

Evidentemente que se reconhece, que apesar de todo o avanço há um longo caminho a ser trilhado para diminuir a distância entre o direito anunciado e o direito efetivado/garantido.

De todo modo, um importante caminho já está sendo conquistado a partir do reconhecimento do direito. Conforme o ideário explorado por Cury (2002), para que um direito seja garantido primeiramente ele precisa ser reconhecido, ou seja, precisa estar inscrito em lei em âmbito nacional.

O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui enorme impacto no

cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e conseqüências. (CURY, 2002, p.246).

Este distanciamento é explicado, pelo fato da não haver linearidade entre as leis instituídas e sua implementação, isto porque, entre uma coisa e outra há um determinado momento histórico, um contexto político, econômico, cultural etc.

De acordo com Cury (2002) a efetivação da lei acompanha o desenvolvimento da cidadania, “a sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça.” (CURY, 2002, p.247).

O enunciado dos direitos, segundo Silva (2015) “...constrange a realidade tal como dada a ponto de se colocar a possibilidade de que ela seja transformada” e, ao mesmo tempo, “...firma-se o reconhecimento de que o direito proclamado somente o é por um sentido de ausência”. (SILVA, 2015, p.3).

### **3 Qualidade x Resultados...**

De acordo com o ideário explorado por Oliveira e Araújo (2005), a qualidade no Brasil foi percebida de três formas distintas.

Na primeira, a qualidade estava relacionada ao acesso, portanto colocar o maior número de estudantes na escola era ter uma educação de qualidade. “A demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade.” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.7).

Tendo em vista esta demanda, a ação do Estado focalizou basicamente a construção de prédios e materiais escolares. A questão da infraestrutura estava posta em detrimento da questão acerca de qual educação seria ofertada pelas escolas.

Na segunda, a qualidade era percebida pelas disparidades existentes no fluxo. A partir de então, passou-se, a buscar uma relação mais equitativa entre a quantidade de estudantes que entravam na escola e que saíam dela diplomados.

Um dos principais efeitos da política de expansão da oferta da escolarização foram as dificuldades em relação ao prosseguimento dos estudos dos novos estudantes:

Segundo Tomasevski (2006, p.75), no Brasil, “...o modelo de educação foi construído com base nas características daqueles que primeiro foram autodeclarados

portadores do direito à Educação, favorecendo o homem sobre a mulher, o colonizador sobre o colonizado.”

Neste sentido, as ações do Estado passaram a ser marcadas por tomadas de decisões em torno da regularização do fluxo por meio da adoção dos ciclos, da promoção continuada e programas de aceleração da aprendizagem. Novamente, percebe-se o redirecionamento da centralidade para outro fator que não a definição de qual escola/aprendizagem está sendo ofertada.

Na terceira, se revelam os atuais e predominantes sistemas de avaliações fundamentados em testes padronizados.

As avaliações em larga escala, são importantes, mas não podem ser consideradas o único instrumento para compreender o complexo de dinâmicas que envolvem a realidade das escolas brasileiras.

Além disso, importantes estratégias e ações devem ser delineadas a partir dos resultados obtidos. Apenas “aferir a febre, sem medicar” é pouco eficiente:

É pois, preciso clareza acerca do que se está aferindo para fazer as necessárias intervenções no sentido de melhoria do quadro expresso pelas avaliações.

Estes teorizações iniciais se fazem importantes no sentido de revelar, sobretudo, a predominância da concepção de se aferir qualidade a partir de resultados. Expressar um resultado é aferir, é identificar o nível de desempenho dos estudantes em um determinado tipo de conhecimento, logo, apenas este dado não é potente o suficiente para indicar a qualidade ou não da educação ofertada, e conseqüente aprendizagem.

Pensar o direito à Educação, pressupõe que todos, crianças, jovens e adultos tenham direito à uma vaga na escola, tenham condições de se manter nela (permanência) e sobretudo, tenham condições de aprender nela (aprendizagem).

É preciso reconhecer, no entanto, que a sociedade brasileira é fortemente marcada por desigualdades sociais:

É uma sociedade na qual as diferenças e assimetrias sociais e pessoais são imediatamente transformadas em desigualdades, e estas, em relação de hierarquia, mando e desobediência (situação que vai da família ao Estado, atravessa as instituições públicas e privadas, permeia a cultura e as relações interpessoais). Os indivíduos se atribuem imediatamente em superiores e inferiores. Ainda que alguém superior numa relação possa tornar-se inferior em outra, dependendo dos códigos de hierarquização que regem as relações sociais e pessoais. (CHAUÍ, 1989, n.p.).

Neste contexto de desigualdade, ter direito à uma vaga na escola não significa a mesma educação para todos, tendo em vista que diferentes escolas oportunizam diferentes tipos de aprendizagem.

A partir de uma tendência internacional, o Brasil, tem evidenciado dados bastante preocupantes com relação à (não) aprendizagem dos estudantes. Estes dados em geral são provenientes de avaliações em larga escala como a Prova Brasil, o ENEM, o SAEB etc.

Estes resultados são importantes, no entanto, são apenas uma dimensão a ser observada. Tais resultados precisam vir acompanhados de uma avaliação global da escola como um todo, observando fatores importantes que interferem na aprendizagem.

A garantia de padrão de qualidade é um direito anunciado na Constituição Federal em seu artigo 206, inciso VII, e também no artigo 214, inciso III, quando prevê entre uma das atribuições do Plano Nacional de Educação, a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, CF, 1988, n.p.).

Em decorrência da deliberação constitucional, o PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a melhoria da qualidade da educação.

A CF e o PNE ao pressupor que a qualidade precisa ser melhorada, também traz à luz o seu oposto: que há má qualidade. Dito de outro modo, buscar melhorar a qualidade “...supõe uma posição antecedente abaixo do padrão e que busca uma perfectibilidade”. Diante de tal constatação seria mais satisfatório pensar em um padrão de referência de qualidade. (CURY, 2014, p.1059).

A qualidade da educação adquire centralidade nas metas e ações do PNE, com especial destaque para o artigo 11º do PNE 2014-2024 que prevê a criação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o qual “constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, artigo 4º inciso IX prevê “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.” (BRASIL, LDB, 1996, n.p.).

Um mínimo comum indispensável a ser oferecido a todos, (ainda que de boa qualidade, já que a qualidade pode ser boa ou má) se distancia da concepção de qualidade e está mais relacionada à ideia de justiça/igualdade.

Estes dados revelam que a qualidade não é um elemento novo, e tem sido incluído no debate do Direito à Educação. A qualidade vem sendo, conforme podemos constatar, inclusive anunciada como um direito, e por mais que se busque o refinamento de técnicas de aferição e cruzamento de dados, as avaliações acerca da qualidade da educação tem sido realizadas mesmo sem haver uma definição precisa do que se está sendo entendido por qualidade.

O que é entendido por qualidade? Se o pressuposto é educação para todos, estamos falando de qual educação? Com qual qualidade? A qualidade pode ser boa ou má, alta ou baixa... o termo qualidade por si só não indica algo positivo...

No sentido de responder à estas questões, a elaboração e definição de indicadores para aferir qualidade está expressa como uma das ações do PNE (2014-2024). É, nas estratégias da meta 7, que tais proposições em torno da consolidação de uma definição de qualidade aparecem de modo mais exposto. A meta 7 visa “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades...”.

Também como ação decorrente da Campanha Nacional pelo Direito à Educação foi construído o CAQ – Custo aluno qualidade e o CAQi custo aluno qualidade inicial. Em consonância com a Campanha, o PNE em sua meta 20 passa a prever a ampliação do investimento público buscando atingir no mínimo 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país em 2019 e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB em 2024 e em sua estratégia 20.6 preve, no prazo de dois anos a implantação do CAQi “...referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado” até a implementação de forma integral do CAQ. (BRASIL, PNE, 2014, n.p.).

#### **4 O Direito à Educação: Elementos para se pensar a dimensão da qualidade em Educação**

Em suas teorizações, Oliveira e Araújo (2005) argumentam que em termos genéricos, a qualidade tem sido bastante utilizada no processo produtivo e os autores chamam a atenção para dois sentidos que o termo qualidade comporta no mundo dos negócios: a) qualidade como produto e b) qualidade como processo

O primeiro sentido é o de qualidade relacionada a um produto. No processo produtivo, é possível desenvolver determinado processo para produzir um

produto de melhor qualidade, havendo toda a organização de um processo para produzir a melhor caneta ou a caneta com mais qualidade, por exemplo. Todo processo é organizado a partir da idéia da obtenção de um produto de qualidade. A questão colocada nesses termos não tem preocupação com os custos, pois o que importa é que o produto (caneta) tenha a melhor qualidade possível. Então, estamos falando de uma qualidade de produto. Porém, no mercado existe desde a caneta de qualidade muito boa, passando pela caneta de qualidade média, até a caneta sem nenhuma qualidade. Isso porque existe uma variável muito importante, que é o custo, uma vez que o mercado é segmentado e nem todo mundo que precisa comprar uma caneta deseja a caneta de maior qualidade possível. O critério para a compra pode ser a caneta mais barata. Portanto, haverá produtor disponível e interessado em produzir a caneta para a pessoa que quer a caneta de menor qualidade e menor custo. Dessa forma, estamos identificando o outro sentido de qualidade, que é o relacionado ao melhor processo para se atingir o fim desejado. Supondo que a meta é a produção de uma caneta de baixa qualidade, ou de qualidade média, haverá um processo ideal ou um processo mais próximo do ideal para produzir a caneta com a maior economia possível. Isso é o que podemos denominar qualidade de processo. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.7).

Essa primeira análise desenvolvida por Oliveira e Araujo é trazida aqui muito para ajudar a pensar o necessário distanciamento entre a qualidade no âmbito da educação e a qualidade no âmbito mercadológico, isso porque:

Os princípios de defesa do modelo de quase-mercado escolar se sustentam sobre as noções de liberdade de escolha, equidade e competição entre escolas, a fim de tornarem-se populares e bem-sucedidas. Um dos principais contra-argumentos apresentados à lógica do quase-mercado se refere à possibilidade de desconstrução da estrutura do Estado de Bem-Estar, cuja ação é concebida como necessária para alcançar alguma forma de justiça social numa economia capitalista. (BRUEL, 2014, p.5).

Etimologicamente, qualidade deriva do latim *qualitas*, e significa natureza (das coisas). Um levantamento superficial do termo, nos possibilita desenvolver algumas inferências:

✓ propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa;
✓ conjunto de traços psicológicos e/ou morais de um indivíduo; caráter, índole.
✓ grau negativo ou positivo de excelência;
✓ característica superior ou atributo distintivo positivo que faz alguém ou algo sobressair em relação a outros
✓ capacidade de atingir o(s) efeito(s) pretendido(s);
✓ categoria fundamental do pensamento que determina as propriedades ou características de alguma realidade.
✓ qualquer aspecto sensível de percepção que não possa ser mensurado ou geometrizado.
✓ propriedade de uma proposição que a torna afirmativa ou negativa.
✓ circunstância de caráter pessoal que confere à pessoa a habilitação necessária para a prática de certos atos ou para o exercício de certos direitos.

Quadro 1 – Levantamento conceitual do termo qualidade

Fonte: [https://www.google.com.br/search?q=qualidade&aq=chrome..69i57j015.8219j0j4&sourceid=chrome&es\\_sm=93&ie=UTF-8](https://www.google.com.br/search?q=qualidade&aq=chrome..69i57j015.8219j0j4&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8)

Do levantamento empreendido é possível constatar que: a) o termo qualidade é um termo polissêmico possuindo diferentes significados a partir do contexto em que está inserido, b) a qualidade pode ser tanto positiva, quanto negativa, boa ou má, alta ou baixa, e, c) a qualidade está relacionada com a ideia da maior aproximação com determinados ideais/padrões/referenciais.

Partindo do pressuposto de que prever o financiamento/custo do aluno implica prever a qualidade do ensino ofertado, as três variáveis definidas a partir da discussão do CAQ podem ser interessantes para pensar a dimensão da qualidade.

De acordo com Carreira e Pinto (2011) o custo Aluno-Qualidade Inicial, combina os fatores que precisam ser considerados na construção da qualidade oferecida em cada uma das etapas e modalidades da educação básica com outras três variáveis:

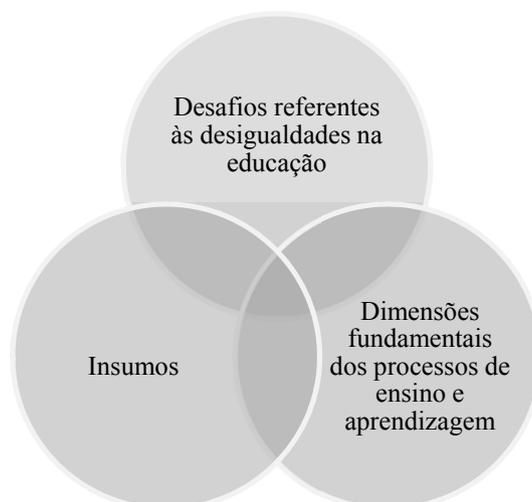


Figura 2: Fatores a ser considerados na consolidação da qualidade  
Fonte: Elaboração da autora a partir das teorizações de Carreira e Pinto (2011)

Reconhecendo o contexto de desigualdade social, a primeira perspectiva seria superar os desafios referentes às desigualdades na educação. Neste sentido,

A Campanha entende que as desigualdades devem ser reconhecidas e enfrentadas pelas políticas educacionais como um todo (superando a abordagem pontual por projetos ou programas isolados) e que as condições para isso devem estar traduzidas também na política de financiamento educacional. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa cumprem um papel fundamental ao prever mais investimento nas regiões mais pobres e para os segmentos mais discriminados da população. (CARREIRA; PINTO, 2011, p.22).

A busca pela qualidade observa também as dimensões fundamentais dos processos de ensino e aprendizagem, quais sejam:

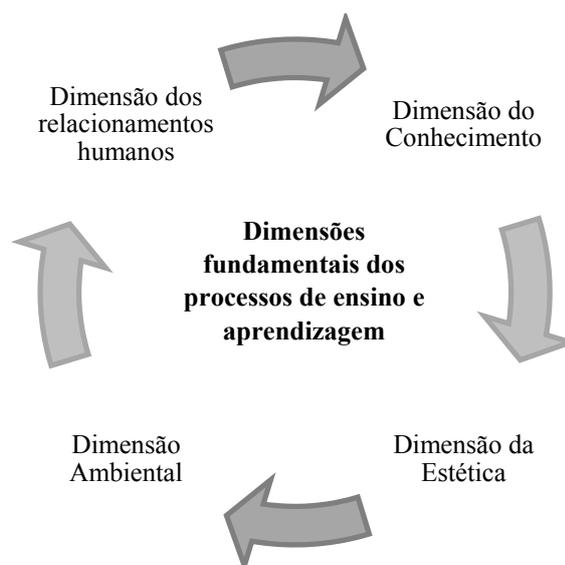


Figura 3: Dimensões fundamentais dos processos de ensino e aprendizagem  
 Fonte: Elaboração da autora a partir das teorizações de Carreira e Pinto (2011)

A dimensão do conhecimento “...implica discutir a relevância dos conteúdos curriculares, sua relação com os processos produtivos e as relações entre teoria e prática na compreensão do conhecimento científico.” (CARREIRA; PINTO, 2011, p.22)

A dimensão estética está relacionada “...às condições do ambiente educativo que possibilitam prazer, criatividade e pertencimento, estando ligada à formação das educadoras e dos educadores para potencializar a capacidade criativa e apreciativa dos estudantes.” (CARREIRA; PINTO, 2011, p.22)

A dimensão ambiental “...envolve as condições necessárias para que estudantes, educadores e comunidade escolar possam sentir a escola como um espaço que promova relações de respeito por si e pelos outros e de pertencimento à natureza.” (CARREIRA; PINTO, 2011, p.23)

A dimensão dos relacionamentos humanos “...trata da promoção de vínculos, de interação e de reconhecimento e respeito à diversidade humana e da construção de uma educação antirracista, antissexista e contra qualquer tipo de discriminação.” (CARREIRA; PINTO, 2011, p.23).

Por fim, a busca pela qualidade está relacionada com os insumos. Os insumos são organizados em quatro grandes tipos:

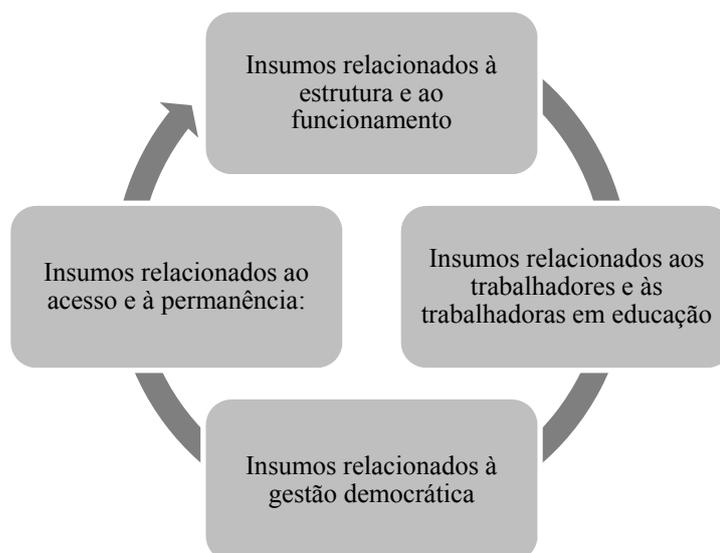


Figura 4: Tipos de Insumos

Fonte: Elaboração da autora a partir das teorizações de Carreira e Pinto (2011)

Os insumos relacionados à estrutura e ao funcionamento “tratam de tudo o que se refere à construção e à manutenção dos prédios e da existência de instalações adequadas, de laboratório, biblioteca e parquinho, de materiais básicos de conservação e de equipamentos de apoio aos processos educativos.” (CARREIRA; PINTO, 2011, p.23).

Os insumos relacionados aos trabalhadores e às trabalhadoras em educação “abrangem as condições de trabalho, os salários, o plano de carreira, a jornada de trabalho e as condições para a formação inicial e continuada dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação.” (CARREIRA; PINTO, 2011, p.24).

Os insumos relacionados à gestão democrática, envolvem ações de financiamento envolvendo o estímulo à participação da comunidade escolar, a discussão com a comunidade sobre os indicadores de qualidade aproximaria ainda mais a escola da realidade de seus alunos, dos pais e daqueles que vivem no entorno, o fomento às práticas participativas de avaliação considerando a análise do funcionamento das redes públicas, das secretarias e do ministério da educação. (CARREIRA; PINTO, 2011).

Os insumos relacionados ao acesso e à permanência consistem naqueles que devem ser garantidos “pelo poder público para garantir as condições de permanência de crianças e estudantes na creche ou na escola. Entre eles, o material didático, o transporte escolar, a merenda ou o vestuário, no caso das redes públicas que exigem o uniforme ou a farda.” (CARREIRA; PINTO, 2011, p.28).

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação busca ressaltar a importância da articulação das políticas voltadas para a Educação “com outras políticas sociais (como

saúde, assistência social e desenvolvimento agrário), visando à criação e à manutenção de condições para que crianças, jovens e adultos não só entrem na escola, mas consigam permanecer nela até a conclusão de seus estudos.” (CARREIRA; PINTO, 2011, p.28).

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação buscou clarificar o conceito de qualidade que deveria ser assumida e garantida. Este processo se deu por meio de três pesquisas promovidas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação:

... a Consulta sobre qualidade nas escolas (2002), realizada em dois Estados (Pernambuco e Rio Grande do Sul); a atividade de pesquisa educativa Qualidade em educação, promovida como parte da mobilização da Semana de Ação Mundial de 2003, que ouviu o que estudantes, pais, mães, educadores e educadoras de diversos Estados brasileiros consideravam ser uma boa escola; e a Consulta sobre qualidade na educação infantil, realizada entre 2005 e 2006 no Ceará, em Pernambuco, em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul. (CARREIRA; PINTO, 2011, p.17).

A partir das pesquisas, a Campanha assumiu alguns encaminhamentos acerca do que acredita ser uma educação de qualidade. Para a Campanha, uma educação de qualidade é aquela que contemple:

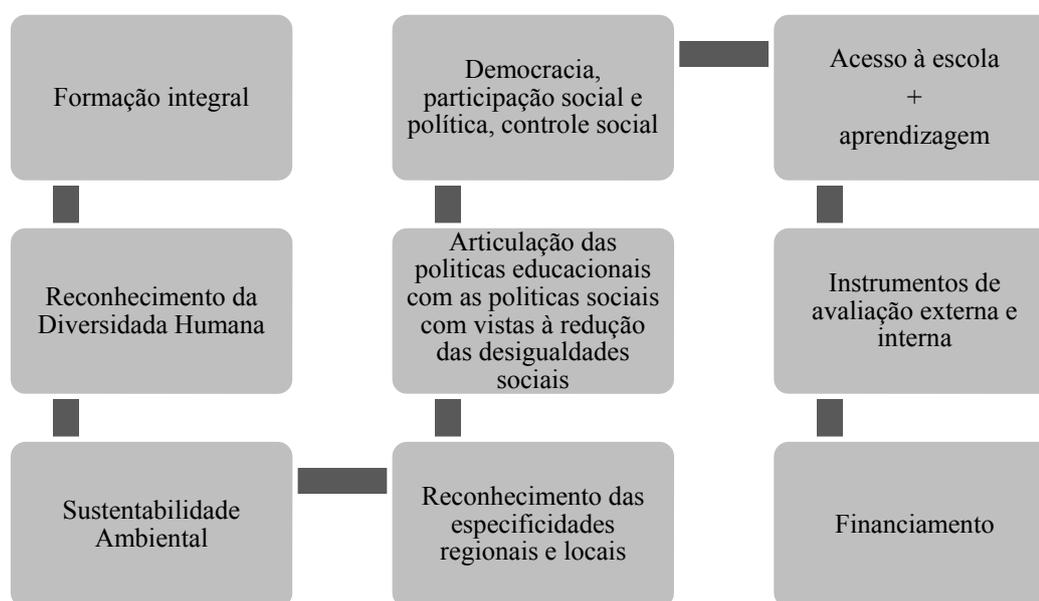


Figura 5: Indicativos de uma Educação de qualidade

Fonte: Elaboração da autora a partir das teorizações de Carreira e Pinto (2011)

Aqui é importante ressaltar que apesar do avanço do estabelecimento do CAQ/CAQi bem como dos pressupostos epistemológicos que o fundamentam, ainda prevalece a necessária discussão acerca de como o orçamento público é destinado tendo em vista a garantia do direito à Educação.

Dragone (2013, p.384-385) em suas teorizações observa que o direito à educação não deve estar condicionado e limitado às restrições orçamentárias, ou seja, “...é preciso mudar a maneira de pensar o orçamento público, ele deve contemplar os direitos já consagrados na legislação e não a efetivação estar condicionada à existência dos recursos financeiros”.

Ainda sobre a dimensão conceitual do termo qualidade, Bondioli (2004) define qualidade considerando que a qualidade tem diferentes naturezas que se interdependentes e que interrelacionam-se entre si:

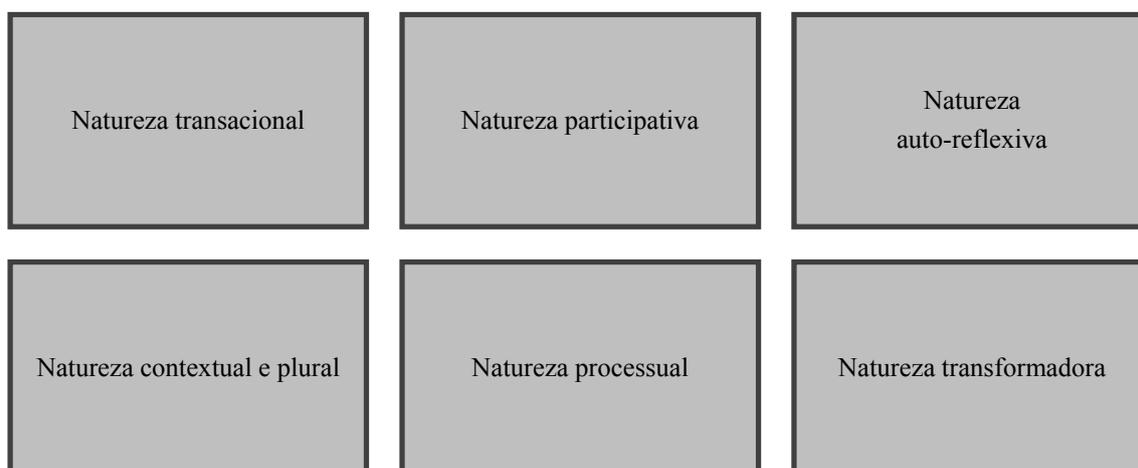


Figura 6: Tipos de Insumos

Fonte: Elaboração da autora a partir das teorizações de Bondioli, 2004.

Apesar de tais teorizações estarem relacionadas ao universo da educação infantil, possibilitam importantes reflexões. A qualidade entendida a partir de sua natureza negociável ou transacional não é um dado de fato:

...não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser. (BONDIOLI, 2004, p. 14).

A qualidade, entendida a partir de sua natureza participativa, segundo a autora torna a tarefa de definição da qualidade uma tarefa política, um trabalho democrático.

Não há, portanto, qualidade sem participação. Não apenas porque, como se afirmou, é um critério de intersubjetividade que garante a validade dos critérios sobre os quais basear a qualidade, mas também porque é a sinergia das ações dos diversos atores ao buscar fins compartilhados que torna efetiva a possibilidade de realizá-los. (BONDIOLI, 2004, p. 15).

A natureza auto-reflexiva da qualidade está relacionada com a ideia de que a “qualidade não é um “ter de ser” conhecido a priori, uma ideia abstrata que deve ser imposta à realidade, uma tarefa a ser executada ou um projeto a ser traduzido na prática. Ela é, antes de tudo, reflexão sobre a prática.” (BONDIOLI, 2004, p. 15).

A natureza contextual da qualidade, está articulada ao pressuposto de que a qualidade não é um valor absoluto, “...mesmo porque diferenciados são os contextos, isto é, as realidades locais que se propõem a colocar a qualidade em prática e efetivamente a colocam, cada uma à sua maneira, de acordo com a própria história...” (BONDIOLI, 2004, p. 16).

A natureza processual da qualidade, pressupõe que “a qualidade não é um produto, nem um dado. A qualidade constrói-se. [...] que se desenreda com o tempo, que não pode se dizer nunca que esteja concluído, que cresce em si mesmo com um movimento em espiral”. (BONDIOLI, 2004, p. 16).

E, por fim, a natureza transformadora da qualidade. De acordo com a autora, este é o aspecto decisivo. “A dimensão participativa, o confronto de pontos de vista, a negociação de fins e objetivos [...] assumem valor quando produzem uma “transformação para melhor””. (BONDIOLI, 2004, p. 17).

A qualidade nesta perspectiva é, uma “co-construção” de significados em torno da instituição e da rede, uma reflexão compartilhada que enriquece os participantes, uma troca e uma transmissão de saberes.” (BONDIOLI, 2004, p. 17).

Para a autora, a avaliação da transformação constitui-se como o critério para comprovar qualidade. Neste sentido:

Os indicadores não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar. Não representam, nem mesmo, um "valor médio" de exequibilidade de aspectos da qualidade. São, ao contrário, significados compartilhados (...). São, portanto, como indica o próprio termo, sinalizações, linhas que indicam um percurso possível de realização de objetivos compartilhados. (...) aquilo que os diferentes atores sociais (...) se empenham em buscar, contribuindo, para isso, cada um de acordo com o próprio nível de responsabilidade. (BONDIOLI, 2004, p. 18-19)

Tendo em vista que o contexto de formulação do conceito de qualidade e dos próprios indicadores e padrões de qualidade estarem imersos num cenário de disputa por

diferentes interesses e projetos de educação e formação societárias é importante observar que: “1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2) depende do contexto; 3) baseia-se em direitos, necessidades, [...]; 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas.” (BRASIL, MEC/SEB, 2006).

De acordo com Oliveira e Araújo (2005, p.18) definir indicadores de qualidade não é uma tarefa somente técnica, “mas também política, ou seja, definir insumos e parâmetros para um ensino de qualidade requer uma análise dos custos, das condições reais, dos objetivos que se almeja e das expectativas sociais em torno do processo de escolarização.”

### **Considerações Finais**

Definir qualidade, é sem dúvida um dos maiores desafios da atualidade, uma vez que este termo está presente em muitos marcos legais e normativos e muitas ações estão sendo delineadas no sentido de garanti-la. Ao mesmo tempo, é contraditório, que assim se faça, sem haver uma definição clara e coerente do que está sendo entendido por qualidade.

A dimensão da qualidade, enquanto parte constitutiva e constituinte do Direito à Educação está muito relacionada com o ideal de Educação e de formação humana, o que certamente complexifica a sua definição.

Da teorização empreendida é possível constatar que a bibliografia especializada já oferece indicativos para se pensar a dimensão da qualidade quando se discute o direito à Educação e que esta pode se tornar potente para direcionar o debate em questão.

### **REFERÊNCIAS**

BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: **Senado Federal**, 1988.

BRASIL. Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Presidência da República**.

**Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)> Acesso em: 12 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)> Acesso em: 27 nov. 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : **Câmara dos Deputados**, Edições Câmara, 2014.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica** – Brasília- DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum.** [página on line] Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/contribua-inicio>> Acesso em: 15 dez. 2015.

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. Distribuição de oportunidades educacionais: políticas para a escolha da escola na rede municipal do Rio de Janeiro. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1976-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1976-0.pdf)> Acesso em: 12 dez. 2015.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Educação pública de qualidade:** quanto custa esse direito?. – 2. ed. – São Paulo : Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. A qualidade da Educação Brasileira como Direito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01053.pdf>> Acesso em: 13 dez. 2015.

CHAUÍ, Marilena. Direitos Humanos e Medo. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/humanismo/chaui.html>> Acesso em: 13 dez. 2015.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Financiamento da Educação.** [página on line] Disponível em:<<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>> Acesso em: 15 dez. 2015

KRAWCZYK, Nora. Reflexão Sobre Alguns Desafios do Ensino médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.144, set./dez., 2011. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300006&script=sci_arttext)> Acesso em: 12 dez. 2015.

LÜDKE, Mendga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

GAIO, Roberta; CARVALHO, Roberto B. de; SIMÕES, Regina. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, Roberta (Org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento.** Petrópolis, Vozes, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Direito à Educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e particularidades do Ensino Médio.** II Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: políticas, práticas e formação. Salvador, Bahia. 19 a 20 de maio de 2015.

TOMASEVSKI, Katarina. Por que a educação não é gratuita? In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Org.). **A educação entre os direitos humanos.** Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.

## CONSTRUTIVISMO, MARXISMO E PÓS-ESTRUTURALISMO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM O NEOLIBERALISMO.

Ana Clarisse Alencar Barbosa<sup>136</sup>

Carlos Odilon da Costa<sup>137</sup>

Vilisa Rudenco Gomes<sup>138</sup>

**RESUMO:** O artigo identifica a partir do estudo bibliográfico de três concepções das Teorias da Aprendizagem (Construtivismo, Marxismo e Pós-estruturalismo) as aproximações e distanciamentos com o neoliberalismo em seus contextos sociais e educacionais. A partir da reflexão levantada, identificou-se que tanto as teorias críticas quanto as Pós-Estruturalistas reconhecem no Construtivismo um aliado das políticas neoliberais e sua busca de legitimação científica para uma série de políticas e propostas de reformas na educação as quais são parte de um jogo de regulação social.

**Palavras-chave:** Construtivismo; Educação; Marxismo; Pós-Estruturalismo; Neoliberalismo.

### 1- INTRODUÇÃO

O atual contexto brasileiro foi e é palco de reformas educacionais, incluindo a recente lei 13.005, de 25 de junho de 2014, o PNE, onde o fator desigualdade social e melhoria da qualidade em educação ainda é fator de preocupação e se coloca na pauta desta legislação enquanto direito à educação.

A realidade das escolas brasileiras divide-se em sua maioria, entre as teorias Construtivistas, tendo Jean Piaget como seu principal representante e a Teoria do Materialismo Histórico preconizada por Marx e representada na educação brasileira pelo materialismo dialético de Vigotski.

Compreender a literatura construtivista se faz importante na medida em que esta fez e faz parte da realidade das escolas brasileira desde o final da década de 50, aparecendo inicialmente como uma alternativa contra hegemônica ao sistema político da época. Sua proposta vinha em oposição ao behaviorismo skiniano de estímulo-resposta para colocar a criança no centro do processo educativo.

A teoria Construtivista foi criada pelo epistemólogo suíço Jean Piaget e faz parte da proposta pedagógica adotada até hoje em muitas escolas brasileiras. Tem enquanto fator determinante a construção do conhecimento pelo próprio sujeito e merece ser investigada por seu forte apelo a biologização e a psicologização, que levaria a uma despolitização da educação, dando lugar a alienação, a produção de subjetividades, a

---

<sup>136</sup> Mestre em Educação FURB. coordenadora UNIASSELVI Indaial SC.

<sup>137</sup> Mestre em Educação FURB. Doutorando em Educação UNICAMP. Bolsista CNPq.

<sup>138</sup> Mestre em Educação FURB. Professora IFC

adaptação, ao individualismo possessivo e a ideia de sujeito aprendente por toda vida, que compõe a retórica contemporânea em educação.

A investigação do presente artigo se debruça na tentativa de compreender como a proposta Construtivista e a Epistemologia Genética de Jean Piaget adentraram as escolas brasileiras e por que permanecem até os dias atuais, investigando também suas similitudes com a proposta do contexto civilizatório vigente.

Nosso objetivo é investigar o ideário teórico e político que sustenta a ideologia construtivista, suas possíveis aproximações e distanciamentos com as teorias Pós Estruturalistas e suas implicações para as reformas educacionais, propondo um debate entre as teorias de base marxista e as teorias pós- estruturalistas.

A pesquisa realizada é de cunho bibliográfico e tem em sua base Duarte (2000- 2001), Mello (2006), Silva (1999) e Popkewitz ( 1997).

## 2- FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DO CONSTRUTIVISMO

O Construtivismo não surgiu como uma teoria pedagógica, nem mesmo como um método pedagógico. Piaget, epistemólogo suíço, nasceu no ano de 1896 e faleceu no ano de 1980, justamente na década em no Brasil seus estudos começaram a adentrar o campo educacional.

Sua formação prima foi a Biologia, posteriormente dedicando-se a Psicologia. A década de 20 tornou-se significativa na vida do autor, uma vez que assume a direção do Bureau International de L'Education, vinculado à Unesco, década também especialmente importante, pelo nascimento de seus três filhos, fato substancial para suas pesquisas, pois foi com eles que o autor realiza suas primeiras observações na formulação da Epistemologia Genética.

Com sua teoria, podemos dizer que Piaget desenvolveu uma concepção bio-psico-social sobre o desenvolvimento humano, que chamou de Epistemologia Genética.

A Epistemologia Genética consiste rigorosamente em compreender o Conhecimento ( Epistemologia) assim como o desenvolvimento cognitivo. Seu problema de pesquisa estava em compreender como conhecemos e como passamos de um menor conhecimento para um maior conhecimento. Nesta busca, percebe-se que Piaget desloca então suas hipóteses do campo epistemológico para o campo psicológico e biológico.

Para compreensão deste processo, precisamos entender que para Piaget, a inteligência humana é uma adaptação biológica, ou seja, assim como o organismo se adapta ao terreno biológico, o sujeito deve se adaptar cognitivamente ao meio através de dois processos denominados por ele de assimilação e acomodação.

O ato de conhecer em sua teoria deve ser **construído** de acordo com a atuação do sujeito sobre os objetos do meio, esta atuação tanto pode tanto se dar no plano físico ou mental.

Segundo Piaget no pensamento do sujeito existem duas ferramentas: a assimilação e a acomodação, que são invariantes, ou seja, não variam durante toda a vida humana. Para que o indivíduo se adapte ao meio, ele passa pelo processo de assimilação, para que as informações desse processo sejam acomodadas. Nesse processo está inscrito que o sujeito deve construir suas estruturas cognitivas.

Foi com a observação de um recém-nascido que Piaget elaborou um modelo explicativo para o surgimento do pensamento. Para ele, o bebê nasce com comportamentos reflexos, fundamentais para **adaptar-se** ao ambiente em que vive e manter-se em equilíbrio.

Por meio de reflexos natos, o bebê vai **assimilando** o seio materno, a mamadeira, seus brinquedinhos entre outras coisas, e são os reflexos que dão origem às suas ações com o meio, tais como o ato de pegar, sugar, mexer, etc. Portanto, é por meio de suas ações exploratórias com o meio que o sujeito desenvolve seus esquemas cognitivos.

O bebê, ao perceber que ao chorar é satisfeita sua necessidade de alimentação, ocorre uma mudança em sua estrutura de pensamento, colocando-o em patamar superior e ele assimila o fato de que quando chora é alimentado. Esse entendimento se **acomoda** em sua estrutura cognitiva permitindo que novos fatos sejam assimilados, portanto, o organismo assimila o meio para reconstitui-se, e o equilíbrio é adaptativo.

No desenvolvimento cognitivo estão, portanto, implicados fatores como os de ordem orgânica: a maturação, neste caso, por exemplo, é preciso que o aparelho fonador esteja desenvolvido para que o bebê inicie a competência da fala. O de ordem física: é preciso experimentar objetos para extrair suas propriedades. O de ordem social: a transmissão social, este fator, por sua vez só pode ocorrer quando o sujeito dispõe de um determinado estágio biológico de conhecimento, e finalmente a equilibração, que é o processo determinante para o desenvolvimento intelectual: o ato de buscar estabilidade diante de um desequilíbrio que foi assimilado e precisa ser acomodado.

Desses esclarecimentos é possível depreender que a formação em biologia traz implicações determinantes para a formulação da teoria piagetiana. Ao conceber o desenvolvimento humano à semelhança dos demais seres vivos, os quais também trazem ao nascer toda informação geneticamente para se tornarem adultos de sua espécie, percebemos que para Piaget, o desenvolvimento está determinado biologicamente.

Não descartamos aqui a compreensão de que o meio exerce influência nesse movimento, mas fica claro que há um nível de desenvolvimento garantido pela carga biológica, cabendo à educação facilitar o desenvolvimento das qualidades que estariam naturalmente dadas desde o nascimento (MELLO,2006).

Como vimos, Piaget não era Pedagogo e segundo Klein(2000), o autor não se dedicou diretamente às questões educacionais nem elaborou qualquer método pedagógico, para a autora, seus escritos voltados para educação

foram produzidos menos por interesse científico e mais por contingência de seu cargo de diretor do Bureau Internacional da Educação da Unesco.

### **3- O CONSTRUTIVISMO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS**

Destarte, indagamos aqui como o Construtivismo foi parar dentro das escolas brasileiras? Ponderamos aqui dois fatores:

A oposição por parte do professorado ao atual regime político, entre o final da década de 1950 e meados dos anos de 1980, cresceu sobremaneira as publicações na área da educação inspirados no pensador suíço Jean Piaget, (1896-1980) cuja teoria se contrapunha a teoria comportamentalista de Skynner. Com o fim da ditadura a escola sai do tecnicismo e encontra no construtivismo uma possibilidade de mudança que se faziam necessárias em face às novas demandas sociais.

O debate Skinner versus Rogers ou Skinner versus Piaget centralizou as atenções do professorado. Na medida em que a década de 1970 foi transcorrendo, os escritos em psicopedagogia foram se tornando menos filosóficos, mas técnicos, no sentido de menos abertos às dúvidas filosóficas e mais diretos a respeito do que se deveria fazer no termos da metodologia do ensino-aprendizagem. Em determinado momento este tipo de literatura pedagógica, com características bastante próprias, passou a ser adotada como pedagogia oficial, compondo a maior parte das bibliografias dos concursos públicos para o ingresso na carreira do magistério em diversos níveis (cf. Ghiraldelli Jr.,2000, pp. 196-197).

Para Girardelli (2000) o Construtivismo no Brasil estava inicialmente assentado nas técnicas propostas pela literatura pedagógica divulgada por Lorenzo Filho e Anísio Teixeira, dando ares de uma continuidade ao “movimento da educação nova” com algumas modificações, pois a teoria piagetiana colocava o procedimento do professor em graus maiores de cientificidade.

O Construtivismo retirou suas bases no iluminismo, lugar onde a razão era fator de ordem determinante da vida psíquica do homem fazendo parte do desenvolvimento de sua personalidade, como também do pragmatismo que falavam da criança como futuro cidadão, preparado para agir e solucionar problemas.

Invocando os princípios de “racionalidade, eficiência e produtividade” e, concomitantemente, embasado na ótica do “enfoque sistêmico”, este tipo de literatura pedagógica buscou provar sua superioridade científica sobre as teorias pedagógicas concorrentes. Para tal, apresentava-se enfatizando um quadro dicotômico a respeito das teorias educacionais: de um lado ficavam todas as outras teorias, fixadas como “não científicas”, de outro lado ficava a pedagogia assentada nas técnicas psicopedagógicas e no “enfoque sistêmico”. (GUIRARDELLI, 2000, p. 124)

Guardou excessiva similitude nas correntes da Escola Nova e mesmo dando ares de progressistas, devemos ter claro que ele faz parte das correntes liberais da educação. Colocou-se em clara oposição à psicanálise, que centrava seus estudos nos fenômenos emocionais e irracionais, portanto, dizemos que o Construtivismo é razão em detrimento da paixão, colocando em evidência fatores do comportamento individual, da construção da meta e da vida em sociedade.

O segundo fator refere-se ao status da Pedagogia, que para ser considerada uma ciência, precisava assegurar para a prática pedagógica seu caráter científico, chamando então para lhe dar lastro disciplinas como a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e até a Biologia.

A Psicologia, particularmente, nasce em torno da primeira década do século XX, portanto, uma área historicamente recente. Teve então presença marcante nos cursos de Pedagogia, vindo a acontecer o ensino desta disciplina num primeiro momento, apenas nos cursos de Educação (Klein, 2000).

A pedagogia, por meio da Psicologia, viu a possibilidade de dar explicações sobre maturidade física e motora do indivíduo, sobre nível de desenvolvimento evolutivo, sobre mecanismos de aprendizagem, assim como as características das aptidões afetivas e de personalidade que obedeceriam agora a leis e verdades estáveis.

Segundo Popkewitz (1997), a psicologia da prática pedagógica criou um sentido terapêutico para o indivíduo, cuja vida passou a ser normalizada e tornada construtiva e produtiva, para o autor, atualmente é lugar comum pensar o ato de ensinar como um problema da psicologia e é quase impossível falar em ensino no mundo, sem o uso de categorias psicológicas que aparecem como distinções e diferenciações que dirigem a infância e o ensino.

Miranda (1995) aponta as diferentes transformações do construtivismo:

1. Maior autonomia do aluno em seu processo de aquisição de conhecimento e de socialização;

2. Maior interatividade na relação sujeito-objeto, expressa na relação do aluno com o meio, mediado pelo professor;

3. Eletiva valorização do processo de aprendizagem, pelo qual a significação dos conteúdos para os alunos se sobreporia a outros critérios de seleção dos mesmos (quantidade, abrangência, relevância social e cultural);

4. Maior dinamismo na atuação do professor que, desobrigado dos afazeres tradicionais na sala de aula, teria também oportunidade de ser mais construtivo, mais reflexivo, um verdadeiro “pesquisador”, pois, afinal, ele deverá ser sempre e cada vez mais um aprendiz, um construtor do próprio conhecimento;

5. Mudança no processo de avaliação, que seria mais processual, mais interativa e mais constante, valorizando-se o erro como parte constitutiva e

imprescindível do processo de aprendizagem. Entende-se, além disso, que a criança, por possuir uma lógica própria de pensamento, quase sempre já traria consigo uma experiência anterior com relação aos desafios vividos na sala de aula;

6. Diferenciação do processo de socialização do aluno, que seria estimulado a ser mais cooperativo e interativo com os colegas, respondendo adaptativamente as demandas imediatas do mundo em constante transformação, transformando-se. portanto, a noção de disciplina na escola;

7. Modificação na atuação do professor, que não mais seria "autoritário" e sim "democrático", aberto ao diálogo com os alunos, que passariam a intervir decisivamente nos processos de decisão;

8. Uma sala de aula menos ordeira e silenciosa, em que têm lugar a experimentação, a espontaneidade, o ruído e a inquietação do aluno;

9. Um ambiente escolar adequado aos desafios da revolução informacional, mais propício ao desenvolvimento do chamado "novo paradigma de conhecimento".

Miranda (1995) aponta que tais princípios e suas consequências apresentam vários desdobramentos, quando confrontados com uma realidade em que as necessárias condições para o sua execução não estariam em inteira integridade com a proposta como, por exemplo, a inadequação de condições físicas ou materiais, a qualificação do professor, sem deixar de mencionar o currículo oculto.

Para o construtivismo, a aprendizagem seria um processo imprescindível de construção individual do sujeito que não copia a realidade, mas a constrói a partir de suas representações internas. A interpretação pessoal deve reger o processo de conhecer, para assim desenvolver seu significado através da experiência. A aprendizagem do sujeito é situada e deve dar-se em cenários realistas; o cotidiano do sujeito e ele próprio trazem os conteúdos necessários para que ocorra a aprendizagem.

O conhecimento é fruto da interação com o meio e da construção adaptativa que cada sujeito realiza. O sentido é sempre resultado de negociações entre o que vem do externo e o que existe no interior do aluno, de forma que, para Piaget, não existe conhecimento absoluto e universal, pois até a ciência está sempre em processo de reconstrução.

Para Duarte, (2000) O construtivismo é hoje muito mais amplo que a psicologia genética piagetiana, embora exista concordância quanto a apontar Piaget como ponto de partida do Construtivismo. A esta teoria teriam sido agregada outras teorias como as de Ausubel ( teoria da aprendizagem verbal significativa) Gardner, Bruner, Putnam e outros ( ciência cognitiva, processamento humano de informações) Wittorock ( aprendizagem gerativa) Harel e Papert( construcionismo) Cuningham ( semiótica educativa), Brown, Collins, Duguid.e Vigotski.

#### **4- A TESE CONSTRUTIVISTA SOB AS LENTES CRÍTICAS DAS TEORIAS DE BASE MARXISTA.**

Duarte (2000, 2001) tem militado desde a década de 90, em discursos, entrevistas, livros, artigos e projetos, expressando todo seu repúdio às interpretações que tentam aproximar as ideias de Vigotski, cuja base é marxista, ao ideário construtivista. Ele denuncia que tais aproximações tem intenções na manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, por meio da incorporação da teoria vigotskiana ao universo ideológico neoliberal pós moderno.

A teoria marxista tem o trabalho como princípio educativo e advoga que a realidade humana é construída pelos próprios homens a partir do processo de trabalho, em que o homem transforma a natureza e transformando-a ele transforma-se e humaniza-se.

A teoria Marxista é composta por uma filosofia, o Materialismo Dialético e por uma teoria científica, o Materialismo Histórico. A pedagogia de base marxista entende que o homem não nasce humano, é no contato com a natureza, com os objetos da cultura e na relação com os outros homens que ele se adquire sua humanidade, o homem é então a síntese de inúmeras relações sociais.

Vigotski, pensador bielorusso, nascido em 1896 e falecido em 1934, formulou sua teoria a partir de bases marxistas, tendo o materialismo histórico e dialético como referência teórica para a formulação de sua teoria. O autor busca superar o reducionismo biológico e a visão mecanicista de outras teorias, partindo da evolução da espécie humana para entender o homem como ser histórico que se constrói por meio de suas relações.

Para Vigotski, a linguagem, o pensamento, a memória, antes de se tornarem internas ao homem, precisam ser vivenciadas nas relações entre pessoas, portanto, elas não se desenvolvem espontaneamente, elas são experimentadas primeiro na forma de atividade Inter psíquica (entre pessoas), antes de assumirem a forma de atividade intra psíquica (dentro da pessoa) (MELLO,2006)

Para Duarte (2001), a pedagogia de Vigotski expressa o compromisso com o socialismo e procura fundar e objetivar historicamente a questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural que concorre para o desenvolvimento geral.

Em Vigotski o educador não é um facilitador, seu papel é o de garantir o aprendizado da cultura acumulada e à escola cabe desenvolver ao máximo as habilidades criadas ao longo da história. Duarte (2000) afirma que a escola deve ser compreendida a partir do desenvolvimento histórico da sociedade, por isso seria possível a sua articulação com a superação do paradigma vigente, rumo a uma sociedade sem classes, uma sociedade socialista.

.A pedagogia de base marxista defende de forma radical o papel da escola em socializar o saber historicamente produzido, não deve esperar maturações, mais sim estimulá-las.

Duarte (2001) denuncia que o ideário construtivista traz concepções negativas ao ato de ensinar, produzindo esvaziamento da educação escolar destinada à maioria da população, onde por outro lado são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites.

Neste ideário está contido o lema “aprender a aprender” que para Duarte, (2001) se mostra como um instrumento ideológico da classe dominante, em qual reside a desvalorização da transmissão do saber objetivo, a diluição do papel da escola em transmitir esse saber e a descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido, que levariam a negação do ato de ensinar.

Na proposta Construtivista o aluno deve buscar por si mesmo o conhecimento e constrói seu próprio método de conhecer, o motor desse processo deve ser uma necessidade inerente à própria atividade do sujeito, que tem a missão de acompanhar a sociedade em acelerado processo de mudança, nessa perspectiva o individuo que não aprende a se atualizar estará condenado ao anacronismo.

Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoração do “aprender a aprender” nas duas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista. Mas o construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional (DUARTE, 2001, p.52)

Duarte(2001) sinaliza que o “aprender a aprender” é “canto da seria” que ainda seduz grande parcela de professores e intelectuais ligados à educação. O canto traz em sua letra a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo.

A mesma estrofe versa sobre sujeito e adaptação, mas sem negar a si mesmo, a competição é necessária, mas há de se ter cuidado com a igualdade

de oportunidades e o conceito de educação ao longo de toda vida aparece como uma das chaves de acesso ao século XXI.

A crítica de Duarte (2000, 2001) vê aproximações do construtivismo e do pós estruturalismo com o neoliberalismo, apontando ambas teorias contém componentes do idealismo e do relativismo, compreende ainda que ambas fazem parte do mesmo universo ideológico produzido pela sociedade capitalista necessária para a sua reprodução no plano das consciências.

A Teoria Crítica aponta o construtivismo e por extensão o Pós-Estruturalismo como responsável pelos seguintes fatores: Empobrecimento da escola, alienação dos indivíduos, menor controle no aspecto disciplinar, o conhecimento acumulado pela humanidade torna-se algo para poucos, secundarização do professor, o professor deixa de ser um intelectual para se tornar um mero técnico ou acompanhante do processo de construção do indivíduo, Psicologização na formação de professores, o exemplo e a atitude do professor são mais importantes para a formação do aluno do que as informações que possam a vir a ser transmitidas, simplificação e redução dos conteúdos. Os conteúdos não podem mais pretender a universalidade, devendo estar voltados para a cultura local da escola e da comunidade totalmente mergulhados no dia-a-dia das crianças. dos pais e dos professores pois só assim poderão possuir a utilidade necessária que os torne significativos dentro do contexto escolar.

Para Duarte(2000) é preciso lutar contra a alienação produzida no cotidiano alienante que a sociedade capitalista tenta mergulhar os sujeitos, propõe a educação de maneira intencional, despertando necessidades cada vez mais elevadas nos alunos, para que seja transmitido tudo que de mais elevado tenha sido produzido pelo gênero da cultura intelectual, pois é só dessa forma que seria possível enxergar a condição de exploração na qual os homens se encontram, enxergar também que o homem é sim privado culturalmente, que as diferenças não são naturais mas frutos da história e que foram criadas e são mantidas pelos homens, enxergar, por fim, que a mudança pode e deve ocorrer.

## **5- O QUE TEM A DIZER O PÓS ESTRUTURALISMO: A ANTI-TESE**

Para Silva, (1999) o pós-estruturalismo ou pós- modernismo é um movimento intelectual que proclama estarmos vivendo em uma nova época histórica: A pós modernidade, radicalmente diferente da Modernidade. Aponta que o Pós estruturalismo não tem a pretensão de compor uma teoria coerente ou uma teoria unificada, mas um conjunto de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos.

O Pós-modernismo ou pós- estruturalismo tem como referência o Movimento Modernista, iniciado em meados do século XIX, que foi uma reação às regras e cânones do classicismo na literatura e nas artes. Tem sim uma clara oposição entre a modernidade iniciada na Renascença e consolidada com o iluminismo, pois questiona seus princípios e pressupostos como razão, ciência, racionalidade e progresso, que instituíram na modernidade sistemas brutais e cruéis de opressão e exploração.

Para esta teoria tais pressupostos estariam na raiz dos problemas que assolam nossa época. O Pós-estruturalismo concorda com a tese marxiana de que a educação é instituição moderna por excelência, cujo objetivo é o de formar

um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o sujeito da moderna democracia representativa.

O Pós-modernismo reserva um de seus mais fulminantes ataques ao sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano da modernidade. Esse sujeito é o correlativo do privilégio concedido pela Modernidade ao domínio da razão e da racionalidade [...] O sujeito moderno é fundamentalmente centrado; ele está no centro da ação social e sua consciência é o centro de suas próprias ações. (SILVA, 1999, p.113).

Junto com a psicanálise, o Pós estruturalismo desconfia do sujeito moderno, colocando em dúvida sua autonomia, seu centramento e sua soberania.

Para o Pós-modernismo, seguindo Freud e Lacan, o sujeito não converge para o centro, supostamente coincidente com sua consciência. Além disso, o sujeito é fundamentalmente fragmentado e dividido. Para a perspectiva pós-modernista, nisso inspirada nos *insights* pós estruturalistas, o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. (SILVA, 1999, p.113)

A Teoria apresenta, sobretudo, uma desconfiança profunda às pretensões totalizantes do pensar moderno, sua busca é a de elaborar explicações teóricas mais abrangentes possíveis, que reúnam num único sistema a compreensão total da estrutura e do funcionamento do universo e do mundo social.

Popkewitz, (2009) compreende que o neoliberalismo apregoa uma proposta de sociedade da aprendizagem que trazem implícitos princípios universais e embutem a promessa de progresso.

Essa sociedade está programada para ser governada por um sujeito ideal, cosmopolita, constituído historicamente, desde a época do Iluminismo, onde a racionalidade e o progresso permearam essa constituição, fazendo com que o aprendente dessa nova sociedade seja um sujeito cosmopolita, guiado pela adesão à mudança e a inovações contínuas.

O sujeito cosmopolita demonstra tolerância com as relações às diferenças raciais e às de gênero, uma genuína curiosidade para voluntariamente aprender com e a partir de outras culturas e a responsabilidade em face de grupos excluídos dentro e fora de sua sociedade.

Para Popkewitz (2009) a combinação entre as habilidades individuais e as capacidades públicas permite uma governamentalidade que ordena e controla o futuro no presente, ao qualificar e preparar o cidadão individual, dispondo-o para novos compromissos cosmopolitas.

Para o autor é um desgastante projeto de vida que regula o presente em nome da ação futura.

Com relação a sociedade da aprendizagem Popkewitz define:

Uma ideia de sociedade da aprendizagem nos é apresentada pelo pragmatismo de Dewey. O pragmatismo representa com efeito, um

modo de viver pelo uso da razão, como um processo contínuo de resolução de problemas, no qual o indivíduo está ligado ao bem coletivo da sociedade (a comunidade). e, também, quando se usam outras frases, tais como, sociedade global e sociedade da informação ,que buscam mobilizar reformas educacionais na construção de uma nova ordem mundial. O pensamento de Dewey, acerca do método científico, sugere que esse método é a força mais potente que molda o mundo moderno em imagens relacionadas aos ideais iluministas do cosmopolitismo. Ele queria humanizar o poder criativo da ciência em nome de valores universais para, desse modo, “obter o controle sobre o futuro” (Rockefeller, 1991, p. 3 apud POPKEWITZ, 2009).

Para o autor, as reformas possuem em sua base a ideia de progresso e voltam-se para uma nova ordem mundial, tomando como fundamento as ideias pragmatistas e iluministas, que têm na razão e na ciência, a proposta para um individualismo possessivo, propondo estabilidade, harmonia e a continuação dos acordos. A proposta é para reformar e manter, mas não para mudar.

Dessa forma podemos reconhecer entre a Teoria crítica e a Pós Estruturalista pontos de convergência quanto ao novo paradigma das políticas educacionais, assim como a produção do sujeito adaptado, porém aprendente por toda vida, como também a retomada do psicologismo na educação.

As Teorias Pós- Estruturalistas se convergem nos pontos demonstrados, porém, concluem que as Teorias Críticas ignoraram outras dimensões da igualdade que não fossem aquelas ligadas a classe social.

Para compreensão das relações de desigualdade e poder na educação as lentes não poderiam ficar restritas à classe social, sendo preciso também levar em conta as relações de poder, produção da subjetividade, formação de discursos, entre outras. Para Silva (1999), a questão do universalismo e do relativismo deixa de ser epistemológica para ser política.

Para os Pós Estruturalistas a problemática de acesso desigual não eram só as relativas à questões de classes, mas também se expandiam para questões que excluíaam mulheres, negros, homossexuais, advertindo que o currículo reproduz estereótipos da sociedade mais ampla, alertando principalmente para a produção das manipulações das subjetividades do sujeito moderno.

Nas lentes Pós Estruturalistas as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado e recomenda cautela na defesa da cultura nacional comum, pois esta pode confundir-se com a cultura dominante.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos fatos acima expostos podemos depreender que tanto as teorias críticas quanto as Pós-Estruturalistas reconhecem no Construtivismo um aliado das políticas neoliberais e sua busca de legitimação científica para uma série de políticas e propostas de reformas na educação as quais são parte de um jogo de regulação social.

Ambas teorias apontam os processos excludentes das teorias neoliberais e suas propostas para alienação do sujeito e a produção de um sujeito adaptado, denunciando que a psicologização dos processos escolares contribui para a despolitização e para o enfraquecimento do tecido social que coloca no sujeito e retira do Estado a busca incessante pelo conhecimento.

Ficou igualmente claro que as teorias neoliberais trazem um pacote de competências a serem adquiridas pelo sujeito, um problema que cabe a ele resolver, problemática amplamente discutida por ambas teorias.

Ocorre que, as Teorias Críticas colocam as Teorias Pós- Estruturalistas no mesmo balaio das propostas neoliberalistas, acusando-as ainda de serem relativistas, com excessivo textualismo, colocando ênfase nos processos discursivos.

As Teorias Pós- Críticas apontam que as teorias críticas Ignoram outras dimensões da igualdade que não fossem aquelas ligadas à classe social, que não se trata mais de saber quem é o opressor ou o oprimido, mas como esses processos foram sendo tecidos dentro de uma dinâmica histórica e social.

Dentro dessa perspectiva, alguns conceitos não podem se tornar fixos, dados ou serem definitivamente estabelecidos, por dependerem de um processo histórico discursivo de construção da diferença, o conceito de raça, diferença e etnia por exemplo, estão sujeitas a constantes processos de mudanças e transformação.

Concordamos com Silva(1999) que nenhuma perspectiva que se pretenda “crítica” ou Pós-crítica pode, entretanto, ignorar as estritas conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder teorizadas por essas análises e que existem dilemas do processo social, os quais se a teoria marxista tem pretensão de cuidar sozinha de tudo, estaria revelando grande arrogância e superioridade aproximando-se da linha da extrema direita.

A nós nos parece claro as intenções de ambas teorias na Construção de um projeto melhor de educação e sociedade, mais respeitoso, mais digno, com mais humanidade e que inclua a todos os sujeitos. A questão então parece fugir da proposta da construção de um mundo melhor, para se concentrar dentro da academia, para a busca de superioridade teórica.

## REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender” críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_ (orgs) **Sobre o Construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **Didática e teorias educacionais**. Rio de Janeiro : DP&A, 2000.

KLEIN, Ligia Regina. Construtivismo Piagetiano: Considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. In DUARTE, Newton (orgs.) **Sobre o Construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In.Carrara, Kester (orgs). **Introdução à Psicologia da Educação seis abordagens**. São Paulo: avercamp,2006.

MIRANDA, Marília Gouvea de. **Trabalho, educação e construtivismo: a redefinição da inteligencia em tempos de mudanças tecnologicas**. In: Educação E sociedade, v. 16, n. 51, p. 324-337, ago. 1995.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma politica sociológica: poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

----- **Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, saúde Pública e Prevenção à Criminalidade**. Educação e Realidade. Porto Alegre, n.34, p.73-96, mai/ago.2009

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

!

## EDUCAÇÃO: DO DIREITO A RESPONSABILIDADE DOS PAIS

Vilmar Urbaneski<sup>139</sup>(FURB)

**RESUMO:** O direito à educação é garantido na constituição brasileira, bem como é dever do Estado oferecê-la de forma ampla e gratuita para todos. Entretanto, para que a educação se efetive na vida das crianças e dos adolescentes é necessário que os pais matriculem e acompanhem os seus filhos nos estabelecimentos escolares, pois caso não o façam poderão sofrer sanções. Frente o exposto, o propósito deste trabalho, de cunho exploratório, bibliográfico e documental, é apresentar: a) que a educação é um direito de todos e dever do Estado ora previsto em lei; b) as responsabilidades dos pais no âmbito educacional e as sanções previstas para os que não as cumprem; c) uma análise inicial das decisões dos últimos 5 anos dos Estados da região sul do Brasil para confrontar o entendimento do judiciário com o que prescreve a legislação no quesito educação quanto a responsabilidade dos pais. As primeiras impressões desta pesquisa em andamento demonstram que existe um número considerável de decisões judiciais que pleiteiam a punição dos pais que não cumprem com seus deveres com os filhos no âmbito educacional, e que por vezes recebem ou não penas no âmbito penal (Código Penal) ou no administrativo (Estatuto da Criança e do Adolescente), ou ainda, os pais podem aceitar a transação penal, se cumpridos os requisitos legais.

**Palavras Chave:** Educação. Direito. Pais. Estado.

### 1.INTRODUÇÃO

No decorrer da história, é possível visualizar diversas situações em que a Educação era privilégio para poucos. Entretanto, com o decorrer dos tempos, em virtude de lutas, exigências do mercado, questões estratégicas, previsão legal, preparação para o exercício da cidadania, entre outros motivos, a educação tem deixado de ser um privilégio de poucos, para ser pelo menos por força da lei um direito de todos. Todavia, a efetivação da educação depende também dos pais, ora posto que estes matriculem os seus filhos, acompanhem o desempenho escolar e conheçam as propostas pedagógicas.

Frente o exposto este trabalho tem como propósito apresentar que a educação é um direito de todos e um dever do Estado; as responsabilidades dos pais no âmbito educacional previstas em lei e as sanções para os que não as cumprem. E por fim, faz-se uma análise das decisões, dos últimos 5 anos, dos Estados da região sul do Brasil para confrontar o entendimento do judiciário com o que prescreve a legislação no quesito educação.

---

<sup>139</sup> Advogado e professor da FURB. Graduado em Filosofia e Direito. Mestre em Educação.

## 2.DIREITO À EDUCAÇÃO

O direito à educação é uma garantia constitucional, bem como é dever do Estado oferecê-la de forma ampla para todos. Porém, mesmo que a Educação seja garantida pela CF/88<sup>140</sup> isso não garante que necessariamente isso venha se concretizar de fato. De acordo com Motta (1987, p.165)

[...] felizmente, o direito à educação foi, aos poucos, consolidando-se em nossas constituições, desde a Carta do Império, e a influencia de nossos juristas e educadores, junto aos constituintes, foi sendo aceita cada vez de forma mais palpável, mas o reconhecimento da importância da educação como uma forma de investimento para o desenvolvimento nacional tem sido difícil.

Contudo, o que na CF/88 registra-se como norma, em termos internacionais já se postulava com a Declaração Universal de Direitos Humanos aprovada em 1948 pela ONU, e que foi enfatizada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990. Nesta conferência se fez o apelo de que todos os países se empenhassem em tal ideal, ou seja, garantir que a educação seja um direito para todos. Porém, Pacheco (apud MOTTA, 1987, p.166) destaca que “a educação como direito de todos, num plano de igualdade e disseminação, não é um preceito para uma completa vigência. É antes um termo ideal de aspiração da coletividade brasileira”.

Outrossim, salienta-se que o direito à educação está situado previamente no contexto dos direitos sociais, os direitos de Segunda Geração (Exigência do poder público atuar em favor do cidadão, ou seja, prestação positiva do Estado que deve garantir à sociedade melhores condições de vida implementando por exemplo: educação gratuita e de qualidade). Desta forma, prevê a CF/88 no seu Art. 6º: “*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, na forma desta Constituição*”. Portanto, o Estado passa a ter responsabilidade de concretizar um ideal de vida digno para a sociedade sendo a educação um dos caminhos para tanto.

Além da normativa de que a educação é direito de todos, na CF/88 encontra-se que esta deve ser gratuita, a saber:

**208. O dever do Estado com a educação** será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos** os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

<sup>140</sup>Constituição Da República Federativa do Brasil de 1988.

O Estado tem o dever de prestar Educação para todos, e de forma prioritária para as crianças e adolescentes (dos 4 a 17 anos). Para Cury (2010) com a CF/88 foi a primeira vez na história que a criança é prioridade absoluta e a sua proteção é dever da família, da sociedade e do Estado. A partir de então se consagrou a doutrina da proteção integral. Neste sentido, se estabelece que as crianças e os adolescentes devem ser considerados sujeitos de direitos. E por estarem na condição especial de desenvolvimento físico e formação humana, estas têm prioridade absoluta na garantia e efetivação de seus direitos, inclusive a educação, conforme prescrevem a CF/88 e o ECA<sup>141</sup>, *in verbis*, sucessivamente:

**Art. 227 da CF/88. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.**

**Art. 4º do ECA. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.**

Frente ao exposto, observa-se que a educação é um direito e o Estado tem o dever de oferecê-la de forma ampla e irrestrita com prioridade para criança e adolescente. Entretanto, aos pais cabe o ônus de conduzir a educação e matricular os filhos na escola de forma expressa na legislação sob o risco de sofrer sanções. Desta forma, a efetivação da educação para as crianças e adolescente se configura numa responsabilidade mutua principalmente entre o Estado e os pais.

### 3. RESPONSABILIDADES DOS PAIS PELA EDUCAÇÃO DOS FILHOS

Os pais estão imbuídos de diversas responsabilidades e deveres para com os filhos seja no âmbito moral como jurídico. No âmbito educacional, em termos jurídicos, a lei é enfática ao prever aos pais deveres que vão desde matricular como participar da vida escolar do filhos, bem como conhecer as propostas pedagógicas. Em termos constitucionais, a responsabilidade dos pais se faz de forma expressa no âmbito educativo, como prevê a CF/88:

<sup>141</sup> Estatuto da Criança e do adolescente (LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990).

**Art. 228.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

**§ 3º** - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, **fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.**

No ECA encontram-se disposições que também incumbem aos pais o dever da educação e cumprir as decisões judiciais, a saber:

**Art. 22. Aos pais incumbe o dever** de sustento, guarda e **educação dos filhos** menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

De acordo com Lobo (2008, p.275) quanto ao art. 22 do ECA: “Essa regra permanece aplicável, pois aos poderes assegurados pelo Código Civil/02 somam-se os deveres fixados na legislação especial e na própria Constituição. A partir desta, têm-se todos como deveres cometidos aos pais no melhor interesse dos filhos menores”. Ou seja, o art.22 do ECA não é uma liberalidade, mas um dever legal imposto aos pais.

A previsão legal supracitada recebe reforço do Código Civil no Art. 1.634, I, o qual prescreve: “**Compete a ambos os pais**, qualquer que seja a sua situação conjugal, o pleno exercício do poder familiar, que consiste em, quanto aos filhos, - **dirigir-lhes a criação e a educação**”. Neste sentido diz Venosa (2012, p.149)

Incumbe a ambos os pais o sustento material e moral dos filhos. A orientação é fundamental não só do lar, como também na escola, sendo ambas, em última análise, obrigações legais dos pais. O Estatuto da criança e adolescente (lei 8069/90) impõe igualdade aos pais ao dever de sustento e guarda e educação da prole. A omissão desse dever terá implicações de caráter civil, como a imposição de alimentos, e de caráter penal, podendo caracterizar crime de abandono material e intelectual (artigos 224 a 246 do Código Penal).

De forma geral, os artigos supracitados fazem menção à educação do âmbito geral. Entretanto, a educação escolar é obrigatória e cabe os pais contribuírem para a efetivação da mesma, inclusive ter ciência das propostas pedagógicas em que o seus filhos serão educados conforme previsto na LDB<sup>142</sup>.

**Art. 53, Parágrafo único.** É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

O ato de matricular os filhos não exime os pais de inteirar-se das propostas pedagógicas e avalia-las criticamente. Nesta discussão dizem Silveira e Veronese (2011, p.137, grifos nossos) quanto art.53, parágrafo único:

O parágrafo único visa não somente deixar a par do que acontece na escola, do funcionamento do processo pedagógico, bem como promover a sua participação,

<sup>142</sup>Lei das diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

dando sugestões que contribua para a melhoria da qualidade de ensino dos filhos. **Este parágrafo é bastante coerente, posto que os pais são os maiores responsáveis pela educação de seus filhos, uma que a educação é obrigação inerente do poder familiar.** Assim, a integração da escola com os pais permite que ambos caminhem numa mesma direção pedagógica, e juntos, promovam uma melhor formação para a criança e o adolescente.

Nesta perspectiva reforça Cury (2003, p.16) “atualmente não basta ser bom, pois a crise da educação impõe que procuremos a excelência. Os pais precisam adquirir hábitos dos pais brilhantes para revolucionar a educação”. Portanto, a relação entre pais e filhos é de suma importância, pois a família também pelo menos é o que se espera, deve zelar pela educação dos filhos e para que se efetive a excelência educacional.

Para que a educação atinja os propósitos almejados, é de suma importância que a família, e principalmente a figura dos pais ou responsáveis participem efetivamente da mesma juntamente com a escola, cada qual com as suas devidas responsabilidades. Para Brambatti (2010, p.8)

Ao propor uma reflexão sobre "Escola e família: uma relação de ajuda na formação do ser humano" constata-se que é tarefa primordial tanto dos pais, como também da escola o trabalho de transformar a criança imatura e inexperiente em cidadão maduro, participativo, atuante, consciente de seus deveres e direitos, possibilidades e atribuições. E que este ser em formação seja futuramente um cidadão consciente, crítico e autônomo desenvolvendo valores éticos, espírito empreendedor capaz de interagir no meio em que vive.

Neste cenário, são relevantes as discussões de Chechia e Andrade (2005, p.442, grifos nossos)

[...] o aluno deve ser preparado de acordo com o seu contexto e a escola deve aprender a conviver com as diferenças e as constantes mudanças familiares. Também deve participar ativamente dessas mudanças, ou seja, promover mudanças em sua forma de atuação, a fim de que saiba lidar tanto com a família que tem tempo disponível para uma participação maior como com aquela cujos pais não têm tempo, pois é importante considerar que esta tem preocupações similares à daquela. Estudos têm demonstrado os efeitos da importância da participação dos pais na escola para o desempenho escolar, mas a participação dos pais não deve ser vista como aquela que assegura o bom desempenho. O desenvolvimento escolar do aluno é um processo que se desenvolve na escola e com influência da família; não depende exclusivamente da família. **A escola tem suas funções específicas que devem ser enfatizadas para que não se perpetue o discurso ideológico de que o desempenho depende da forma da família agir no contexto escolar do filho.** Segundo Sankar-DeLeeuw (2002), incluem-se no processo de aprendizagem escolar os direitos e responsabilidades da escola bem como os de planejamento para as necessidades individuais exigidos pela escola, como benéficos para o rendimento escolar do aluno. Autores como Allen e Fraser (2002) relatam que a presença dos pais na vida escolar é importante tanto para os alunos quanto para a escola. Por isso, é importante o vínculo da família com a escola, pois, segundo esses autores, é nas reuniões que são possibilitadas as condições de assistência aos pais, para que estes se conscientizem de sua importância para o desempenho escolar de seus filhos, conheçam sobre desenvolvimento e comportamentos de crianças e co-assumam responsabilidades em relação às atividades propostas pela escola. Para estes autores, os pais, quando percebem um ambiente de aprendizagem mais

favorável, desenvolvem confiança em relação à escola, na medida em que verificam preocupação é por parte escola com a educação de seus filhos.

Se por outrora cabe aos pais acompanhar o processo pedagógico dos filhos, também estes tem a obrigação de matricular os seus filhos nos estabelecimentos de ensino conforme prescreve o ECA no Art. 55. “*Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino*”.

Os pais têm a incumbência de estimular os seus filhos a ir à escola como incentivar bons hábitos. Neste sentido diz Alves (2011, p.35) “influenciar os jovens ir a escola, e estimulá-los em casa, no seio da família, a praticar atos éticos e morais, tornaria os valores mais aplicáveis ao cotidiano, criando a real concepção de que é extremamente necessário ao bom desempenho e ao encaminhamento de suas vidas”. Pois, uma parte considerável do tempo, pelo menos até a adolescência, os filhos passam na escola e esta pode influenciar para aquisição de conhecimentos formais e reforçar valores e o senso de responsabilidade.

Szymanski (2003) destaca que as famílias podem colaborar para desenvolver práticas que venham facilitar a aprendizagem escolar dos filhos e desenvolver hábitos coerentes como os exigidos pela escola (por exemplos: hábitos de conversação, disciplina em casa para com os estudos).

Todavia, nos casos em os pais não cumprem com o dever legal no âmbito educacional, estes podem sofrer sanções. E para isso, o Estado tem a prerrogativa de puni-los. Um dos crimes previstos no Código Penal e que o Estado pode punir é o abandono intelectual.

**Art. 246** - Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar:

**Pena** - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa.

É claro que para configurar crime a omissão deve se dar sem justa causa. A falta de recursos financeiros não isenta os pais deste crime, pois o ensino é gratuito (CAPEZ, 2012). Portanto, ausência de recursos não é uma justa causa para eximir-se do crime do art.246. Desta forma, se um pai/mãe não mandam o filho em idade escolar à escola, existe o crime de abandono intelectual, pois o bem jurídico protegido é o direito dos filhos de terem acesso a uma formação intelectual mínima. E de acordo com Greco (2009, p.684)

Não só o Estado é responsável pela promoção do ensino, principalmente aquele considerado obrigatório. Na verdade, a missão do Estado é disponibilizar e incentivar o ensino. No entanto, cabe aos pais, cumprindo os deveres que são inerentes ao poder família, dirigir a criação e a educação dos filhos menores, conforme determinação contida no inciso I do art.1.634 do Código Civil.

De acordo com Capez (2012) o crime se consuma no momento em que o filho que está em idade escolar deixa de ser matriculado ou ainda, embora esteja matriculado, deixa de frequentar definitivamente a escola. Este crime efetiva-se por um comportamento negativo (omissão): o agente (os pais) deixa de fazer o que lhe é de obrigação. Destaca ainda que elemento normativo é a expressão “sem justa causa”, ou seja, este elemento é imprescindível para consumir o fato típico. Destaca ainda Greco (2009, p.686)

O delito do abandono intelectual somente pode ser praticado dolosamente, não havendo previsão para a modalidade de natureza culposa. Assim, os pais que por exemplo, negligentemente, perdem o prazo de matrícula do seu filho que se encontra em idade escolar praticam um comportamento atípico, em face da inexistência de responsabilidade penal a título de culpa.

De acordo com Greco (2009) deve ser frisado que estamos diante de uma norma penal em branco, haja vista que o conceito idade escolar se encontra na Lei de Diretrizes de Bases da Educação que serve de complemento ao art.246 do Código Penal. Pode-se argumentar que a presença dos filhos na escola não é o fim último da responsabilidade dos pais para com os filhos no âmbito escolar, estes devem ter a presença constante e ativa no desenvolvimento e formação da educação formal.

Além do âmbito penal, em termos administrativos, os pais podem sofrer penas, como prescreve o ECA.

**Art. 249. Descumprir, dolosa ou culposamente, os deveres inerentes ao poder familiar ou** decorrente de tutela ou guarda, bem assim determinação da autoridade judiciária ou Conselho Tutelar:

**Pena** - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Entretanto, para que os pais não sejam punidos de imediato no âmbito penal, existe, por exemplo, o APOIA<sup>143</sup> (Programa de Combate à Evasão Escolar) criado em 2001, no qual o Ministério Público de Santa Catarina (MPSC) mobilizou as escolas, os conselhos tutelares e toda a sociedade para trazer os alunos de volta para a sala de aula. E em 2002 o programa APOIA foi escolhido pelo Ministério da Educação como modelo para todo o país.

Entre os objetivos do APOIA estão o de promover o regresso de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos à escola para que concluam a educação básica e, atuar

---

<sup>143</sup> <http://www.mpsc.mp.br/programa-de-combate-a-evasio-escolar-apoia/%20entenda-como-funciona-o-apoia>. Acesso em 20 de dezembro de 2015.

preventivamente para garantir a permanência dos alunos na escola. Para tanto, mobiliza-se a escola, o conselho tutelar e o ministério público. E cada qual com suas competências.

O programa APOIA prevê que a Escola deve procurar os pais quando uma criança ou adolescente falta cinco dias seguidos ou sete dias durante o mês. A escola deve procurar o conselho tutelar, caso o aluno não volte a frequentar as aulas em uma semana, e o mesmo tem 15 dias para buscar uma solução com os pais, o aluno e a Escola. E se o aluno continuar faltando, o caso é levado ao Ministério Público, onde o primeiro objetivo é ainda tentar um acordo. E caso, persista negligência dos pais, pode ocorrer a denúncia dos mesmos por crime de abandono intelectual, por exemplo. Ou seja, antes de medidas judiciais, existem formas de sensibilizar os pais para que cumpram com as suas responsabilidades e não sejam punidos conforme previsões da legislação penal.

Inclusive, o Ministério da Educação (MEC)<sup>144</sup> com o intuito de incentivar os pais a participarem da vida escolar dos filhos elaborou a cartilha “Como participar da vida escolar dos seus filhos”, a saber:

Visitem a escola de seus filhos sempre que puderem.  
 Conversem com os professores.  
 Perguntem como seus filhos estão nos estudos.  
 Caso seus filhos estejam com alguma dificuldade na escola, peçam orientação aos professores de como ajudá-los em casa.  
 Leiam bilhetes e avisos que a escola mandar e respondam quando necessário.  
 Compareçam às reuniões da escola.

A cartilha aponta de certa forma como os pais devem proceder para participar da educação dos filhos. Pois, não necessariamente os pais têm clareza de como participar da vida educacional dos filhos, os mesmos podem conhecer as suas responsabilidades em termos educacionais, mas podem ter dúvidas de como proceder e obter êxito nesta obrigação. Desta forma, não basta os pais exigirem uma educação de qualidade e gratuita do Estado, mas devem fazer a sua parte.

#### **4. RESPONSABILIDADE DOS PAIS FRENTE À EDUCAÇÃO: ENTENDIMENTOS DO JUDICIÁRIO**

A educação para com as crianças e adolescentes é uma “via de mão dupla”, ou seja, é dever do Estado e incumbência dos pais. Neste cenário, o Estado (via de regra, através do representante do Ministério Público) pode entrar em cena, através do judiciário

---

<sup>144</sup> [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/cartilha\\_mobilizacao\\_alta\\_resolucao\\_170908.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/cartilha_mobilizacao_alta_resolucao_170908.pdf) Acesso de 10 de agosto de 2015.

para fazer valer o direito da criança e adolescente terem acesso à educação, tanto cobrando políticas públicas educacionais de qualidade, bem como exigindo dos pais que cumpram com as suas obrigações quando estes negligenciam os encaminhamentos da escola e do conselho tutelar.

Frente o exposto, a pesquisa que encontra-se em desenvolvimento tem buscado fazer um levantamento das decisões do judiciário disponível *online* dos Tribunais de Justiça dos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. E para trazer a tona as decisões utilizou-se o site dos tribunais no sistema “busca de jurisprudência” utilizando as expressões como: “art.246 do Código Penal”, “art. 249 do ECA” “abandono intelectual”.

E para supressa da pesquisa, existe um número considerável de decisões de segunda instância (acórdãos). Estas decisões são resultados do fato de que houve uma apelação da sentença da primeira instância. E desta feita, pode se afirmar que número de decisões poderia ser em maior número, mas nem sempre pais ou o Ministério Público recorrem da sentença (através do recurso de apelação, por exemplo), ou ainda pode existir a transação penal<sup>145</sup> e isto diminui o número de decisões de segunda instância.

Como dito, nesta fase inicial da pesquisa há, como mencionado, um número considerável de decisões de segunda instância, e para análise da pesquisa utilizou-se as ementas dos acórdão. E para melhor visualização se traz a baila quatro exemplos de ementas que se fazem presente expressões que foram utilizadas na pesquisa, vejamos:

**APELAÇÃO. INFRAÇÃO ADMINISTRATIVA PREVISTA NO ART. 249, DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. DESCUMPRIR, DOLOSA OU CULPOSAMENTE, OS DEVERES INERENTES AO PODER FAMILIAR OU DECORRENTE DE TUTELA OU GUARDA, BEM ASSIM DETERMINAÇÃO DA AUTORIDADE JUDICIÁRIA OU CONSELHO TUTELAR. RECURSOS DOS RÉUS, ORA GENITORES DO ADOLESCENTE. AUSÊNCIA DE FREQUÊNCIA ESCOLAR DO FILHO. PAIS QUE AGIRAM NEGLIGENTEMENTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR. MÃE QUE, MESMO CIENTE DOS DEVERES DE MATRICULAR SEU FILHO E ACOMPANHÁ-LO NA VIDA COLEGIAL, DESCUMPRIU, AINDA QUE CULPOSAMENTE, COM OS DEVERES INERENTES AO PODER FAMILIAR. PLEITO PELA ABSOLVIÇÃO, SOB ALEGAÇÃO DE QUE O FILHO FOI MATRICULADO E QUE AS CONDIÇÕES ECONÔMICAS DO CASAL NÃO SE ADEQUAM À FIXAÇÃO DE MULTA NO VALOR DE 3 SALÁRIOS MÍNIMOS. INVIABILIDADE. FALTA DE ZELO E ATENÇÃO PARA COM A PROLE QUE NÃO PODE SER JUSTIFICADA MEDIANTE A SITUAÇÃO FINANCEIRA DA FAMÍLIA. RELATÓRIOS RECENTES DA EQUIPE TÉCNICA QUE DEMONSTRAM QUE O ADOLESCENTE, APESAR DE MATRICULADO, NÃO RETORNOU MAIS À ESCOLA. AUSÊNCIA DE AUTORIDADE DOS GENITORES SOBRE O MENOR NA IMPOSIÇÃO DE FREQUÊNCIA ESCOLAR. RESPONSABILIDADE EVIDENCIADA PELA PRÁTICA DA INFRAÇÃO ADMINISTRATIVA. PEDIDO PELA MINORAÇÃO DA PENA DE MULTA APLICADA. IMPOSSIBILIDADE. PENA JÁ APLICADA NO MÍNIMO LEGAL PREVISTO, QUAL SEJA, TRÊS SALÁRIOS DE REFERÊNCIA. PRECEDENTE DESTA CORTE. PEDIDO DE CONCESSÃO DO BENEFÍCIO DA ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA GRATUITA PREJUDICADO. AUSÊNCIA DE CUSTAS. RECURSO CONHECIDO E**

<sup>145</sup> Acordo feito entre o Ministério Público e o pai acusado de crime e homologado pelo juiz, desde que o crime não tenha pena superior a 2 anos e o réu não tenha antecedentes criminais.

DESPROVIDO. (TJSC, Apelação / Estatuto da Criança e do Adolescente n. 2014.073985-0, de Lages, rel. Des. Cinthia Beatriz da Silva Bittencourt Schaefer, j. 19-02-2015).

**Ementa:** APELAÇÃO CÍVEL. **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. ART. 249.** DESCUMPRIMENTO DOS DEVERES INERENTES AO PODER FAMILIAR. **EVASÃO ESCOLAR.** PROVA ESCORREITA DA DESÍDIA DA MÃE, QUE DEIXOU DE ATENDER A ORIENTAÇÃO E CHAMADOS DO MINISTÉRIO PÚBLICO E CONSELHO TUTELAR E **PERMITIU AO FILHO QUE FOSSE TRABALHAR AO INVÉS DE FREQUENTAR A ESCOLA.** SENTENÇA MANTIDA. MULTA READEQUADA. APELAÇÃO PARCIALMENTE PROVIDA. (Apelação Cível Nº 70042464016, Sétima Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Jorge Luís Dall'Agnol, Julgado em 09/11/2011)

**Ementa:** RECURSO CRIME. ABANDONO INTELECTUAL. ART. 246 DO CP. **INSUFICIÊNCIA DE PROVAS QUANTO AO DOLO DE PRIVAR OS FILHOS DO ACESSO À EDUCAÇÃO. APELAÇÃO MINISTERIAL.** SENTENÇA ABSOLUTÓRIA MANTIDA. O caderno probatório não comprovou o elemento subjetivo do tipo penal, qual seja, o dolo em deixar, sem justa causa, de prover a instrução primária dos filhos, sem o que não se concretiza a conduta incriminada. Também não demonstrado que o pai, que residia em outra cidade por necessidade imperiosa de trabalho, tenha sido cientificado pelo Conselho Tutelar sobre a ausência dos filhos aos bancos escolares. RECURSO DESPROVIDO. (Recurso Crime Nº 71004902383, Turma Recursal Criminal, Turmas Recursais, Relator: Gisele Anne Vieira de Azambuja, Julgado em 11/08/2014)

**Ementa:** APELAÇÃO CÍVEL. ECA. **INFRAÇÃO ADMINISTRATIVA. INFREQUÊNCIA ESCOLAR. CONDENAÇÃO PECUNIÁRIA.** DESCABIMENTO. A condenação pela infração administrativa, com a cominação de multa, se mostra inócua e não tem o condão de resolver o problema da infrequência escolar. **A aplicação de uma penalidade pecuniária nenhum sentido ou eficácia possui (mesmo porque certamente jamais será paga...), e contribuirá, sem dúvida (se houvesse o pagamento), para agravar ainda mais a já precária situação financeira da família.** NEGARAM PROVIMENTO. UNÂNIME. (Apelação Cível Nº 70065714404, Oitava Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Luiz Felipe Brasil Santos, Julgado em 29/10/2015)

#### 4.1. Primeiras impressões da pesquisa

Observa-se que das decisões trazidas à baila, os pais que não cumprem com os deveres da educação dos filhos podem sofrer sanções do Estado. De forma preliminar nas decisões supracitadas, bem como nas selecionadas e analisadas, observou-se alguns entendimentos do judiciário frente à temática, a saber:

- o direito à educação deve prevalecer;
- a evasão escolar e não matricular não podem ser justificadas por ausência de condições financeiras de manter os filhos na escola;
- que entre o estudo e o trabalho deve prevalecer o primeiro;
- os pais podem cometer infração administrativa prevista no art.249 do ECA quando agem com negligência e falta de zelo por não matricularem os filhos na escola, pois descumprem com os deveres inerentes ao poder familiar;
- os pais não podem privar os filhos da educação, visto que a educação é um direito da criança e adolescente;

- omissão dos pais quanto a educação incorrem estes em abandono intelectual(Crime do Código Penal);
- a pobreza não isenta a responsabilidade dos pais para a educação dos filhos, pois o ensino fundamental e gratuito é este é uma garantia constitucional;
- deve prevalecer o melhor interesse das crianças e adolescentes;
- há possibilidade de transação penal no crime de abandono intelectual;
- a educação é um dos deveres inerentes ao poder familiar;
- A multa administrativa não pode agravar a situação financeira da família.

Frente as primeiras impressões das decisões selecionadas, ao fazer análise da ementa das mesmas, observa-se que o Estado tem buscado fazer valer que a criança e o adolescente tenham acesso à Educação através de medidas judiciais ou administrativas frente aos pais que eximem-se desta que é uma das suas responsabilidades. Entretanto, o Programa APOIA tem sido uma forma de sensibilizar os pais a fim de evitar, por exemplo, que os pais sejam denunciados e sofram as penas previstas em leis.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na pesquisa em andamento observou-se e confirmou-se que em termos legais a educação é um direito garantido a todos, e para as crianças e adolescentes é obrigatória. E o Estado deve oferecer com qualidade de forma ampla e gratuita a todos.

Entretanto, a efetivação da educação não depende somente do Estado, mas também dos pais que tem obrigação de conduzir a educação dos filhos bem com matricular e fazer o acompanhamento do processo pedagógico. Todavia, há pais que se eximem destas responsabilidades previstas em lei, e frente ao levantamento das decisões dos Tribunais de Justiça dos Estados da região sul observa-se que o Estado através do judiciário, tem buscado sancionar os pais que negligenciam a educação dos filhos.

Em termos gerais, observa-se que tem persistido o melhor interesse da criança e adolescente, pois estes estão amparados no princípio da proteção integral, e o poder público tem o dever de assegurar a educação. E esta responsabilidade é compartilhada com família, em específico com os pais. E desta feita, esta tem sido a tônica das decisões analisadas nesta pesquisa.

As medidas judiciais que levam os pais serem denunciados por crime em virtude de não assegurar a educação dos filhos são medidas extremas, pois antes de tais medidas, a escola, o conselho tutelar tem a incumbência de conscientizar os pais que cumpram

com os seus deveres, mas caso isso não ocorra, os pais podem como visto sofrer sanções do Estado.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Evelise Barbosa Peucci. **A responsabilidade sobre o menor: A família e o Estado** diante das disposições do Estatuto da criança e do adolescente e do novo código civil. São Paulo: LTR75, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: < <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitucao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitucao.htm)>. Acesso em: 29 de novembro de 2015.

BRASIL. Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002. **Código Civil**. Disponível em: < <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10406compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406compilada.htm)> Acesso em: 20 de novembro de 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del2848.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm)>. 20 de novembro de 2015.

BRASIL, Lei n. 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. 20 de novembro de 2015.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Lei das diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) 28 de novembro de 2015.

BRAMBATTI Fabiana Fagundes. A importância da família na educação de seus filhos com dificuldades de aprendizagem escolar sob a ótica da psicopedagogia **Revista de Educação Ideau** v.5 - n.10 - Janeiro - Junho 2010. Disponível em <[http://www.ideau.com.br/getulio/upload/artigos/art\\_57.pdf](http://www.ideau.com.br/getulio/upload/artigos/art_57.pdf) > Acesso em 10 de setembro de 2015.

CAPEZ, Fernando. **Curso de Direito Penal**. Parte especial: dos crimes contra a dignidade sexual a dos crimes da administração pública. Vol.3. 10. Ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CHECHIA Valéria Aparecida; ANDRADE, Antônio dos Santos. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**, 2005, 10(3), 431-440. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n3/a12v10n3.pdf>>. Acesso em 14 de agosto de 2015.

CURY, Augusto Jorge. **Pais Brilhante e Professores Fascinantes**. 13ª Edição. Editora Sextente: Rio de Janeiro: 2003.

LOBO, Paulo. **Direito Civil: Famílias**. São Paulo: Saraiva, 2008.

GREGO, Rogério. **Curso De Direito Penal: Parte Especial. Vol.III, 6ª Edição.** Niterói: Impetus,2009.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e educação no século XXI.** Brasília UNESCO, 1987.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas.** Brasília: Plano editora, 2003.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Direito civil: direito de família.** 12a. ed. São Paulo : Atlas, 2012.

VERONESE, Josiane Rose Petry, SILVEIRA, Mayara. **Estatuto Da Criança E Do Adolescente Comentado.** 1ª. edição. São Paulo: Conceito Editorial, 2011.

## **PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A QUALIDADE EDUCACIONAL E SUA RELAÇÃO COM DIREITO À EDUCAÇÃO**

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel - UFF

Lucy Rosa Silveira Souza Teixeira - UFF

Viviane Merlim Moraes - UFF

### **RESUMO**

O presente artigo é recorte de uma pesquisa desenvolvida, entre os anos 2012 e 2014, na Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense acerca dos diferentes discursos sobre a qualidade da educação. Qualidade é um conceito que permeia praticamente todas as esferas da vida. A sociedade está sempre em busca da qualidade: produtos de qualidade, processos de qualidade, experiências de qualidade. Trata-se de um termo repleto de significações e a multiplicidade de sentidos que ele carrega levou-nos a colocá-lo em primeiro plano neste trabalho. Apesar da importância da qualidade na vida em sociedade, a maioria das pessoas considera um conceito enigmático, escorregadio. As pessoas sabem o que é qualidade quando experimentam, sabem ainda mais quando experimentam a falta de qualidade, mas têm dificuldades em descrevê-la e explicá-la. Afinal, o que é educação de qualidade? Como a qualidade interfere no direito à educação? Essas e outras questões buscam ser respondidas através da análise histórica e conceitual do termo a partir de diferentes autores.

**Palavras-chave:** Qualidade; Direito; Educação.

### **INTRODUÇÃO**

No Brasil, sobretudo nas últimas décadas, a qualidade da educação (e principalmente a crítica à qualidade que hoje se efetiva ou não) passou a ser um discurso fácil para os meios de comunicação, para os políticos e governantes e para a população em geral. A qualidade da educação é um compromisso do Estado, expresso na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (lei nº 9.394/1996) e que reverbera no Plano Nacional de Educação em vigência e em outras políticas públicas e está diretamente ligada à questão do direito à educação.

Podemos perceber em reportagens e falas que a educação pública de qualidade assumiu um papel quase inalcançável, sempre projetado, mas nunca efetivado completamente. Ou então, traz em si um saudosismo superficial, como se a escola tivesse

perdido a qualidade ao longo dos anos. Este artigo deriva de uma pesquisa maior<sup>146</sup> que buscou investigar os discursos dos gestores de unidades escolares sobre qualidade na educação, trazendo os seguintes questionamentos: como eles compreendem qualidade; qual qualidade é defendida e praticada pela escola; existem parâmetros que norteiam a qualidade, e se sim, quais são eles; qual a idealização de uma escola de qualidade.

Como falar em direito à educação sem pensar na qualidade que se efetivará? Não basta apenas construir escolas e ampliar as vagas, nem mesmo garantir o acesso e a permanência se a educação que se oferta não possui qualidade. O direito à educação precisa estar atrelado à questão qualitativa para que seja uma realidade e não uma encenação. Um escola sem professores e equipe, sem material adequado, sem projeto pedagógico não é uma escola, é apenas um prédio voltado para manipular estatísticas e garantir repasse de verbas.

A vida em sociedade produz diferentes usos para o termo qualidade. É comum ouvirmos falar em padrão de qualidade, qualidade total, qualidade de vida e outras expressões que guardam em si contradições e questionamentos, mas que ganharam espaço no senso comum e até mesmo nos meios acadêmicos. A discussão sobre qualidade é, antes de tudo, uma discussão conceitual.

A polissemia trazida pelo termo é linguística, mas também prática. Ora substantivo, ora adjetivo, o termo está presente em discussões nos mais variados campos. Dois desses campos que aqui merecem destaque são o campo empresarial (administração, gestão, produção) e o campo educacional. É justamente a interface entre esses campos dentro da educação que gera a tensão de forças que será explicitada mais adiante. É preciso ressaltar que a utilização do termo qualidade carrega em si uma visão ideológica (como foi esclarecido na discussão metodológica), portanto a simples aceitação de determinado sentido é capaz de transformar completamente o perfil do trabalho.

Propomos um esquema de aproximações conceituais, utilizado parcialmente por outros autores (DOURADO, 2007; DEMO, 2009; 2009b; VIEIRA, 2008; GADOTTI, 2010; MACHADO, 2001; 2010), em que analisamos o conceito de qualidade frente a conceitos paralelos. Primeiramente, apresentamos os sentidos assumidos pelo conceito de

---

<sup>146</sup> A pesquisa maior foi realizada pelo autor no âmbito do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal Fluminense, entre os anos 2012 e 2014. Da dissertação, derivaram artigos e novos objetos que contaram com a colaboração de outros pesquisadores e pesquisadoras em seu aprofundamento e elaboração, na forma de coautoria.

qualidade no Brasil, desde sua disseminação nos debates educacionais. Em seguida, trabalhamos com o binômio qualidade-quantidade, a fim de comparar as duas acepções.

## **AS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

O termo qualidade tem sua origem no latim e sua primeira importante aplicação ocorre na obra de Aristóteles. Segundo Santana (2007, p. 27), “qualidade, para Aristóteles, diz respeito não apenas à característica dos seres e objetos, mas a diferentes maneiras de adjetivá-los, isto é, diferentes tipos de qualidade”. Ou seja, para o filósofo, qualidades eram as propriedades dos seres, o que hoje chamamos de características ou adjetivos.

Esta categoria aristotélica veio sendo forjada ao longo dos anos pela filosofia ocidental. Santana (2007) cita as contribuições de Emmanuel Kant, John Locke e René Descartes, que fizeram suas próprias conceituações de qualidade, sempre relacionando com a constituição do ser humano. Só no século XX, o mundo empresarial se apropria do termo e o utiliza como juízo de valor pra outras instâncias, como produtos, processos e mecanismos, como sinônimo de algo “bom”.

Oliveira e Araújo demonstram que o conceito de qualidade foi entendido de três maneiras diferentes ao longo da história brasileira:

De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 8).

Castro (2009) comenta estes três momentos, localizando-os no século XX. O primeiro momento está relacionado à expansão do ensino (1930-1970). Com a Revolução de 1930, há um movimento que reivindica o acesso das massas à educação. Tal movimento encontra eco no governo populista de Getúlio Vargas e inicia-se um processo de expansão do ensino. Até então a educação formal era altamente elitista e, sem ignorar as contradições deste processo de expansão, “não se pode negar que esse momento

representou uma conquista social, já que foi viabilizada a escolarização às classes populares” (p. 24). Esse grande crescimento do acesso ao ensino pelas camadas populares é chamado por Beisiegel (2006) de processo de “democratização do ensino”, apesar desta expressão gerar fortes discordâncias.

A verdade é a seguinte: grande parte dos críticos radicais da situação do ensino não aceita a expressão “democratização do ensino”. É o seguinte: apesar dessa extensão da escola às massas populares desfavorecidas, essa escola não teria sofrido alterações significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais (BEISIEGEL, 2006, p. 116).

Tais discordâncias acontecem devido à forma como se deu o acesso das classes populares. Mas uma escola que não é para todos pode ser democrática? Abrir as portas da escola a qualquer um não é, em si, um processo de democratização? Dados históricos revelam esta mudança do perfil do aluno e, sobretudo, a mudança quantitativa.

Sposito (2002) mostra que, no Estado de São Paulo, para uma população de pouco mais de 7 milhões de indivíduos, a matrícula no ensino primário fundamental era de pouco mais de 7,7% em 1967. Hoje, em termos de acesso, demos uma grande avanço. Para fins ilustrativos, hoje, segundo o último Censo, no Estado de São Paulo 97,1% das crianças entre 7 e 14 anos estão na escola (BRASIL, 2012).

Para Oliveira e Araújo (2005), a conjunção harmônica entre qualidade de ensino e escola de elite foi rompida pela democratização do acesso. Tal qualidade decorria dos rigorosos fatores de exclusão intra e extraescolares, que fazem com que as evocações saudosas à escola do passado chamem uma escola excludente e para poucos.

O problema da qualidade na educação é uma preocupação mundial que foi progressivamente se tornando central no debate educacional a partir da década de 1940, quando tem início, inclusive no Brasil, um processo significativo de expansão das oportunidades de escolarização da população (HOBSBAWM, 1995 *apud* OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 8)

Tal democratização acaba por gerar uma crise dentro do sistema escolar brasileiro, como afirma Castro (2009). Foram construídas escolas, oferecidas vagas, professores foram contratados, mas poucas mudanças pedagógicas foram feitas para atender aos novos alunos oriundos das classes populares.

Esta crise leva ao segundo momento da dinâmica de utilização do conceito de qualidade em educação. Para Castro (2009), este segundo momento seria a busca pela permanência dos alunos na escola, pela ampliação do tempo de estudo em oposição à primeira etapa, voltada para a expansão do ensino.

Hoje podemos perceber um grande avanço quantitativo no que se refere ao acesso e permanência da população na escola. Mas, como nos apontam Oliveira e Araújo (2005), as desigualdades sociais ainda inviabilizam a efetivação de uma educação com qualidade para todos os cidadãos. E esta qualidade precisa servir aos alunos que à escola chegam. Para Beisiegel (2006, p. 120), “é preciso aceitar a escola como ela existe. Isto não significa aceitá-la integralmente, com suas distorções, burocratizada, ritualizada etc. Mas, aceitar, sobretudo, a qualidade da população que entrou na escola, que conquistou a escola”.

Esta segunda etapa se deu nos anos 1970 e 1980, abrindo espaço para a terceira etapa, iniciada nos anos 1990 e que persiste até os dias de hoje, que relaciona qualidade a desempenho. Esta associação é decorrente dos índices deficitários que as primeiras avaliações do sistema geraram. Muitas das políticas públicas atuais giram em torno de melhorar indicadores, respondendo assim aos anseios por uma melhor qualidade de ensino.

Dentro desta perspectiva, baseada em índices e indicadores, a qualidade muitas vezes se resume a melhorias materiais, o que não dá conta de toda a sua complexidade. Orientações prescritivistas como as do Banco Mundial (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2000) pretendem dar conta dos elementos necessários para a efetivação da qualidade nas escolas, mas acabam por deixar de lado especificidades de cada contexto pesquisado, numa recorrente generalização.

Equipar a escola e fornecer a alunos e professores acesso à tecnologia e a bens culturais é muito importante. Najjar (2006, p. 25) indica que a qualidade em educação pressupõe condições materiais para que ela exista, sendo que “a melhoria da rede escolar deveria ter como ponto de partida a melhoria das condições de trabalho dos profissionais que nela atuam”. Vieira (2008, p. 50) coloca que em pleno século XXI, os alunos “deparam-se com um ambiente nem sempre propício ao exercício cotidiano do ensino-aprendizagem: prédios e equipamentos precários, professores com formação precária e desmotivados por baixos salários etc.”. Mas não basta melhorar salários e equipar escolas: a transformação da educação depende de outros fatores internos e quase sempre de fatores externos, aliando questões qualitativas às quantitativas.

## O BINÔMIO QUALIDADE – QUANTIDADE

A relação entre qualidade e quantidade começa a ganhar novas formas. Durante muito tempo, eram instâncias opostas<sup>147</sup>; mais do que isso, categorias isoladas de análise. Isso se efetivava em decorrência, inclusive, dos modelos de pesquisa científica, perpetuando um dualismo, um conflito que vem se mostrando cada vez mais falso dentro da ciência, segundo Santos Filho e Gamboa (2009). Gatti (2010, p. 29) afirma que “é preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta”, pois a quantidade, se não for relacionada a um referencial interpretativo, não tem significação em si.

Hoje, a distinção dicotômica entre pesquisa quantitativa e qualitativa não possui muito espaço nas ciências humanas e sociais. Há quase sempre uma interpenetração das duas abordagens, garantindo significação e precisão às análises, mesmo que com predominância de uma delas. Esta nova relação que se anuncia no interior do binômio qualidade – quantidade não se restringe à pesquisa: está presente em praticamente todas as esferas da vida humana.

Segundo Demo (2009, p. 9), é equívoco pretender confronto dicotômico entre qualidade e quantidade, pois são facetas do mesmo todo: enquanto quantidade aponta para a extensão, qualidade remete à dimensão da intensidade, da profundidade, da perfeição. Para o autor, “quantidade, para qualidade, é base e condição”, ou seja, é outra dimensão da mesma faceta e nunca negação. Em outra obra, o mesmo autor nos mostra que “discutir qualidade implica equilibrar dinamicamente quantidade e qualidade, numa unidade de contrários” (DEMO, 2009b, p. 6). Gadotti (2010) aponta que qualidade é a categoria central do novo paradigma de educação e concorda com Demo mostrando que ela não está separada da quantidade.

Beisiegel (2006) corrobora com as afirmações anteriores dizendo que a dicotomia qualidade – quantidade tem que ser reexaminada, pois para ele a escola de hoje, que atende as massas, tem mais qualidade do que uma escola do passado, que oferecia uma formação rica para poucos, somente para os filhos das elites. Portanto, a quantidade interfere na qualidade. Quando, no item anterior, à luz de Beisiegel e Castro, explicitamos os três momentos e suas respectivas aplicações do termo qualidade em educação, citamos

---

<sup>147</sup> Esta discussão entre qualidade e quantidade é proveniente da discussão da dialética, trazida por autores como Hegel e Marx.

o processo de democratização do acesso das massas à escola. Neste momento, os que defendiam a qualidade do ensino eram os defensores da escola elitista, enquanto que os que priorizavam a quantidade desejavam que as classes populares ocupassem seu lugar de direito nas salas de aula (CARREIRA e PINTO, 2007). Então, para termos em mãos uma análise repleta de significados, é preciso entender que qualidade e quantidade não são elementos conflitantes, mas termos complementares na busca de uma identidade da educação.

A análise mais profunda sobre este binômio foi realizada por Vieira (2008), ao abordar a política educacional nos tempos de transição (1985-1995) enfrentados pelo Brasil, após a redemocratização. Em primeiro lugar, esta relação é vista como um dilema. A autora aponta que este dilema (ou nexos) já era discutido nos séculos XIX e XX, por pensadores como Engels e Gramsci.

No caso brasileiro, a oposição entre qualidade e quantidade denota a reação negativa a “qualquer medida prática que vise a ampliar as oportunidades educacionais, sob o pretexto de que isto implica em rebaixamento de qualidade” (GARCIA, 1977 *apud* VIEIRA, 2008, p. 39). Citando textualmente Gramsci, a autora indica que sustentar a qualidade contra a quantidade significa manter intactas determinadas condições da vida social.

Analisando aspectos da discussão mais recente na política educacional brasileira, vamos encontrar a presença de argumentos em defesa da qualidade que acabam por secundarizar a importância da dimensão quantitativa, ou seja, da questão da ampliação das oportunidades educacionais (VIEIRA, 2008, p. 40).

Acreditamos que a simples oposição entre quantidade e qualidade ignora a complexidade que este debate envolve. Uma é dimensão da outra; uma chega onde a outra não pode; uma traça novos caminhos para que a outra trilhe. E quando se trata de qualidade educacional, é preciso ter em mente os fatores quantitativos que repercutem.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (*apud* GADOTTI, 2010, p. 7), “a qualidade se transformou num conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas”. Segundo a Organização, os antigos critérios de qualidade já não são mais suficientes e a qualidade deve possibilitar que mulheres e homens participem plenamente da vida comunitária e sejam cidadãos do mundo.

De acordo com o Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação de 2010<sup>148</sup>, “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo”. (BRASIL, 2010, p. 30). Já o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – trata<sup>149</sup> qualidade como um índice objetivo, que combina rendimento e desempenho:

A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE<sup>150</sup>) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA (Programme for International Student Assessment) e no Saeb (FERNANDES, 2012).

Esta abordagem é taxativa ao colocar que existe sim um nível esperado de qualidade educacional e que este nível é aquele dos países considerados desenvolvidos. Esta afirmação desconsidera os processos históricos e sociais que levaram tais países a se desenvolverem em detrimento dos demais. Desconsidera ainda a educação como bem intangível, as experiências, a visão crítica de mundo, tomando os resultados em matemática, linguagem e ciências como o todo a ser aprendido pelo aluno, o que é uma inverdade.

Quando entramos na seara da educação, ou melhor, da qualidade da educação, a polissemia conceitual torna-se ainda mais intensa. Dourado (2007, p. 12) afirma que, do ponto de vista social, a educação é de qualidade quando contribui para a equidade e, do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso de recursos. Importantes autores do campo educacional fazem, portanto, uma clara distinção entre os tipos de qualidade.

## **QUALIDADE TOTAL OU QUALIDADE PRODUTIVISTA?**

---

<sup>148</sup>A Conferência Nacional de Educação aconteceu em Brasília, entre os dias 28 de março e 30 de abril e teve o Ministério da Educação como seu principal realizador.

<sup>149</sup>O texto de onde a citação foi retirada consta na página oficial do Ministério da Educação, na janela sobre o Ideb e o autor do texto era, à época, Presidente do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira.

<sup>150</sup>Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que segundo sua página, tem como principal objetivo promover políticas para melhorar o bem-estar social e econômico das pessoas ao redor do mundo. Disponível em: <http://www.oecd.org/about/>. Acesso em 10/10/2012.

A qualidade total, segundo Sallis (2002), é a criação de uma estrutura de controle da qualidade que permita criar atmosfera organizacional para encantar os clientes. Ela passa pelo controle, como já dito, pela detecção de falhas e oportunidades, pela prevenção, pela melhora continuada dos processos.

Nos anos 1970 e 1980 a qualidade total ganhou um papel de destaque nas organizações, chegando, gradativamente, às organizações educacionais. Hoje, em muitas organizações, este modelo de qualidade como técnica gerencial já está superado. A qualidade passou a ser uma cultura organizacional, um horizonte que permeia todas as relações, processos e procedimentos.

The best organizations, whether public or private, understand quality and know its secrets. Seeking the source of quality is an important quest. Education is also recognizing the need to pursue it, and to deliver it pupils and students. There are plenty of candidates for the source of quality in education (SALLIS, 2002, p.1).<sup>151</sup>

Os críticos deste modelo educacional empresarial consideram tal qualidade como mercadológica, ou seja, uma qualidade que responsabiliza o professor e o aluno, e deixa de lado questões sociais, políticas e ideológicas. Guiado por um modelo de prestação de contas – *accountability*, este tipo de qualidade traz para a análise da educação limitações, pois está muito atrelado à lógica empresarial. Afonso (2009, p. 14), ao afirmar que "nem tudo que conta para a educação pode ser medido ou comparado", coloca:

Como um sistema de accountability implica frequentemente uma teia complexa de relações, interdependências e reciprocidades, bem como possibilidades diferenciadas de justificação e fundamentação, no caso dos professores, por exemplo, a dimensão da responsabilização é particularmente delicada uma vez que estes profissionais têm que prestar contas a várias instâncias hierárquicas (do ministério aos diretores de escola), incluindo também outros elementos da comunidade educativa (entre os quais, os pais e os próprios estudantes) (AFONSO, 2009, p. 15).

Na crítica à qualidade total, outras expressões aprofundam as características deste modelo, por isso pego emprestado o termo qualidade produtivista (NAJJAR, 2006), que deixa marcado o seu teor negativo. Há outras definições que caminham nesta linha, como

---

<sup>151</sup>Nota de tradução livre: As melhores organizações, públicas ou privadas, entendem o que é qualidade e sabem seus segredos. Buscar a fonte da qualidade é uma questão importante. A educação também está reconhecendo a necessidade de buscar a qualidade e passar aos alunos. Há vários candidatos para a fonte da qualidade na educação.

qualidade negociada, apontada por Freitas (2009), que guardam em si particularidades que serão desconsideradas nos limites deste trabalho.

A qualidade educacional produtivista seria a qualidade baseada em metas e prazos, que absorve o modelo empresarial e o adapta para a organização das aulas, dos currículos, das escolas, dos sistemas, das relações entre alunos, professores, gestores, sociedade e Estado. Absorve também o modelo de responsabilização de professores, gestores, escolas. Ravitch<sup>152</sup> (2010) critica as reformas implementadas nas políticas educacionais norte-americanas das duas últimas décadas pelas quais ela foi corresponsável, sobretudo um programa do ex-presidente George W. Bush chamado *No ChildLeftBehind*:

Eventually I realized that the new reforms had everything to do with structural changes and accountability, and nothing at all to do with the substance of learning. Accountability makes no sense when it undermines the larger goals of education (RAVITCH<sup>153</sup>, 2010, p. 16).

Ou seja, através deste depoimento, podemos perceber que dentro do maior projeto de *accountability* em um sistema educacional, os resultados não são animadores. Por isso, este tipo de educação gera um tipo de qualidade: a qualidade produtivista. Este adjetivo produtivista está atrelado a uma crítica ao neoliberalismo e à visão das escolas como empresas.

Paro (2007, p. 20) ainda aponta para a superficialidade dos estudos em torno da qualidade, “que em nada contribui para uma visão realista do que se pretende e se deve defender como uma educação de acordo com os interesses do cidadão e da sociedade”. Assim como ele, autores como Cavalcante (2007), Camini (2001), Enguita (2010), Gentili (2010), Frigotto (2010) e Silva (2010) seguem na mesma linha.

Muitas vezes o adjetivo “total” acompanha o termo qualidade. Dentro desta perspectiva, qualidade total seria um conjunto de técnicas gerenciais aplicadas para racionalizar o tempo e os recursos utilizados em determinado processo. Dentro da crítica

---

<sup>152</sup>Diane Ravitch foi secretária assistente de Educação dos EUA e por décadas liderou a implementação de políticas voltadas para exames em larga escala e responsabilização de escolas, gestores e professores. Nos últimos anos, ao escrever seu livro "Morte e vida do grande sistema escolar americano", ela faz uma reflexão sobre o erro dessas políticas, responsáveis, segundo ela, pela falência do sistema educacional americano.

<sup>153</sup>Nota de tradução livre: De repente eu percebi que as novas reformas tinham tudo a ver com mudanças estruturais e responsabilização e nada com a aprendizagem de fato. Responsabilização não faz o menor sentido quando mina os objetivos maiores da educação.

ao neoliberalismo, qualidade total é um tipo de qualidade produtivista. Ao abordar a qualidade total, por exemplo, Silva afirma:

A qualidade já existe – qualidade de vida, qualidade de educação, qualidade de saúde. Mas apenas para alguns. Nesse sentido, qualidade é apenas um sinônimo de riqueza e, como riqueza, trata-se de um conceito relacional. Boa e muita qualidade para uns, pouca e má qualidade para outros. Por isso a gerência da qualidade total na escola privada é redundante – ela já existe; na escola pública é inócua – se não mexer na estrutura de distribuição de riqueza e recursos. A chamada Gestão da Qualidade Total (GQT) em educação é uma demonstração de que a estratégia neoliberal não se contentará em orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria nem em organizar a educação em forma de mercado, mas que tentará reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e as salas e aula, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho (SILVA, 2010, p. 20).

O autor aponta que este tipo de qualidade interfere nos currículos, no processo de ensino-aprendizagem, no trabalho docente, na gestão e em todos os outros aspectos da escola. Ainda de acordo com Silva (2010, p. 21) a privatização da educação, o discurso da excelência da livre iniciativa e as críticas à ineficiência da administração pública tendem a corroborar para uma manutenção do regime, que afasta qualquer possibilidade da sociedade em transcender os imperativos de mercado.

Frigotto (2010, p. 39) fala que esta lógica mercadológica da educação, que vigora no Brasil desde a legislação educacional promulgada no período militar, transforma o ensino em adestramento, em treinamento, dentro de uma concepção *taylorista* de produtividade. E continua, afirmando que o neoliberalismo fez ajustes no campo educativo e da qualificação para “rejuvenescer a teoria do capital humano, com um rosto agora mais social”, amparada por organismos como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, UNESCO e Organização Internacional do Trabalho, dentre outros (FRIGOTTO, 2010, p. 41).

Enguita corrobora informando que o conceito de qualidade sofreu importantes transformações, mas que ainda hoje é repleto de contradições: “(...) enquanto a palavra de ordem da ‘igualdade de oportunidades’ coloca ênfase no comum, a da ‘qualidade’ enfatiza a diferença” (ENGUIITA, 2010, p. 105). Diante da competitividade do capitalismo, qualidade passou a ser a passagem do mais para o melhor.

A qualidade produtivista seria então uma oferta do mercado para reforçar seu papel hegemônico. Gentili (2010, p. 116) nos mostra que a retórica da qualidade – qualidade neoliberal – se impôs rapidamente no senso comum das burocracias, entre os intelectuais e entre os professores, pais e alunos. Trata-se, segundo o autor, de uma

retórica conservadora, que não propõe uma democratização da qualidade, mas reafirma uma proposta dualizadora. De um lado temos a qualidade em seu sentido amplo, como conceito pleno e alicerce da transformação educacional; de outro, qualidade como técnica gerencial, como plataforma de otimização de resultados em si, voltada para a própria dinâmica interna da instituição sem muita relação com os impactos possíveis na sociedade.

Outros autores apontam para a mesma direção: Camini, ao fazer seu relato sobre as conquistas democráticas da gestão de Olívio Dutra (PT) no Rio Grande do Sul, faz uma interessante conceituação sobre a expressão “Qualidade Social”, por ela apropriada como o oposto da qualidade produtivista e neoliberal já mencionada:

Entende-se Qualidade Social como a capacidade da sociedade em providenciar educação com padrões de acesso à escola pública, recursos tecnológicos, infraestrutura, organização, funcionamento, gestão dos espaços e instituições públicas, processos de ensinar e aprender, adequados aos interesses da maioria da população (CAMINI, 2001, p. 45).

Nesta perspectiva, a democratização da qualidade seria crucial. Ao afirmar que a qualidade social precisa se adequar aos “interesses da maioria da população”, a autora toca num ponto fundamental: só existe qualidade – social, no caso – quando todos ou todos que desejarem, a ela tiverem acesso. Do contrário, trata-se de uma qualidade excludente.

Já Cavalcante (2007, p. 83), ao analisar o discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, questiona a presença do termo “qualidade” no contexto em que é empregado. Para ela, o texto soa como se o governo tivesse feito a sua parte ao entregar à escola a solução para se obter uma educação de qualidade, os PCN. Assim, bastaria segui-los para formar um espaço escolar que atenda tanto aos professores como aos alunos.

Então, com uma simples “reforma curricular com alguns arranjos metodológicos, aliados à boa vontade dos agentes educativos para resolver os graves problemas atuais da educação escolar” (CAMINI, 2007, p. 84) a educação teria mais qualidade. A autora é categórica quando diz que este “passe de mágica” que faz uma educação deficitária se converter em educação de qualidade decorre de uma visão positivista de escola, como se ela fosse uma “instituição autônoma, limitada à sua ação educativa”, neutra, capaz de resolver todos os seus problemas internamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, qualidade é um conceito quem vem se constituindo historicamente sob diferentes óticas. Na verdade, tratam-se de diferentes projeto de qualidade, cada um ideologicamente marcado e que defende determinados interesses. Nós acreditamos que o direito à educação pública, laica e de qualidade só é possível quando se rompe com a lógica produtivista e se busca a qualidade socialmente referenciada.

Por isso utilizamos as ideias dos autores citados como suporte às críticas ao modelo de qualidade baseado em metas, *rankings*, avaliações externas, ao modelo baseado no produtivismo, na responsabilização, nos ajustes neoliberais que mascaram a realidade excludente que impera nas escolas públicas e privadas.

Acreditamos que não há qualidade – nem direito à educação de fato – se há exclusão, se não há oportunidades baseadas na equidade. As leis do mercado promovem um processo de descarte do que não é eficiente. E quando se aplica este modelo à educação, vemos escolas sendo fechadas, gestores e professores sendo culpabilizados e alunos sendo alvo de testes e mais testes, como se isso fosse de fato interferir na aprendizagem. Este modelo de qualidade excludente traz danos irreparáveis à educação e precisa ser combatido na escola, na mídia e na formulação das políticas públicas para que o direito à educação possa ser efetivado na prática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 13, 13-29, 2009.

BEISEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica de 2009**. Disponível em [http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09\\_11.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_11.htm). Acessado em 10/05/2012.

\_\_\_\_\_. **Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação de 2010**. Brasília: MEC, 2010.

CAMINI, Lucia (coord.). **Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino R. **Custo aluno – qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CASTRO, Alda Maria. A qualidade da educação básica e a gestão da escola: *In*: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura C. (orgs.). **Política educacional**: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber Livro, 2009.

CAVALCANTE, Maria do Socorro. **Qualidadee cidadania nas reformas da educação brasileira**: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: EdUFAL, 2007.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

\_\_\_\_\_. **Qualidade humana**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2009b.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.) **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: INEP/MEC, 2007.

ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**: metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/o-ideb>. Acesso em 10/10/2012.

FREITAS, Kátia S. de. Gestão escolar, qualidade do ensino e políticas públicas. *In*: FRANÇA, Magna e BEZERRA, Maura Costa (orgs.). **Política educacional**: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber Livro; ANPAE, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In*: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. **Aconstrução da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2010.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACHADO, Nilson José. **Educação**: competência e qualidade. São Paulo: Escrituras Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. Qualidade na educação: as armadilhas do óbvio. *In*: MANTOAN, Maria Teresa (org.). **Pensando e Fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

NAJJAR, Jorge. Implantação do Programa Nova Escola na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro: uma análise sobre o processo de aprofundamento da perspectiva neoliberal na escola pública. **Revista da Educação Pública**, v. 15, n. 28. Cuiabá: EdUFMT, p 85-98, maio-ago, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo P; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 28 p.5-23, jan./fev./mar./abr. 2005.

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

RAVITCH, Diane. **The death and life of the great american school system: how testing and choice are undermining education**. New York, EUA: Basic Book, 2010.

SALLIS, Edward. **Total quality management in education**. Nova York: Routedledge, 2002.

SANTANA, Flávia F. **A dinâmica da aplicação do termo qualidade na educação superior brasileira**. São Paulo: Editora SENAC, 2007.

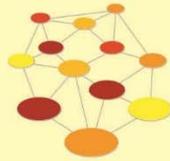
SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio S. (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SPOSITO, Marília. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA, Sofia L.. **Política educacional em tempos de transição (1985 – 1995)**. Brasília: Liber Livro, 2008.



# II SEMINÁRIO DO GEPALE

Do direito à educação: pressupostos políticos e perspectivas atuais



Coordenadoria de  
Desenvolvimento  
Cultural



Conselho Nacional de Desenvolvimento  
Científico e Tecnológico

