

GRUPO DE PESQUISA
FEDERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
PPGE / UFES

ANAIS ELETRÔNICOS

The cover features a teal background with a white diagonal line. At the top left, the text '3º SEMINÁRIO FEDERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS' is written in white and yellow. The main title 'PARA ONDE VAI A DEMOCRACIA?' is rendered in large, bold, white letters with a Brazilian flag pattern (green, yellow, blue, and white stars) filling the letters. Below the title, the text 'O Brasil 30 anos após a Constituição de 1988' is written in a smaller white font. In the bottom right corner, there is a small graphic of a smartphone displaying a document with the word 'Educação' visible.

Grupo de Pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais
PPGE/UFES

Anais do 3º Seminário Federalismo e Políticas Educacionais
Para onde vai a democracia? O Brasil 30 anos após a Constituição
Federal de 1988
(Publicação Eletrônica)

Vitória, 31 de outubro e 1º de novembro de 2018

ISSN 2595-7481– Vol. 03, nº 01, 2018

FICHA CATALOGRÁFICA

S471a Seminário Federalismo e Políticas Educacionais, 3, Vitória, 2018

Anais do III Seminário Federalismo e Políticas Educacionais. Publicação Eletrônica / Grupo de Pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais, PPGE, UFES, Vitória, ES, 31 de outubro a 1º de novembro - 2018.

Tema central: “Para onde vai a democracia? O Brasil 30 anos após a Constituição Federal de 1988”

ISSN: 2595-7481

1. Federalismo - Políticas Educacionais 2. Pesquisas Educacionais – Seminário I. PPGE II. Universidade Federal do Espírito Santo III. Título

CDD: 370

ORGANIZADOR

Grupo de Pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais

CONTATO

Endereço

Campus Goiabeiras – UFES, Centro de Educação de Educação

Av. Fernando Ferrari, 514 – Goiabeiras, CEP: 29075-073, Vitória - ES/Brasil

E-mail: federalismo.ufes@gmail.com

Site do grupo: www.federalismo.ufes.br

APRESENTAÇÃO

A 3ª edição do Seminário “Federalismo e Políticas Educacionais” foi uma realização do Grupo de Pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais em parceria com o Grupo Espaços Deliberativos e Governança Pública do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Gegop-Clacso), a seção estadual da Associação Brasileira de Política e Administração da Educação (Anpae-ES) e o Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo, contando com o apoio da rede Clacso.

Teve por objetivo debater os 30 anos da Constituição brasileira e os desafios para a afirmação do Estado democrático de direito, do federalismo cooperativo e da educação como direito social de cidadania. A partir do tema “Para onde vai a Democracia? O Brasil após 30 anos da Constituição de 1988”, o evento congregou pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, professores da educação básica e superior, estudantes, gestores e outros interessados para um balanço do Estado democrático de direito e para uma análise de conjuntura das políticas públicas, em geral, e das políticas educacionais, especificamente, no cenário de incertezas diante da crise política, institucional e econômica nas mesas, conferências, palestras e apresentações de trabalho.

O evento contou com comissão científica nacional de diferentes universidades e regiões do país. Além de minicursos, conferências e painel de discussão das pesquisas do grupo e apresentação de trabalhos, sob a forma de Comunicação Oral, agrupados em 6 (seis) eixos temáticos:

EIXO 1 – Federalismo, políticas educacionais e financiamento

EIXO 2 – Federalismo e gestão democrática da educação (Básica e Superior)

EIXO 3 A – Federalismo, regime de colaboração e organização da educação básica

EIXO 4 – Federalismo, políticas curriculares e de avaliação

Eixo 5 – Federalismo, modalidades de ensino e práticas pedagógicas (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à distância)

EIXO 6 - Federalismo, democracia e disputas entre o público e o privado

Esperamos que as contribuições destes anais possam fomentar debates, proposições e pesquisas no sentido da afirmação da Democracia e do direito à educação pública de qualidade no Brasil.

O Grupo de Pesquisa Federalismo e políticas educacionais esclarece que os conteúdos e concepções apresentados nos trabalhos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Desejamos a todos e a todas uma boa leitura!

COMISSÃO ORGANIZADORA

GILDA CARDOSO DE ARAUJO

COORDENAÇÃO GERAL

CAROLINE FALCO FERNANDES VALPASSOS

COORDENAÇÃO COMISSÃO
CIENTIFICA

EDUARDO AUGUSTO MOSCON OLIVEIRA

LILIAN MARQUES FREGUETE

LORRAINY FERRARI

MARCELO LIMA

RODRIGO FERREIRA RODRIGUES

ROSENERY PIMENTEL DO NASCIMENTO

SIMONE LOPES SMIDERLE ALVES

SIMONE MARTINS

COMISSÃO CIENTÍFICA

Caroline Falco Fernandes Valpassos

COORDENAÇÃO COMISSÃO CIENTIFICA
(ANPAE-ES)

Andressa Mafezoni Caetano

PPGMPE / UFES

Dulcinea Campos Silva

PPGMPE / UFES

Eduardo Augusto Moscon de Oliveira

LAGEBES

Elimar Leal

ANFOPE-ES

Flávia Costa Lima Dubberstein

SEME - CARIACICA

Itamar Mendes da Silva

PPGMPE / UFES

Lara Carlette

UEPG

Larissa Ferreira Rodrigues

PPGMPE / UFES

Luana Almeida

UNIVAS

Marcelo Lima

PPGE / UFES

Michele Pazolini

IFES

Rodrigo Ferreira Rodrigues

ANPAE-ES

Sandra Kretli da Silva

PPGMPE / UFES

Simone Cassini

PMSM

Simone Smiderle

PPGE / UFES

Suzany Goulart

CE - UFES / ANFOPE

Tatiana das Mercês

PPGE / UFES

Tatiana Peterle

PPGE / UFES

Vitor Gomes

PPGMPE / UFES

SUMARIO

EIXO 1 – FEDERALISMO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FINANCIAMENTO.... 14

GASTOS COM EDUCAÇÃO EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS ENTRE 2012-2016 14

LARISSA LENOTTI ZULIANI NOGUEIRA BASTOS,
GABRIEL GARSCHAGEN GONÇALVES

OS IMPACTOS DO AJUSTE FISCAL NOS INVESTIMENTOS E NA OFERTA DE
EDUCAÇÃO PELO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO 23

GABRIEL GARSCHAGEN GONÇALVES,
LARISSA LENOTTI ZULIANI NOGUEIRA BASTOS

O MOVIMENTO SINDICAL NA DISPUTA PELO FUNDEB PERMANENTE 33

ELIZANGELA TIAGO DA MAIA

A ASSISTÊNCIA FINANCEIRA DA UNIÃO EM MUNICÍPIOS DO ESPÍRITO SANTO
..... 40

MARCELO DA SILVA MACHADO

RESPONSABILIDADES GOVERNAMENTAIS EM PROGRAMAS NACIONAIS DE
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O QUE EXPRESSAM OS DOCUMENTOS?
..... 46

VALDENEY LIMA DA COSTA

UM ESTUDO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PELOS
MUNICÍPIOS..... 52

ANA JÚLIA ANDRADE CAMPOS,
LAURA CECÍLIA RODRIGUES REIS,
MARIA JULIA MOURA TOLENTINO,
ANA PAULA COSTA RAMOS

A EDUCAÇÃO ENQUANTO UM DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO NA
CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988..... 59

MICHELE PAZOLINI

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO: UM
OLHAR SOBRE AS SALAS DE RECURSOS (AEE) 64

PATRICIA TEIXEIRA MOSCHEN LIEVORE,
DOUGLAS CHRISTIAN FERRARI DE MELO,
ANNELIZE DAMASCENO SILVA RIMOLO

EIXO 2 – FEDERALISMO E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO (BÁSICA E SUPERIOR)..... 71

RELAÇÕES FEDERATIVAS NO CONTEXTO DA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO PROMOVIDA PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA 71

ANGELO DANTAS DE OLIVEIRA

FEDERALISMO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: DISPUTAS, CONCEPÇÕES E PARTICIPAÇÃO SOCIAL 77

RODRIGO FERREIRA RODRIGUES,
CHARLA BARBOSA DE OLIVEIRA MACEDO DE CAMPOS

O PACTO PELA APRENDIZAGEM NO ESPÍRITO SANTO (PAES): LIMITES PARA ASSEGURAR A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A AUTONOMIA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS 83

CLEONARA MARIA SCHWARTZ,
GILDO LYONE ANTUNES DE OLIVEIRA

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 – DESAFIOS E PERSPECTIVAS 89

FÁBIO DA SILVA SANTOS,
LUZINETE BARBOSA LYRIO,
MANOEL JOAQUIM FERNANDES DE BARROS,
EDIVALDO MACHADO BOAVENTURA

O DIRETOR ESCOLAR FRENTE AO PROTAGONISMO ESTUDANTIL DO MOVIMENTO “NÃO FECEM MINHA ESCOLA” NO GRANDE ABC PAULISTA... 95

ROBERTA KELLY AMORIM DE FRANÇA

JUVENTUDES E BIOPOLÍTICA: ARTICULAÇÕES POLÍTICAS 101

ANDRÉ MATIAS EVALDT DE BARROS,
LIVIAN LINO NETTO

A DEMOCRACIA EM QUESTÃO: CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA ATUALIDADE 107

CECILIA MARIA MOURAO CARVALHO,
NELY DAS GRAÇAS SILVA VARANDA

O TRABALHO COLABORATIVO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR – CORRESPONSABILIDADES E ENVOLVIMENTO DA EQUIPE DOCENTE 113

LARISSA POLYANNA MOLINA,
DÉBORAH GOMES MOURA

EIXO 3 A – FEDERALISMO, REGIME DE COLABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 120

A QUESTÃO FEDERATIVA E A ARTICULAÇÃO REGIONAL ENTRE MUNICÍPIOS:
O CONSÓRCIO DE DESENVOLVIMENTO É INOVAÇÃO DO NORTE DO PARANÁ
..... 120

ROGER PENA DE LIMA,
REMI CASTIONI

ARRANJO FEDERATIVO BRASILEIRO E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO:
UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA..... 127

CAMILA PINHEIRO RIZO

O REGIME COLABORAÇÃO NA EXECUÇÃO, AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO
DO PME DE LUCAS DO RIO VERDE - MT 133

GERALDO GROSSI JUNIOR,
MICHELENE RUFINO AMALIO ARAÚJO DE BRITTO

POLÍTICA EDUCACIONAL DE CARIACICA: A IMPLEMENTAÇÃO DO PAES E O
ESVAZIAMENTO DA AUTONOMIA DO MUNICÍPIO. 140

JOSE AILTO VARGAS DA ROSA,
ÚRSULA CÂNDIDA ROLA,
MACYELLY SCÁRDUA,
EMILIANA AMORIM

ASSOCIATIVISMO TERRITORIAL NA EDUCAÇÃO: NOVAS CONFIGURAÇÕES
DA COLABORAÇÃO E DA COOPERAÇÃO FEDERATIVA 151

SIMONE ALVES CASSINI

O QUE FAZEM OS ESTADOS BRASILEIROS EM MATÉRIA DE POLÍTICA
EDUCACIONAL? 158

ADRIANE PEIXOTO CÂMARA,
ROSIMAR DE FÁTIMA OLIVEIRA

GESTÃO DOS SERVIÇOS SOCIAIS NO CONTEXTO DO ASSOCIATIVISMO:
MARCO REGULATÓRIO DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL E A NOVA
ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DO ESTADO..... 163

ANDREAS NASCIMENTO,
SIMONE ALVES CASSINI

REGIME DE COLABORAÇÃO E O FEDERALISMO EDUCACIONAL BRASILEIRO:
COOPERAÇÃO OU CENTRALIZAÇÃO¹? 172

ÁGNEZ DE LÉLIS SARAIVA

EIXO 3 B – FEDERALISMO, REGIME DE COLABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 179

FEDERALISMO E AUTONOMIA DOS ESTADOS NO CAMPO EDUCACIONAL: O RETORNO DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA AO ENSINO MÉDIO 179
GUSTAVO CRAVO DE AZEVEDO

FEDERALISMO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO..... 185
TATIANA DAS MERCES,
MARCELO LIMA

EDUCAÇÃO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: DILEMAS PARA A AUTONOMIA FEDERATIVA DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS..... 190
RODRIGO RODRIGUES,
GABRIELA NUNES DE MENEZES

FEDERALISMO E EDUCAÇÃO: OS DESAFIOS COLOCADOS PARA O REGIME DE COLABORAÇÃO ENTRE OS ENTES FEDERADOS APÓS A LEI N. 13.415/2017 196
RENAN SPERANDIO,
MARCELO LIMA

PROGRAMA ESCOLA VIVA: ANTECIPAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO? 202
SANDRA RENATA MUNIZ MONTEIRO,
MARCELO LIMA

OS EFEITOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INDUÇÃO DO ESPÍRITO SANTO PARA A EJA 208
CARLOS FABIAN DE CARVALHO,
TATIANA SILVA MACHADO DE OLIVEIRA,
EDNA CASTRO DE OLIVEIRA

RELAÇÕES ENTRE FEDERALISMO E A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.. 214
ALESSANDRA MARTINS CONSTANTINO CYPRIANO,
LUCIANA PIMENTEL RHODES GONÇALVES SOARES,
FABÍOLA ALVES COUTINHO GAVA

O DIREITO À EDUCAÇÃO: ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DA UNIÃO NA OFERTA DIRETA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL 220
MICHELE PAZOLINI

EIXO 4 – FEDERALISMO, POLÍTICAS CURRICULARES E DE AVALIAÇÃO ... 227

TAMANHO É DOCUMENTO? ANALISANDO A INFLUÊNCIA DO TAMANHO DA ESCOLA SOBRE O ENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE. 227
ERINALDO FERREIRA DO CARMO

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE SERRA E A BNCC EM DEBATE: EXPERIÊNCIAS *PRÁTICAS* POLÍTICAS VIVIDAS PRATICADAS EM REDES DE CONVERSAÇÃO E FORMAÇÃO DE/COM PROFESSORES..... 234
IZAQUE MOURA DE FARIA

COOPERAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO NO CEARÁ: ANOTAÇÕES A PARTIR DO ESTADO-AVALIADOR 241
ANDERSON GONÇALVES COSTA

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR CRÍTICO 247
CAMILA DE OLIVEIRA FONSECA,
FERNANDA ZANETTI BECALLI

REPROVAÇÃO E INTERRUPTÃO ESCOLAR DE DISCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFES CAMPUS ARACRUZ... 252
DEISE ROCHA SANTANA SOUZA

PACTO PELA APRENDIZAGEM NO ESPÍRITO SANTO (PAES): REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO E O PAEBES ALFA 258
MARCELA AMARAL DE MIRANDA MACHADO,
FERNANDA ZANETTI BECALLI

REFORMA DO ENSINO PELA LEI 13.415/2017: APONTAMENTOS INICIAIS DE SEUS IMPACTOS NA ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO 265
JAQUELINE FERREIRA DE ALMEIDA

CARAMBA CARAMBOLA, AS CRIANÇAS CONVERSANDO SOBRE A ESCOLA **Erro! Indicador não definido.**
MARIA APARECIDA RODRIGUES DA COSTA SANTOS,
JUCILENE PIMENTEL MOREIRA BRANDEMBURG

EIXO 5 A – FEDERALISMO, MODALIDADES DE ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA) 279

O PROCESSO FORMATIVO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E TENSÕES..... 279

DULCINÉA CAMPOS SILVA,
GHANE KELLY GIANIZELLI PIMENTA,
LENICE GARCIA DE FREITAS,
VALDIRENE MAGESKI CORDEIRO MAGRI

A PERCEPÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CASTELO-ES SOBRE O CENÁRIO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA 286

RAQUEL VALANI,
CRISTIANE LOPES ROCHA DE OLIVEIRA

FECHAMENTO DE ESCOLAS E DO DESENVOLVIMENTO NO CAMPO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO 292

JOAO PAULO DE FARIA CARDOZO,
JULIO CESAR ALVES DOS SANTOS

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA 299

HIGOR PATROCINIO MARQUES,
GÊNESIS MARCOS RODRIGUES DE FREITAS

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUA RESSIGNIFICAÇÃO PERMANENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO/ES..... 310

DALVA MENDES DE FRANÇA,
EDNA CASTRO DE OLIVEIRA,
MARIA GEOVANA MELIM FERREIRA,
MARIA DE FÁTIMA MIGUEL RIBEIRO

ALFABETIZAÇÃO NO CAMPO DA EJA: ENTRE POLÍTICAS DE PRESCRIÇÃO E PRÁTICAS DE TRADUÇÃO 316

HENRIQUE JOSÉ ALVES RODRIGUES

EIXO 5 B – FEDERALISMO, MODALIDADES DE ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA) 322

INCLUSÃO ESCOLAR E DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL 322

SUMIKA SOARES DE FREITAS HERNANDEZ-PILOTO

O MÉTODO *PEER INSTRUCTION* EM AULAS DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO 330

ISABELA DA COSTA TONON,
WALLACE PRODÍGIOS MORAIS,
ALISSON CARLOS KROHLING

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À SERVIÇO DA COLÔNIA E DO IMPÉRIO 337

ANTÔNIO EUGENIO SOUSA ALENCAR

O REGIME DE COLABORAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DA META 4 DO PNE NO DISTRITO FEDERAL 344

ROGER PENA DE LIMA,
REMI CASTIONI

OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL 351

ELIAS FERREIRA DE OLIVEIRA

A ARTICULAÇÃO INTERFEDERATIVA NA OFERTA DA UAB NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES 360

ROSANE MARIA MUÑOZ,
NILCÉA ELIAS RODRIGUES MOREIRA

EIXO 6 - FEDERALISMO, DEMOCRACIA E DISPUTAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO..... 370

POR UMA DEMOCRACIA DELIBERATIVA - A VIABILIDADE DO MODELO PROPOSTO POR JÜRGEN HABERMAS 370
RICARDO MIRANDA DE CASTRO DAVID

REFLEXÕES SOBRE POBREZA NO ESPAÇO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CARIACICA 378
KATIA CRISTINA MAURICIO BASTOS GONÇALVES,
FLAVIA COSTA LIMA DUBBERSTEIN

O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: DEBATES E IMPASSES EM DISPUTA..... 384
ROSENERY PIMENTEL DO NASCIMENTO

ATUAÇÃO DOS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA À IMPLEMENTAÇÃO DAS RECENTES E CONTROVERSAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS 390
SIMONE LOPES SMIDERLE ALVES,
LILIAN MARQUES FREGUETE

GERENCIALISMO E A POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO..... 396
TATIANA GOMES DOS SANTOS PETERLE,
JEFFERSON FERREIRA ALVARENGA,
SAMANTA LOPES MACIEL

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O NOVO PARTICIPACIONISMO SOCIAL 402
PATRICIA CECILIA DA SILVA, FERNANDO L. CÁSSIO

O PROGRAMA ENSINA BRASIL E A PRECARIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 408
EDUARDO AUGUSTO MOSCON DE OLIVEIRA,
DEBORAH GOMES MOURA GOMES,
RAYRA SARMENTO FERREIRA SUBTIL,
JULIANA DA VITÓRIA REBLIN

EIXO 1 – FEDERALISMO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FINANCIAMENTO

GASTOS COM EDUCAÇÃO EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS ENTRE 2012-2016

RESUMO

Em prol do desenvolvimento do país, o governo busca formas de diminuir as diferenças existentes entre as diversas regiões por meio da distribuição dos recursos. A política de financiamento da educação através do FUNDEB tem como objetivo assegurar a aplicação dos recursos vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e promover um equilíbrio nos investimentos nos municípios brasileiros por meio de uma lógica redistributiva. Esse estudo tem como objetivo identificar se os investimentos em educação por aluno e por habitante diferem entre os municípios brasileiros nos anos de 2012 a 2016. Os valores referentes aos gastos com educação dos municípios foram obtidos através do site Compara Brasil e, posteriormente, foi aplicado o Teste *t*-Student para testar se estatisticamente as médias de investimento são diferentes. Os resultados demonstram que as cidades com até 5 mil habitantes investem mais em educação que as demais faixas populacionais, suportando a hipótese de maior capacidade de controle e pressão popular na demanda por serviços públicos em municípios menores.

Palavras-chave: Financiamento da educação; Investimentos na educação; FUNDEB.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação é um dos componentes da ideia de promoção social e uma das primeiras áreas onde se instituiu um aparato profissional para a oferta de bens e serviços como objeto de política pública (CASTRO; CARVALHO, 2013). Instituições de ensino públicas ou subsidiadas são

necessárias em termos de justiça social, principalmente em países com alta concentração de renda, uma vez que bons níveis de educação contribuem para a redução das desigualdades e para o desenvolvimento econômico (GIAMBIAGI, 2016).

Em um passado recente, no início dos anos 80, a política educacional teve grandes avanços, pois além de ser abordada pelo foco pedagógico, ela promoveu mecanismos fiscais capazes de assegurar dotações orçamentárias específicas para a educação (DINIZ, 2012). Historicamente, no Brasil, o Governo Federal ficou responsável pelo ensino de nível superior, os governos estaduais pelo ensino médio e os governos municipais pelo ensino primário (GIAMBIAGI, 2016). De acordo com as normas legais vigentes, a União deve aplicar recursos em programas e ações próprios, além de transferir recursos aos estados e municípios. Os estados, através de suas receitas e transferências da União, investem na manutenção e expansão de seus sistemas de ensino. O mesmo é feito pelos municípios, com recursos próprios, dos estados e da União (ABRAHÃO, 2005).

Com vigência até 2020, o FUNDEB é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, criado no ano de 2006 e formado por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, além de uma parcela de recursos federais, de forma a complementar, no âmbito de cada estado, caso o valor por aluno não alcance o mínimo definido nacionalmente.

Se os municípios tivessem um arrecadação de recursos similar, de forma que fosse possível uma “homogeneidade” distributiva, seria mais fácil a discussão acerca do processo de “descentralização” das responsabilidades de atendimento das políticas sociais, porém o Brasil está longe dessa situação de equilíbrio financeiro entre entes federados (ARELARO, 2005). Embora a vinculação constitucional de recursos garanta mínimos ao ano de arrecadação de impostos para o financiamento da MDE em cada unidade federada, a composição desta receita em cada uma delas pode ser distinta, ainda mais se tratando dos municípios (FERNANDES; FERNANDES, 2014).

Dessa forma, este estudo tem como objetivo comparar a média de investimentos na educação entre os municípios brasileiros no período de 2012 a 2016. Para isso, os municípios foram separados em sete faixas

populacionais, utilizando como parâmetro comparativo os municípios menos populosos (até 5 mil habitantes). Embora o FUNDEB exerça um papel redistributivo nas receitas vinculadas à educação e tenha como função primordial garantir investimentos mínimos por aluno, propomos, como hipótese deste trabalho, que os maiores municípios, logo, os com maior potencial de volume de arrecadação, possuem maiores médias de investimento per capita e por aluno, e que os municípios menores tenderiam a estar próximos aos mínimos estabelecidos constitucionalmente. Como hipótese alternativa, os municípios menores, por estarem suscetíveis a maior fiscalização e controle por parte dos cidadãos, apresentariam maiores médias de investimentos per capita e por aluno, enquanto que nos municípios maiores, onde o controle social está mais disperso, os valores destinados seriam menores.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 atribuíram a todos os entes (União, estados, Distrito Federal e municípios) a responsabilidade pela administração do sistema educacional, tendo como fundamento o regime de colaboração entre eles. No caso da educação, sua estrutura de financiamento é fortemente baseada em impostos, ou seja, parcela expressiva dos recursos é proveniente da arrecadação tributária. Essa forma de financiamento – reserva de determinado percentual do valor arrecadado– foi uma medida política importante para garantir a disponibilidade de recursos na área educacional (ABRAHÃO, 2005).

Tendo em vista o caráter multidimensional das desigualdades regionais, e dada a relevância do tema dentro do federalismo fiscal, o Estado busca formas de combater, ou até mesmo minimizar, as disparidades existentes por meio da alocação de recursos públicos aos gastos sociais, os quais possuem grande capacidade de impacto estrutural no combate às desigualdades e à pobreza. Sabe-se que uma região com um dinamismo econômico acentuado pode oferecer melhores níveis de arrecadação aos cofres públicos, o que, conseqüentemente, é refletido na qualidade dos serviços e bens públicos oferecidos à população, mas o crescimento econômico do país só ocorre se houver a distribuição de recursos para a redução das desigualdades em âmbito nacional (VIEIRA, 2017).

Com o intuito de se discutir a necessidade de ampliação do acesso à educação e a melhoria da qualidade dos níveis de ensino, é importante compreender como se molda o financiamento e o gasto realizado pelo Poder Público na área da educação (ABRAHÃO, 2005). Para isso, muitos investimentos são feitos, os quais são, inclusive, previstos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), sendo importante destacar o previsto no artigo 205 que a estabelece como direito de todos e como dever do Estado, e o artigo 212 que determina o investimento mínimo de 18% das receitas resultantes de impostos pela União e de 25% para os estados e municípios.

O problema desse modelo disposto no art. 212 da CF é que os estados e municípios que apresentavam uma receita de impostos e transferências pequena e uma grande demanda de alunos tinham grandes problemas na prestação dos serviços públicos educacionais. Com isso, a vinculação de receitas sem mecanismos de equalização gerava desigualdades inter-regionais profundas e seus reflexos se davam por todo o país. Por conta disso foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e depois o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de forma a assegurar a efetiva aplicação dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino e promover uma equalização horizontal dos recursos destinados a este fim (DINIZ, 2012).

Instituiu-se um valor mínimo de custo/aluno/ano, sendo equacionado pelos recursos disponíveis para MDE através da receita de impostos e divididos pelo número de matrículas do censo educacional do ano anterior (no caso do FUNDEB, as matrículas da educação básica em cada unidade subnacional), implantando-se assim uma migração de recursos entre os estados e seus municípios (FERNANDES; FERNANDES, 2014).

As transferências equalizadoras, como no caso do FUNDEB, são fortemente distributivas, já que tendem a transferir mais recursos federais para as regiões mais pobres e menos capazes de arrecadar tributos e outras receitas. Estudo anterior demonstra, no período de 2009 a 2011, que as transferências do FUNDEB, per capita, são maiores em municípios menores (até 5 mil habitantes), e vão diminuindo conforme o aumento da população,

demonstrando assim a elevada dependência dos municípios menores em relação às transferências do fundo (POLITI; MATTOS, 2013).

3. METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho se deu por meio de uma pesquisa exploratória quantitativa com dados obtidos no Portal Compara Brasil. Foram analisados os municípios brasileiros, sendo que a pesquisa retornou 5.568 observações, mas apenas 4.280 municípios participaram da pesquisa por estarem com todos os dados completos no período estudado, que compreende os anos de 2012 a 2016. Os municípios brasileiros foram então estratificados em sete faixas, conforme classificação usada pelo IBGE (IBGE, 2016):

- (a) até 5.000 habitantes;
- (b) de 5.001 a 10.000 habitantes;
- (c) de 10.001 a 20.000 habitantes;
- (d) de 20.001 a 50.000 habitantes;
- (e) de 50.001 a 100.000 habitantes;
- (f) de 100.001 a 500.000 habitantes; e
- (g) acima de 500.000 habitantes.

A partir dos valores obtidos dos gastos declarados pelos municípios com a função educação foi possível calcular o Teste *t*-Student, o qual testa se as médias de duas populações são ou não significativamente diferentes, trabalhando-se com as seguintes hipóteses:

- 0: $\mu_1 = \mu_2$ (as médias populacionais são iguais)
- 1: $\mu_1 \neq \mu_2$ (as médias populacionais são diferentes)

Considerou-se como população controle os municípios com até 5 mil habitantes, adotando-a como referência, o qual terá sua média comparada com os demais extratos populacionais, um a um. As médias de investimento foram calculadas levando-se em conta o número de habitantes e o número de alunos de cada município.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A média de investimento em educação por habitante demonstra que as cidades com até 5 mil habitantes investem mais do que as demais faixas populacionais, sendo decrescentes os valores investidos, ou seja, quanto mais populosa é a cidade, menor é a média de investimentos em educação. O mesmo cálculo levando-se em consideração o número de alunos demonstra um cenário um pouco diferente, onde as cidades com até 5 mil habitantes são as que mais investem, porém as médias são decrescentes até os municípios com 50.000 habitantes e crescentes em municípios com mais de 50 mil habitantes. Essas informações podem ser visualizadas nos Gráficos 1 e 2, onde é possível observar que os investimentos em educação cresceram em todos os anos do estudo (2012-2016).

Gráfico 1 - Investimento anual médio em educação/hab. por extrato populacional (2012 - 2016).

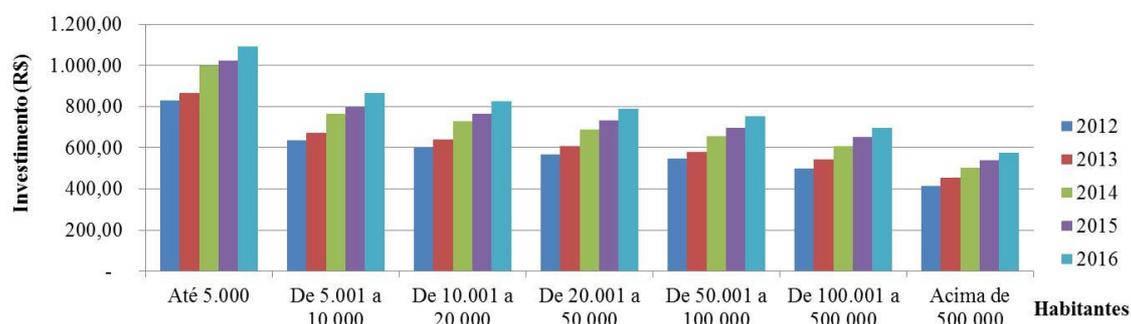
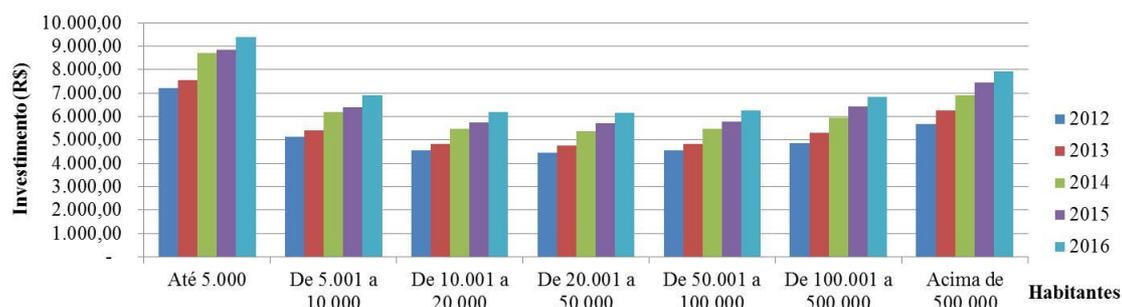


Gráfico 2 - Investimento anual médio em educação/aluno por extrato populacional (2012 - 2016).



As Tabelas 1 e 2 demonstram os resultados obtidos através do Teste *t*-Student. Conforme citado anteriormente, as cidades com até 5 mil habitantes foram utilizadas como população controle, adotando-as como referência e tendo sua média comparada com os demais extratos populacionais, um a um. Em todas as faixas $0 > t^*$, portanto rejeita-se H_0 para um nível de significância de 0,05. Isso significa que as médias de investimentos em educação dos extratos populacionais são diferentes, tanto para médias calculadas utilizando-se o número de habitantes, como para as que utilizaram o número de alunos.

Tabela 1 - Estatística *t* considerando as médias calculadas pelo número de habitantes.

	Faixa (a) e (b)	Faixa (a) e (c)	Faixa (a) e (d)	Faixa (a) e (e)	Faixa (a) e (f)	Faixa (a) e (g)
Stat <i>t</i>	17,9992	21,8851	23,8734	20,3602	17,4205	18,5058
<i>t</i> crítico bi-caudal	1,9613	1,9613	1,9613	1,9638	1,9669	2,0086

Tabela 2 - Estatística *t* considerando as médias calculadas pelo número de alunos.

	Faixa (a) e (b)	Faixa (a) e (c)	Faixa (a) e (d)	Faixa (a) e (e)	Faixa (a) e (f)	Faixa (a) e (g)
Stat <i>t</i>	17,1241	22,6952	22,5334	18,5682	13,5746	3,6708
<i>t</i> crítico bi-caudal	1,9617	1,9619	1,9617	1,9622	1,9636	2,0129

5. CONCLUSÃO

A política de financiamento da educação através do FUNDEB tem como objetivo assegurar a aplicação dos recursos vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e promover um equilíbrio nos investimentos na área nos municípios brasileiros por meio de uma lógica redistributiva. Por conta disso, foram formuladas duas hipóteses para esta pesquisa. A primeira propôs que os recursos repassados pelo FUNDEB apenas garantiriam aos menores municípios a aplicação dos percentuais mínimos estabelecidos na Constituição, prevalecendo maiores médias de investimento por aluno e per capita em municípios com maior poder de arrecadação de tributos. Alternativamente, propusemos que nos municípios menores a proximidade com o Poder Público levaria a uma maior cobrança e fiscalização por parte dos cidadãos, o que resultaria em maior controle social e, conseqüentemente, em investimentos em serviços básicos superiores aos dos municípios com maiores extratos populacionais.

Por meio da análise dos investimentos em educação dos municípios brasileiros no período de 2012 a 2016, e levando-se em conta a média de investimento em educação por habitante e por aluno, observou-se que os municípios com até 5 mil habitantes investem mais do que as demais faixas populacionais, ou seja, quanto mais populosa é a cidade, menor é a média de investimentos em educação. Estes resultados foram confirmados estatisticamente por meio do Teste *t*-Student, e suportam a hipótese alternativa onde o investimento em educação por aluno e por habitante nos municípios brasileiros está mais atrelado à capacidade de controle e pressão social, do que à capacidade de arrecadação dos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, J. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 841–858, 2005.

ARELARO, L. R. G. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1039–1066, 2005.

BRASIL. Constituição Da República Federativa Do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 03 jul. 2018.

CASTRO, J. A. DE; CARVALHO, C. H. A. DE. Necessidades e possibilidades para o financiamento da educação brasileira no plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 829–849, 2013.

DINIZ, J. A. **Eficiência das Transferências Intergovernamentais para a Educação Fundamental de Municípios Brasileiros**. 2012. 173 f. Tese (Doutorado em Contabilidade e Atuária) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERNANDES, M. D. E.; FERNANDES, S. J. O Fundeb no contexto das finanças públicas municipais de Campo Grande. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 907– 924, 2014.

GIAMBIAGI, F.; ALÉM, A. C. **Finanças Públicas: Teoria e Prática no Brasil**. 5^o ed.

Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

IBGE. Perfil dos municípios brasileiros : 2015. Rio de Janeiro, 2016.

POLITI, R. B.; MATTOS, E. Transferências intergovernamentais e equalização fiscal regional: evidências para municípios do Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 41., 2013, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônicos.** Rio de Janeiro: ANPEC, 2013.

VIEIRA, M. A. Efeitos das transferências intergovernamentais na redução das desigualdades e na promoção do desenvolvimento socioeconômico das regiões brasileiras.2017. 85 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

OS IMPACTOS DO AJUSTE FISCAL NOS INVESTIMENTOS E NA OFERTA DE EDUCAÇÃO PELO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

RESUMO

O Brasil vem, desde 2003, optando por uma política econômica alinhada ao novo desenvolvimentismo, na qual a adoção de medidas econômicas anticíclicas e políticas de distribuição de renda têm contribuído para a redução das desigualdades. Em contrapartida, o Espírito Santo, sob a gestão do governador Paulo Hartung (2015-2018), em especial no que tange à educação, têm priorizado uma pauta ortodoxa liberal na qual os fins da gestão fiscal têm se sobreposto às demandas sociais, resultando na queda de investimentos, no corte de despesas e na precarização dos serviços públicos ofertados. Esse estudo tem como objetivo analisar os reflexos da política fiscal adotada pelo atual governador sobre os investimentos e a oferta dos serviços públicos de educação. Os dados foram obtidos no Portal da Transparência, entre os anos de 2011 e jul/2018, e os resultados demonstram que os investimentos na função educação foram reduzidos drasticamente a partir de 2015, resultando no fechamento de 5.385 turmas da rede estadual de ensino e na redução de mais de 170 mil vagas, destas, mais de 86 mil eram da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Palavras-chave: Educação; Ajuste fiscal; Educação de Jovens e Adultos.

1. INTRODUÇÃO

Temos assistido nos veículos midiáticos nacionais e internacionais ao velho embate entre liberalismo econômico e desenvolvimentismo.

Enquanto a ortodoxia liberal destaca a necessidade de reduzir a pobreza através de políticas focais para, desta forma, legitimar o governo, o novo desenvolvimentismo social defende que não basta reduzir a pobreza; é necessário também reduzir a desigualdade econômica, seja porque na democracia os trabalhadores têm suficiente poder para exigir serviços sociais

universais melhores, seja porque, por uma questão de justiça, a desigualdade econômica existente nos países em desenvolvimento é inaceitável.

Para que isso ocorra, o desenvolvimentismo social destaca que a redução da desigualdade deve ser realizada através i) da progressividade de impostos, ii) de uma política econômica que mantenha o juro no nível mais baixo possível (sem prejuízo da política monetária para a qual o essencial é a variação dos juros, não o seu nível), e, iii) o aumento do gasto público com os grandes serviços sociais de educação, cuidados de saúde, previdência e assistência social (BRESSER-PEREIRA, 2015).

Enquanto a ortodoxia liberal acredita que o desenvolvimento socioeconômico decorre de boas práticas (ou práticas ortodoxas) de gestão fiscal, os novos desenvolvimentistas acreditam que a melhoria das condições socioeconômicas criará condições econômicas suficientes para melhorar a economia e, conseqüentemente, a gestão fiscal.

O Brasil, como outros países em desenvolvimento, vem, desde 2003, optando por uma política econômica alinhada ao novo desenvolvimentismo, ainda que não integralmente. A adoção de medidas econômicas anticíclicas, as políticas de distribuição de renda, etc. têm contribuído para a redução das desigualdades que, sempre foram e, continuam gritantes no Brasil. Por outro lado, Estados subnacionais, como o Estado do Espírito Santo, sob a gestão do governador Paulo Hartung (2015-2018), em especial no que tange à educação, têm priorizado uma pauta ortodoxa liberal na qual os fins da gestão fiscal têm se sobreposto às demandas sociais, resultando na queda de investimentos, no corte de despesas e na precarização dos serviços públicos ofertados.

Com o agravamento da crise financeira (e política) nacional, no Estado do Espírito Santo, o governador, Paulo Hartung, apresentou em 2016 o Programa de Reestruturação e Ajuste Fiscal– Período 2016-2018. Ao longo dos dois primeiros anos de governo, Paulo Hartung ganhou notoriedade nacional com seu plano de ajuste fiscal (CALDAS, 2017). Porém, com a crise na segurança pública, em 2017, a política de austeridade e ajuste fiscal passou a ser vista como um dos principais fatores que desencadeou o movimento de paralisação da Polícia Militar (MENDONÇA, 2017). A Redação Folha Vitória (2017) apontou que o governador preferiu um ajuste fiscal rígido, que reduziu

em quase 10% o orçamento de todas as áreas, após a contratação de uma empresa de consultoria especializada nesse tipo de ajuste.

Como consequência desta política de corte de despesas, a imprensa noticiou o transtorno provocado pelo fechamento de turmas, turnos e até mesmo de escolas (G1 ES, 2016). Analisando essa realidade, em entrevista à Revista IHU On-line, o professor Roberto Garcia Simões comentou sobre a educação no Estado, indicando que o processo de recuperação das finanças públicas levou a uma tragédia educacional (NECCHI, 2017).

Dessa forma, por meio da análise de dados secundários disponibilizados no portal da Transparência do Governo do Estado, nos propomos a analisar os reflexos da política fiscal adotada pelo atual governo na educação. Nossa análise se dará por meio da análise descritiva de variáveis relacionadas às despesas e à oferta de ensino público estadual, entre os anos de 2011 e 2018. Buscamos, assim, medir os impactos da política de ajuste fiscal adotada pelo Governador Paulo Hartung, em 2015, sobre os investimentos e a oferta dos serviços públicos de educação.

2. METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho se deu por meio de uma pesquisa exploratória quantitativa com as bases de dados disponibilizadas no Portal da Transparência do Governo do Estado do Espírito Santo, entre os anos de 2011 e julho de 2018, o que abrange os governos de Renato Casagrande (2011-2014) e Paulo Hartung (2015-2018). A adoção deste espaço temporal é justificada pela necessidade de identificar eventuais mudanças na política fiscal ocorrida entre as gestões do primeiro, socialista e identificado por um discurso atrelado aos ideais desenvolvimentistas, e do segundo, emedebista, destacado nacionalmente como adepto das políticas de austeridade e equilíbrio fiscal.

Quanto às variáveis do estudo, utilizaremos os investimentos, estabelecidos pelo

§ 4º, do art. 12 da Lei Federal nº 4.320, de 17 de março de 1964, e extraídos da base de dados das despesas, e as demais variáveis presentes na base de dados das matrículas escolares da rede estadual. Na Tabela 1 são apresentadas as variáveis utilizadas no presente estudo:

Tabela 1: Variáveis utilizadas no estudo.

Variável	Descrição
Investimentos	Investimentos empenhados na função Educação.
Despesas com a Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Empenhos orçamentários para a modalidade da EJA.
Despesas com o Ensino Médio	Empenhos orçamentários para a modalidade do Ensino Médio.
Vagas ofertadas totais	Número de vagas ofertadas na rede estadual de ensino.
Turmas ofertadas totais	Número de turmas ofertadas na rede estadual de ensino.
Matrículas totais	Número total de matrículas na rede estadual de ensino.
Turmas ofertadas na EJA	Número de turmas ofertadas na rede estadual de ensino na modalidade da EJA.
Vagas ofertadas na EJA	Número de vagas ofertadas na rede estadual de ensino na modalidade da EJA.
Matrículas na EJA	Número total de matrículas na modalidade da EJA.
Gasto por aluno EJA	Despesas empenhadas na subfunção “EJA” divididas pelo nº de matrículas na EJA.
Gasto por aluno Ensino Médio	Despesas empenhadas na subfunção “Ensino Médio” divididas pelo nº de matrículas no Ensino Médio.

Fonte: Elaboração própria.

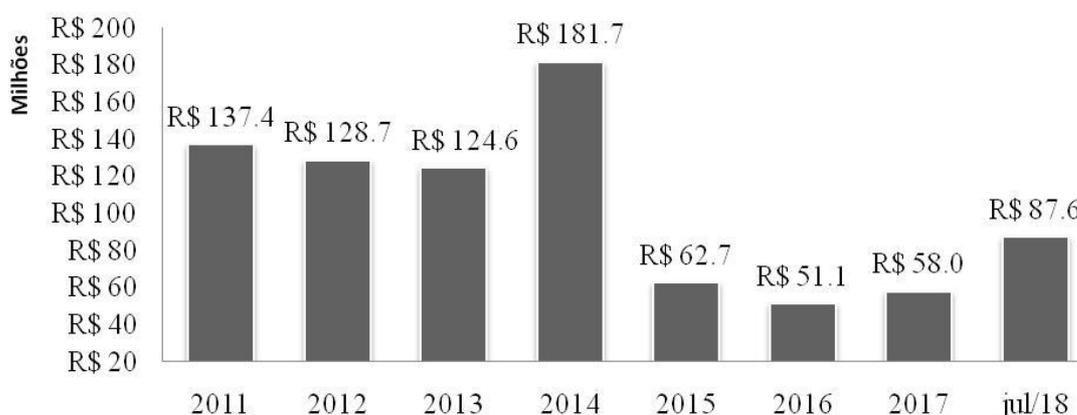
Os valores serão apresentados em valores correntes, e nos anos em que não for possível apurar os quantitativos e valores estabelecidos na Tabela 1, os dados serão omitidos dos gráficos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para avaliar o impacto da política de ajuste fiscal iniciada em 2015 sobre os investimentos na função educação, temos inicialmente o Gráfico 1, que demonstra um investimento médio de R\$ 130,2 milhões/ano entre 2011 e 2013, com um aumento para R\$ 181,7 milhões em 2014 (ano eleitoral). Com a posse do governador Paulo Hartung, em 2015, a média anual dos três anos seguintes ficou em R\$ 57,2 milhões, ocorrendo novamente um aumento expressivo à véspera das eleições de 2018, totalizando até o mês de julho R\$ 87,6 milhões.

Estes resultados deixam claro que na política de ajuste fiscal implementada, a educação foi fortemente impactada com o corte de investimentos. Se por um lado a política de ajuste fiscal ganhou força nos primeiros anos do governo, próximo às eleições o discurso de austeridade perdeu força e houve um aumento substancial nos investimentos.

Gráfico 1: Investimentos na função Educação entre os anos de 2011 e Jul/2018 no ES (em valores correntes).

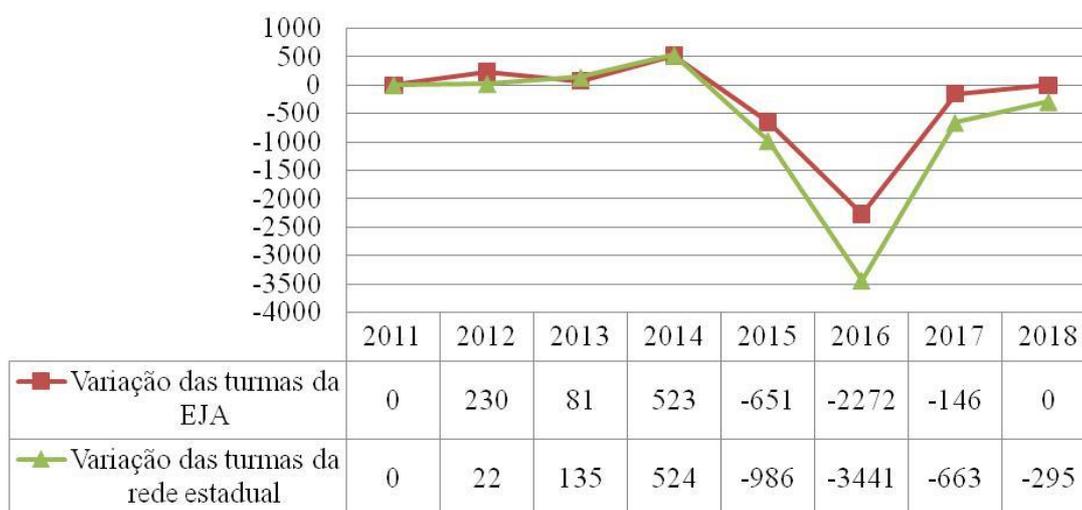


Fonte: Dados da pesquisa.

Se a política de ajuste fiscal é evidenciada quando analisamos a queda nos investimentos no setor, esta se torna ainda mais evidente quando analisadas as variáveis propostas neste estudo para medir a oferta dos serviços públicos de educação.

Com o intuito de medir a oferta destes serviços, o Gráfico 2 apresenta a variação no número de turmas (total e EJA), o que evidencia um corte de 5.385 turmas entre 2015 e jul/2018, sendo que 3.069 turmas, ou 57%, eram da EJA.

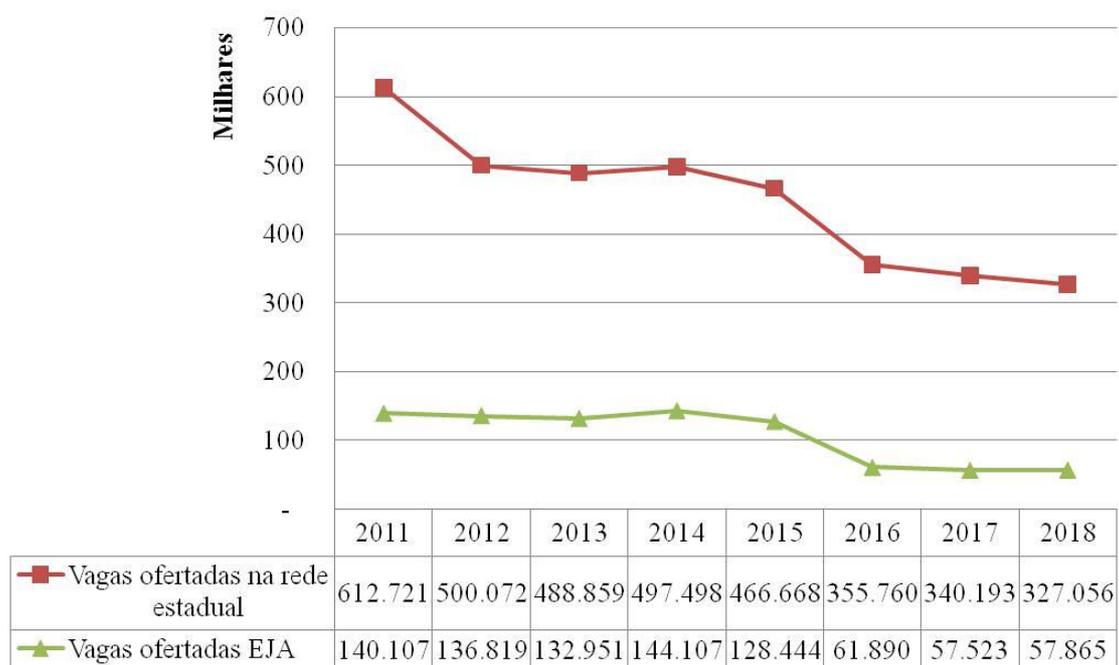
Gráfico 2: Variação no número de turmas (total e EJA) da rede estadual de ensino do ES entre os anos de 2011 e jul/2018.



Fonte: Dados da pesquisa.

Como consequência, os dados apresentados no Gráfico 3 apontam para uma redução de mais de 170 mil vagas disponibilizadas na rede estadual quando comparado ao governo anterior (ano de 2014). A maior parte dessas vagas pertencia à EJA, tendo sido reduzida a oferta de 144.107 vagas em 2014 para 57.865 em 2018. Tal redução pode ser explicada pela substituição imposta pelo governo no ano de 2015, onde as turmas da EJA presencial foram praticamente extintas, dando lugar à modalidade semipresencial.

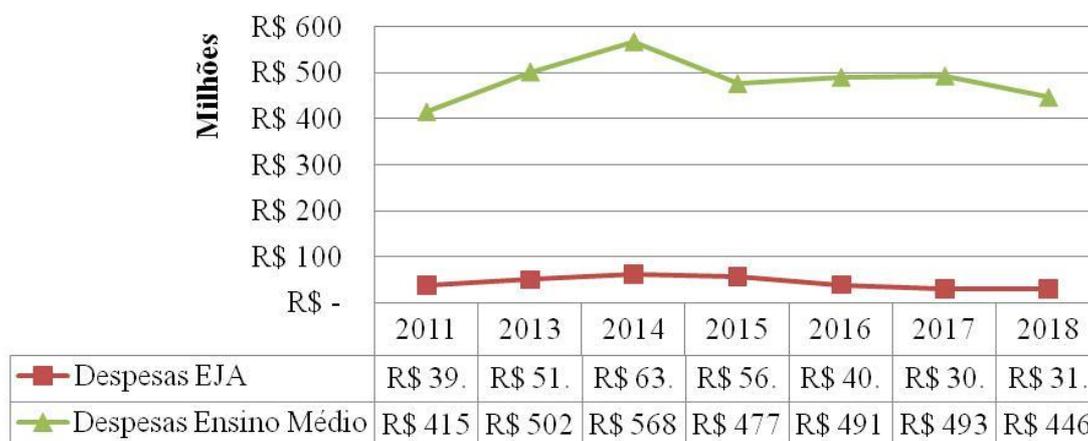
Gráfico 3: Vagas ofertadas na rede estadual de ensino do ES entre os anos de 2011 e jul/2018.



Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 4 demonstra que a redução nas turmas e no número de vagas da EJA reduziu o orçamento da modalidade de R\$ 63 milhões, em 2014, para R\$ 30,8 milhões, em 2017, o que resultou em uma economia de aprox. 50% em relação aos valores outrora destinados. Da mesma forma, os gastos com o ensino médio atingiram em 2017 o menor valor na atual gestão. Se em 2014 foram investidos R\$ 568 milhões, em 2017 foi destinado no orçamento do Estado o valor de R\$ 493 milhões. Ambos os cortes resultaram em uma economia na ordem de R\$ 107 milhões de reais em 2017, e em mais de R\$ 300 milhões entre 2015 e 2017.

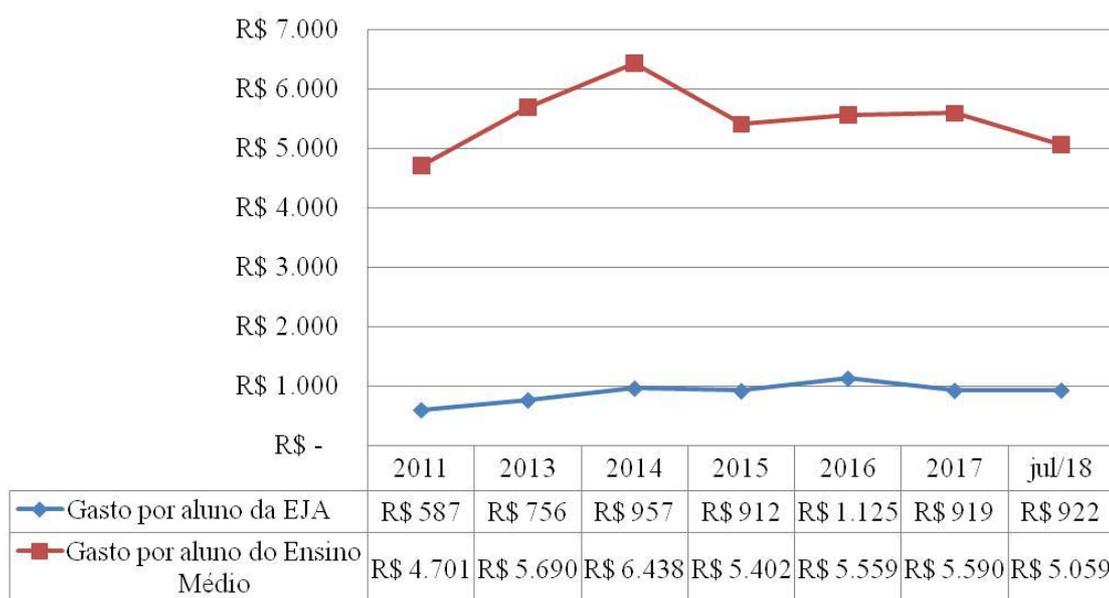
Gráfico 4: Valores empenhados na modalidade EJA e no Ensino Médio da rede estadual de ensino do ES entre os anos de 2011 e jul/2018 (em valores correntes).



Fonte: Dados da pesquisa.

Por outro lado, o Gráfico 5 demonstra que o corte na oferta da EJA e no Ensino Médio não foi refletido no gasto por aluno, embora tenha ocorrido uma queda no crescente aumento que vinha ocorrendo até o ano de 2014.

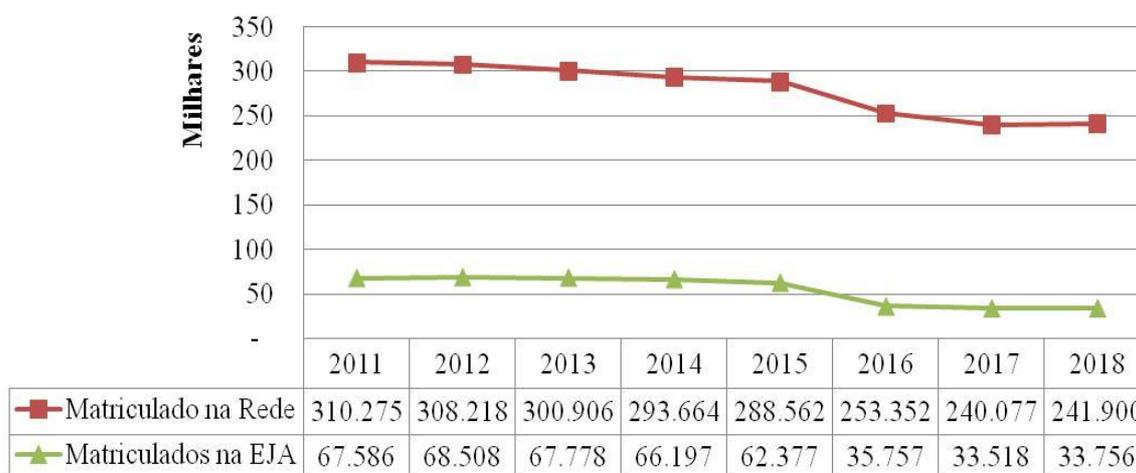
Gráfico 5: Gasto por aluno (EJA e Ensino Médio) da rede estadual de ensino do ES entre os anos de 2011 e jul/2018 (em valores correntes).



Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, o Gráfico 6 apresenta a variação no número de matrículas no período. Entre os anos de 2015 e 2018 houve uma redução de aproximadamente 44 mil matrículas, o que poderia servir como álibi ao governante para justificar a política de fechamento de turmas implementada no período. Ocorre que a redução observada entre os anos de 2011 e 2015 foi inferior a 5% de um ano para o outro, e com a redução na oferta de turmas, sobretudo da EJA, em 2015, este número passou para cerca de 12%. A redução no número de matrículas pode, portanto, ser vista sob outra ótica. Tendo sido modificada a forma de oferta de vagas da EJA, e sendo reduzidas as turmas disponíveis na rede estadual, muitos podem ter deixado de frequentar a escola pela dificuldade de conciliar educação e trabalho. Sob essa ótica, a redução no número de matrículas deixa de ser uma causa para a política de fechamentos, e passa a ser uma consequência.

Gráfico 6: Matrículas na rede estadual de ensino e na EJA entre os anos de 2011 e jul/2018 no ES.



Fonte: Dados da pesquisa.

4. CONCLUSÃO

Buscamos com este trabalho identificar os impactos que a adoção de políticas ortodoxas liberais, na qual os fins da gestão fiscal têm se sobreposto às demandas sociais, tiveram sobre a política educacional do Estado do Espírito Santo entre os anos de 2015 e 2018.

A análise descritiva dos dados evidenciou que a busca pelo ajuste fiscal, no qual o Estado, na figura do seu governador, Paulo Hartung, ganhou

notoriedade nacional, deixou inúmeros reflexos na educação estadual, sobretudo no que tange ao direito à educação de jovens e adultos, o qual deve estar adequado às condições de vida dos estudantes, tal como previsto no art. 208, incisos I e VI da Constituição e art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Os investimentos na função educação foram reduzidos drasticamente a partir de 2015, 5.385 turmas da rede estadual de ensino foram fechadas entre 2015 e jul/2018, acarretando no corte de mais de 170 mil vagas, sendo grande parte na EJA.

Cabe apontar que além do elevado número de turnos, turmas e até escolas que foram fechadas no Estado do Espírito Santo entre os anos de 2015 e 2018, antagonicamente, o Estado apresenta cerca de 50 mil crianças e jovens em idade escolar fora das escolas (UNICEF, 2017), e dentre os jovens de 15 e 29 anos, 224.381 (24,9%) não trabalham e nem estudam (IJSN, 2018). Essa defasagem deveria ser combatida com políticas públicas que promovessem a reinserção dos jovens e adultos no ambiente escolar, e não o seu afastamento.

Os dados aqui apresentados poderão ser contra argumentados pela atual gestão com os recentes resultados obtidos pelo Espírito Santo nos índices que medem o desempenho da educação básica. Ocorre que tais resultados positivos podem ser entendidos como fruto de uma política desenvolvimentista implementada nos quatro anos que sucederam o atual governo. Por outro lado, a política de austeridade da atual gestão só apresentará seus efeitos em longo prazo, sendo recomendado aos próximos estudos que analisem a correlação dos dados apresentados neste estudo com os futuros resultados obtidos nos índices que medem o desempenho da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRESSER-PEREIRA, L. C. **A Construção Política do Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2015.

CALDAS, S. O caso capixaba. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 04 fev. 2017. Disponível em:

<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,o-caso-capixaba,70001652581>>.

Acesso em: 06 set. 2018.

G1 ES. Justiça exige a reabertura de escolas, mas governo do ES nega fechamento. **Gazeta Online**, 10 mar. 2016. Disponível em:

<<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2016/03/justica-exige-a-reabertura-de-escolas-mas-governo-do-es-nega-fechamento-1013932934.html>>.

Acesso em: 06 set. 2018.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). Boletim da Educação - 2º trimestre de 2018. Vitória, 2018.

MENDONÇA, H. Caos no Espírito Santo abre debate sobre limites da “austeridade modelo”. El País, São Paulo, 02 mar. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/01/politica/1488391298_489412.html>.

Acesso em: 06 set. 2018.

NECCHI, V. Ajuste fiscal draconiano, segurança pública e a tragédia educacional no Espírito Santo - Entrevista especial com Roberto Garcia Simões. Revista IHU On-line, 17 fev. 2017. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/564966-houve-uma-tragedia-educacional-no-espírito-santo-entrevista-especial-com-roberto-garcia-simoes>>. Acesso em: 05 set. 2018.

REDAÇÃO FOLHA VITÓRIA. Paulo Hartung: estamos fazendo ajuste fiscal duríssimo no Espírito Santo. **Folha Vitória**, Vitória, 01 fev. 2017. Disponível em: <<http://www.folhavoria.com.br/politica/noticia/2017/02/paulo-hartung-estamos-fazendo-ajuste-fiscal-durissimo-no-espírito-santo.html>>. Acesso em: 05 set. 2018.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. Brasília, 2017.

O MOVIMENTO SINDICAL NA DISPUTA PELO FUNDEB PERMANENTE

RESUMO: O presente artigo discute algumas ações do movimento sindical na disputa pelo FUNDEB permanente, em debate desde 2017, na Câmara dos Deputados. Para tanto, a pesquisa adotou como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica, documental e jornalística, com a coleta de informações no endereço eletrônico da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. Nossas considerações são de que o movimento sindical tem desenvolvido ações significativas que contribuem com avanços na ampliação de recursos para a educação pública, via Fundeb permanente, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), cuja vigência se encerra em dezembro de 2020. Considera-se ainda que, o recurso do Fundeb é fundamental para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE, na qual se inclui gastos com a remuneração dos profissionais do magistério.

PALAVRAS-CHAVES: Movimento sindical, Fundeb permanente, Financiamento da educação.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, no Brasil, o tema financiamento da educação pública tem ganhado cada vez centralidade nas discussões em torno da garantia de uma educação pública de qualidade.

Avanços importantes já foram conquistados como a lei do Fundeb (2007), que garantiu a ampliação dos gastos com a educação, ao definir o fator de ponderação dos valores a serem repassados para cada etapa, modalidade e localidades onde estão situadas as instituições educacionais da educação básica (urbana ou do campo). O plano nacional de educação (2014), que estabeleceu diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas para a política educacional nos próximos dez anos, também trouxe inovações importantes, principalmente no que se refere ao aumento dos investimentos em educação, com base no Produto Interno Bruto-PIB, como preconiza a meta 20 do Plano, que determina atingir, no mínimo, o patamar de 7% e de 10%, até o final da vigência do PNE (2024).

Tais avanços significativos para a educação brasileira foi resultado da mobilização e reivindicação da sociedade civil, de movimentos sociais, do movimento sindical, uma vez que, os direitos conquistados na área da educação

não são concessões do Estado e, sim conquistas da classe trabalhadora organizada que reivindica e luta em defesa da escola pública, gratuita, laica e com qualidade social.

No campo educacional, a organização em âmbito nacional tem como entidade representativa a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE que surgiu nos anos 80, do século XX, com uma atuação política constante que procurou firmar um projeto de organização e ação dos trabalhadores e trabalhadoras, classificado como “sindicalismo defensivo”, marcado por uma atitude reivindicatória, tendo como principal instrumento de ação e pressão as greves gerais (GOETTERT, 2014).

A partir daí, consolidou-se como entidade que representa nacionalmente Federações estaduais de educação, cuja atuação tem sido efetiva e constante, evidenciada pela participação em debates no meio sindical, audiências públicas, discussão de projetos de lei, mobilizações na rua em articulação com outros movimentos sociais, na tentativa de manter direitos conquistados historicamente e objetivando avançar no plano de lutas, principalmente no que se refere a ampliação dos recursos destinados ao financiamento da educação pública.

Com efeito, a atual conjuntura política e econômica que passou a se fazer presente no cenário brasileiro, a partir do ano de 2016, “o avanço crescente das políticas de privatização e mercantilização da educação no Brasil e no mundo afora está no rol das principais preocupações da CNTE” (CNTE, 2017, p.750). Dessa forma, a entidade tem tido uma atuação significativa de resistência e luta em defesa da educação pública, tendo como ação estratégica a proposição, por meio da elaboração de propostas políticas para serem discutidas coletivamente pela sociedade civil.

Nesse contexto, também está em disputa o Fundeb permanente, uma vez que, a lei de 2007 vigora até o décimo quarto ano a partir da sua promulgação (dezembro/2020). Esse recurso é imprescindível para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – MDE, sendo parte responsável pela garantia da valorização dos profissionais do magistério, já que, no mínimo 60% desse recurso devem ser obrigatoriamente investidos no pagamento dos professores em efetivo exercício nas escolas e espaços de educação infantil.

Os debates sobre o FUNDEB permanente (PEC 15/2015), já se iniciaram por meio de audiências públicas na Câmara dos Deputados, em Brasília, no ano de

2017, cuja participação da CNTE tem tido destaque, inclusive com a entrega de documentos, nos quais contém as reivindicações sobre a nova legislação do fundo, além de dar enfoque a outras questões como a regulamentação dos regimes de cooperação e colaboração para consolidar o Sistema Nacional de Educação e o Custo Aluno Qualidade (CNTE, 2017).

Dada a importância do movimento sindical e do novo fundo que poderá garantir recursos adicionais para serem investidos na educação básica, pretendemos apresentar, analisar e discutir as reivindicações colocadas pela CNTE, em relação ao Fundeb permanente, que consiste em um dos principais recursos destinados a educação básica pública, sendo assim, imprescindível para o direcionamento de políticas educacionais e a valorização dos professores. Para isso, utiliza-se como fonte matérias jornalísticas localizadas no *site* oficial da entidade, assim como, bibliografias e documentos que tratam do tema em estudo.

A PROPOSTA DA CTE PARA O NOVO FUNDO

A educação pública tem sido alvo de crescentes pressões conjunturais, provenientes dos influxos neoliberais, ganhando destaque o corte de gastos no setor educacional. Nesse contexto de disputa, a CNTE tem se mantido em constante movimento, dentre as ações, a entidade elaborou uma carta contendo reivindicações, participou de audiência pública que debateu a Proposta de Emenda à Constituição (PEC 15/2015), que torna permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e de reuniões sobre o tema.

A carta entregue no mês de abril/2018, pela diretoria da CNTE, ao deputado Danilo Cabral, atual presidente da Comissão de Educação na câmara dos deputados, menciona a preocupação com as ações governamentais e as iniciativas parlamentares voltadas à privatização e à mercantilização da educação básica e superior, em detrimento da gestão, de recursos e insumos necessários para garantir o fortalecimento da Escola e da Universidade públicas, assim como, apontou debates sobre o FUNDEB permanente (CNTE, 2018).

Já no mês de maio/2018, o atual presidente Heleno Araújo defendeu em audiência pública na Câmara dos deputados, que a PEC 15/2015 precisa se ajustar as determinações contidas no Plano Nacional de Educação - PNE. Além disso, enfatizou a necessidade de se garantir o referencial nacional para o custo aluno

qualidade e a criação de mecanismos para impedir que o recurso seja direcionado para o setor privado.

Com efeito, o conceito legal de Custo Aluno Qualidade definido no PNE (2014-2024), já havia sido regulamentado na LDB de 1996, inciso IX, do artigo 4º, que determina a garantia pelo Estado de padrões mínimos de qualidade de ensino, como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o artigo 74 da mesma lei determina para o ensino fundamental, padrão mínimo de oportunidades educacionais, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino. Sobre isso,

[...] a transformação do Fundeb em fundo permanente e a implementação do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi), é fundamental atentar para as peculiaridades no padrão de gasto por aluno das capitais, bem como reafirmar a importância da garantia de recursos financeiros suficientes para o estabelecimento e a implementação de um valor por aluno suficiente para a garantia de qualidade social e equidade em todo o território nacional. (SONOBE; PINTO; RIBEIRO, 2018, p.408)

O PNE fixou o prazo de dois anos, ou seja, até 2016 para a implantação do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), que deveria ser progressivamente reajustado até a substituição pelo Custo Aluno Qualidade (CAQ), nos termos das Estratégias 20.6 e 20.7, passando a ser parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, o que não ocorreu até o momento.

O CAQi é imprescindível para a ampliação dos gastos com a educação, assim como, a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração pelos entes federados, por meio da cooperação entre eles, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e o bem estar em âmbito nacional, visando a equidade e a garantia das mesmas oportunidades educacionais aos estudantes.

Deste modo, o regime colaborativo de forma articulada também é pauta imprescindível para a educação brasileira, para a superação das desigualdades regionais. Para Oliveira (2007, p.43) “no que diz respeito ao enfrentamento das condições de acesso à educação de qualidade, convivemos com uma importante desigualdade de princípio: a desigualdade no financiamento”, que só poderá ser equacionada com um novo arranjo federativo.

Dando continuidade as ações em defesa da educação pública, em junho/2018 representantes da CNTE participaram da 3ª Reunião do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação e acompanhamento do valor do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) na Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino do Ministério da Educação (Sase-MEC). O tema dessa reunião foram as Propostas de Emenda à Constituição (PECs) 15/2015 e 24/2017, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Segundo matéria divulgada no site da entidade, a CNTE apresentou seu documento de análise sobre a PEC 15/2015. Também reiterou a defesa dos recursos públicos para a educação pública; a ampliação dos recursos públicos para a educação a partir do CAQ, o aumento da participação da União. Enfim, a reunião teve um intenso trabalho e debate sobre como financiar a educação do país, bem como a necessidade de revogação da Emenda Constitucional 95/2016.

Em relação à Emenda Constitucional que impõe limitações aos gastos com a educação, segundo Estudo Técnico Nº 24/2017 elaborado pela Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados, que trata do Fundeb permanente,

As aplicações adicionais permitiriam à União destinar recursos necessários para que se viabilize a implantação do Custo Aluno Qualidade, uma vez ajustado o valor da complementação da União que resulte em um valor nacional mínimo por aluno estabelecido para o FUNDEB que, por sua vez, implique a obtenção do valor mínimo requerido pelo CAQ. Diante das limitações impostas pela EC nº 95/2016, o FUNDEB mostra-se como alternativa efetiva para que se incrementem os gastos com educação básica (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018).

Nesta perspectiva, a reformulação do Fundeb trata-se também de uma saída para as limitações dos gastos com a educação, restringidos com a PEC dos gastos ao longo de vinte anos, além de vislumbrar a possibilidade de unificação dos dois mecanismos de financiamento, FUNDEB e CAQi.

Por fim, cabe destacar a importância da destinação de mais recursos para a educação básica, objetivando a qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da educação, por meio da política de financiamento público regulamentado pelo Fundeb permanente. Entretanto, há que se destacar a importância de avanços na melhoria da gestão e de controle social externo dos recursos da educação, contando com a participação ampla da sociedade, de novas

possibilidades de controle dos gastos educacionais e de acompanhamento da evolução da receita disponível para cada rede de ensino.

RESULTADOS

A partir dos estudos e análises é possível afirmar que, o sindicato como centro irradiador da participação política, do movimento de luta por direitos sociais, tem potencial crítico de transformação de espaços políticos, por meio de um movimento de resistência que se dá no processo de formulação das políticas educacionais, aqui no caso, do financiamento da educação pública, como nas práticas de sua implementação.

Considera-se ainda que, os recursos do Fundeb são imprescindíveis para a manutenção e desenvolvimento da educação básica, assegurando o funcionamento das escolas e espaços de educação infantil, além de ser fonte pagadora dos salários dos profissionais da educação e de que o CAQi é estratégia de financiamento que se concretiza como instrumento de equalização para a garantia do direito à educação de qualidade no federalismo brasileiro, assim como, a regulamentação do Sistema Nacional de Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 30. ed. atual. São Paulo: Atlas, 2009.

BRASIL. *Lei Nº 13.005 de 25 de Junho de 2014*. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/conhecendo-o-pne>>. Acesso em: 12 de set.2018.

BRASIL. *Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>> Acesso em: 12 de set.2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira. *Estudo Técnico Nº 24/2017*. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>> Acesso em: 12 de set.2018.

CNTE. A privatização da educação no contexto do golpe institucional no Brasil. In: *Retratos da Escola*. v.11, n.21, jul./dez.2017. Brasília: CNTE, 2007.

CNTE. Matéria jornalística. Disponível em: <http://
www.cnte.org.br/index.php/institucional/a-cnte >. Acesso em: 12 de
set.2018.

GOETTERT, Jones Dari. *Introdução a história do movimento sindical*. 3 ed. Brasília, DF:

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela. Direito à educação e federalismo no Brasil. . In:

Retratos da Escola. v.6, n.10, jan./jun.2012. Brasília: CNTE, 2007.

SONOBE, Aline Kazuko.; PINTO, José Marcelino de Rezende.; RIBEIRO, Josete Maria Cangussú. *Análise da evolução dos gastos por aluno em alguns estados brasileiros, suas respectivas capitais e sua relação com o Fundeb*. [online]. n. 2, p. 395 - 411, mai./ago, 2018. Disponível em: <seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/86366/49648>. Acesso em: 12 de set.2018.

A ASSISTÊNCIA FINANCEIRA DA UNIÃO EM MUNICÍPIOS DO ESPIRITO SANTO

RESUMO: Desde a Constituição de 1988 e a partir da política de fundos, os municípios brasileiros assumiram maior protagonismo na oferta de vagas na educação básica. Desde 2010, a maior parte das matrículas está nas redes municipais. Apesar do maior protagonismo dos municípios, nossa Constituição é clara em determinar que tal oferta deve ser compartilhada pelos três níveis de governo. Contudo, tal determinação está longe de ser alcançada. O presente estudo tem como objetivo discutir o impacto do federalismo adotado no país, sobretudo no que se refere à participação da União no financiamento da educação em municípios do Espírito Santo entre 2008 e 2016.

Problematização

O federalismo, sistema político caracterizado por um estado soberano, composto por diversas entidades territoriais autônomas dotadas de governo próprio, pode ser definido como um pacto e um processo permanente de (re)pactuação entre as unidades territoriais e políticas diferentes, que escolhem continuar juntas (Cunha, 2004). Em termos gerais, suas principais características são a existência de uma Constituição, ou lei máxima, que institua a forma de Estado Federativo; duas ou mais esferas de governo dotados de recursos financeiros próprios para seus gastos, capacidade de auto-organização dos serviços públicos e eleição de seus governantes e; a indissociabilidade dos entes da federação e; (4) Repartição de competências (Casseb, 1999). Como sistema de organização política, o federalismo brasileiro alternou momentos de menor autonomia política dos entes subnacionais. Com a Constituição de 1988 (CF/88), a organização político-administrativa foi alterada substancialmente ao incluir o município como ente federado, dotado de autonomia financeira, administrativa e política. Na educação, nosso federalismo pressupõe a ideia da interdependência e da corresponsabilidade, ao preconizar o compartilhamento de responsabilidades entre os entes. Contudo, a cooperação prevista na Constituição, na prática, é uma formulação que expressa apenas um “desejo” (Oliveira e Sousa, 2010). Vejamos: a partir da CF/88 e da política de fundos instituída, verificou-se o aumento das responsabilidades dos municípios na oferta de vagas. Machado (2017) destaca que a oferta de vagas na educação básica era maior nas redes estaduais.

Considerando as matrículas na educação básica das redes estaduais e municipais, em 1996, o percentual das redes estaduais representava 57,11% do total, contra 42,89% das redes municipais. A partir de 2010, contudo, a situação se inverte, ou seja, a maior parte das matrículas passou a se concentrar nas redes municipais: 54,22%. Em 2016, as redes municipais responderam por 57,35% do total de matrículas públicas da educação básica, enquanto a participação das redes estaduais foi de 41,67%. A participação da rede federal, em todos os períodos analisados, foi inferior a 1%. Sobre os gastos em educação, de acordo com Cara (2012), a cada R\$ 1,00 investido em educação, estados e Distrito Federal gastaram R\$ 0,41; os municípios R\$ 0,39; e a União apenas R\$ 0,20. Por outro lado, quando o assunto é arrecadação, a pirâmide se inverte: a cada R\$ 100,00 arrecadados, a União fica com R\$57,40; os 26 estados e o Distrito Federal dividem entre si, de forma desigual, R\$ 24,30 e os 5.570 municípios dividem, de forma ainda mais desigual, R\$ 18,30%. Assim, concordando com Pinto (2012) para o qual a questão-chave no debate sobre o federalismo e educação diz respeito aos recursos que os municípios dispõem para gerir suas escolas, o presente estudo tem como tema o pacto federativo e sua repercussão sobre o financiamento da educação no estado do Espírito Santo entre 2008 e 2016. A escolha deste período é em função da fonte dos dados utilizados, que são provenientes do Sistema de Informação em Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE). Precisamente, discutiremos o percentual das receitas de transferências realizadas pelo Fundo Nacional da Educação (FNDE) em relação à receita total da educação dos municípios selecionados.

Federalismo e política educacional

A CF/88 desenhou um modelo simétrico de federalismo em uma federação assimétrica, marcada por inúmeras diversidades. Afim de equalizar tais desequilíbrios, a CF/88 previu a repartição de responsabilidades, a cooperação e o regime de colaboração. Com relação ao regime de colaboração, nos termos de Cruz (2012), as políticas federais de financiamento da educação básica são necessárias para enfrentar as consequências das disparidades socioeconômicas do país. A assistência financeira da União pode ser compulsória ou voluntária. A primeira, conhecida como constitucional-legal, diz respeito a ações definidas na Constituição de 1988 ou em legislação específica

que criou determinado programa ou ação. Dentre as constitucionais destaca-se o Salário-Educação e o Fundeb e dentre aquelas instituídas por lei, destaca-se o Programa Nacional de Alimentação Escolar, assim como Programa Dinheiro Direto na Escola, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar, o Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos são exemplos da assistência financeira da União determinada em lei. A assistência voluntária compreende ações não prescritas na legislação, incluindo desde programas de formação inicial ou continuada de profissionais da educação a repasses de recursos para a construção de escolas. Segundo Cruz (2012), desde o lançamento do PDE, que instituiu o Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso de “Todos pela Educação” e o Plano de Ações Articuladas (PAR), alterou-se a configuração da assistência técnica e financeira da União. Se antes o FNDE editava anualmente manuais com a sistemática de financiamento, com o PDE foram estipulados critérios para os repasses financeiros voluntários. Para Farenzena e colaboradores (2012), o Plano de Metas tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação básica, pautando-se em 28 diretrizes, abrangendo o acesso e a permanência na escola, a organização do trabalho pedagógico, a formação e a carreira dos profissionais da educação, a gestão das escolas e das redes de ensino, dentre outros. Conforme Farenzena e Sudbrack (2016), a Lei 12.695/12 promoveu mudanças significativas no PAR, que passou a considerar as metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação. Entretanto, considerando que as alterações mais significativas ocorreram em 2012 e que a crise econômica e política instaurada no país em 2015 culminaram em mudanças na Presidência da República, bem como na aprovação da emenda constitucional que limitou o aumento dos gastos públicos, o que afeta diretamente nos gastos relativos à assistência financeira da União, o PAR está longe de ressignificar a assistência da União.

Material e método

Os dados ora apresentados são oriundos do Siope, sistema instituído pela Portaria Ministerial nº 06 de 2006. De natureza declaratória, compulsória e cujas informações prestadas são de responsabilidade do ente federado que as prestou, o Sistema passou por importantes alterações recentemente, a principal

delas a alteração da periodicidade do envio das informações: a partir do exercício de 2017, as informações sejam prestadas bimestralmente, em até trinta dias após o encerramento de cada bimestre¹. Para analisar a contribuição da União educação de municípios capixabas, verificou-se a participação das transferências do FNDE no total das receitas da educação dos 10 municípios mais populosos do Estado, assim como os 10 municípios menos populosos², por meio da estatística descritiva. Tal escolha se justifica uma vez que uma das finalidades desses recursos é a redução das desigualdades.

Resultados e discussão

A tabela 1 apresenta o percentual de recursos oriundos do FNDE:

Tabela 1 - % de recursos oriundos do FNDE/receita total, municípios selecionados, 2008 a 2016.

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Município	0	11	12	3	4	5	6
Divino de São Lourenço	1,0	0,8	2,3	1,1	3,0	1,1	0,7
Mucurici	2,0	1,3	1,4	1,6	2,0	1,7	2,5
Dores do Rio Preto	1,85	1,58	1,23	1,29	0,74	1,07	1,01
Ponto Belo	2,70	2,02	2,21	1,97	2,10	2,99	3,23
Apiaçá	2,57	2,32	1,63	1,67	1,79	1,91	1,91
Alto Rio Novo	1,91	2,14	6,19	2,42	2,45	2,45	2,38
São Domingos do Norte	1,63	1,68	1,72	1,77	1,63	1,91	5,17
Ibitirama	2,70	3,48	2,50	2,60	3,52	2,11	2,49
Vila Pavão	2,29	3,60	1,86	2,70	4,24	2,02	1,99
Águia Branca	2,30	2,08	2,11	3,08	2,93	2,47	3,54
Aracruz	1,31	1,11	1,45	1,62	1,90	2,04	1,82
Guarapari	2,29	2,43	2,27	2,42	3,22	2,68	3,16
Colatina	1,96	1,99	2,00	1,98	2,66	2,06	2,66
São Mateus	2,91	2,99	2,54	2,52	3,42	3,14	2,90
Linhares	1,48	1,45	1,90	1,63	2,31	1,81	2,06
Cachoeiro de Itapemirim	2,12	2,06	2,11	2,33	2,69	2,22	2,47
Vitória	1,02	0,99	1,35	1,12	1,14	1,17	1,18

Cariacica	2,67	2,71	2,65	2,88	2,48	2,69	2,93
Vila Velha	1,79	1,79	2,29	1,85	1,95	2,06	2,03
Serra	2,10	1,86	1,77	2,14	2,52	2,43	2,10

Chama a atenção a ínfima participação da União no montante dos gastos dos municípios selecionados, muito aquém dos 20% médios da participação do governo federal no total de recursos disponíveis para a educação básica no país.

Em apenas dois períodos, o percentual foi superior a 5% da receita total: Em 2012 Alto Rio Novo (6,19%, mais elevado do período) e em 2016 em São Domingos do Norte (5,17%). Outro aspecto que se destaca é a inconstância dos percentuais praticados. Em nenhum dos municípios analisados, verifica-se uma tendência, seja de elevação ou de queda. Os percentuais ora aumentam em um ano, ora caem no período seguinte. Conforme Veloso e colaboradores (2011), os municípios com maior população, possuem receita corrente per capita mais elevada, dada a maior arrecadação própria e maior participação na cota-parte do ICMS. Esperava-se que os menores percentuais fossem praticados nos municípios com maior população e, inversamente, os maiores percentuais em relação à receita total fossem praticados nos municípios menores. Contudo, tal efeito não foi verificado. Novamente, os percentuais oscilaram. Se a menor média foi praticada em Vitória, os percentuais registrados em Dores do Rio Preto e Divino de São Lourenço, cidades com 6.920 e 4.630 habitantes, respectivamente, ficaram próximas as da Capital. O maior percentual médio foi registrado em São Mateus, cidade com mais de 126 mil habitantes, seguido pelos percentuais registrados em Alto Rio Novo (7.979) e Ibitirama (9.379). Dos 10 menores percentuais registrados ao longo do período analisado, sete foram registradas em cidades com menos de 7 mil habitantes em 2016. Já dentre os 10 maiores percentuais, oito foram registrados em cidades menos populosas.

¹ Razão pela qual optamos em apresentar os dados até a ano de 2016, pois permite uma comparação entre os anos.

² Referência o ano de 2016. Disponível em https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/estimativa_dou.shtm, acesso em 20/08/2018.

Considerações finais

Nossa Constituição fez clara opção pelo princípio de que a responsabilidade pela provisão da maioria dos serviços sociais é comum aos três níveis de governo. Na educação, nosso pacto precisa ser repensado com urgência, sobretudo se consideramos que a responsabilidade de oferta de matrículas da educação obrigatória é compartilhada entre os três níveis do governo. Em nosso ordenamento jurídico já existem mecanismos capazes de alterar o atual quadro. Trata-se da implementação do Custo Aluno Qualidade como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica. Cálculos de especialistas ligados a Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação indicam que a complementação atual da União ao Fundeb seria multiplicada por cinco. Tal medida é imperiosa, uma vez que os municípios brasileiros não suportam mais pagar essa conta.

Referências bibliográficas

- CASSEB, P. A. Federalismo: aspectos contemporâneos. Coleção Saber Jurídico. São Paulo: Juarez de Oliveira, 1999.
- CUNHA, R. E. Federalismo e relações intergovernamentais: os consórcios públicos como instrumento de cooperação federativa. Revista do Serviço Público, n. 3, p.5-36, 2004.
- OLIVEIRA R. P.; SOUSA, S. Z. O federalismo e sua relação com a educação no Brasil. In OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (orgs.). Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, p. 13-35.
- MACHADO, M. da S. Quando sobra pouco para sonhar: O financiamento da educação em redes locais em três municípios do Estado do Rio de Janeiro. Tese (doutorado). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2017.
- CRUZ, R. E. da. Os recursos federais para o financiamento da educação básica. Revista de Financiamento da Educação, v.2, n.7, pp. 2-15, 2012.

RESPONSABILIDADES GOVERNAMENTAIS EM PROGRAMAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O QUE EXPRESSAM OS DOCUMENTOS?

RESUMO

O texto é um recorte de uma tese em processo de escrita. O objetivo do presente trabalho é apresentar análises sobre as responsabilidades governamentais em dois programas nacionais de educação integral na realidade brasileira: PRONAICA/CAIC e Programa Mais Educação. Para tanto, realizamos estudo documental, referenciado em documentos específicos dos referidos programas, analisados pela técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). As contribuições de autores como Coelho (2015, 2016), Araújo (2013), Silva & Silva (2013), iluminaram as ideias e reflexões contidas nesse texto. Os resultados desse estudo revelam que, apesar da menção nos documentos sobre a distribuição de responsabilidades governamentais, os programas nacionais de educação em tempo integral não resistiram aos percalços financeiros em suas etapas de formulação, implementação e monitoramento, sendo descontinuados nos governos que se sucederam na presidência do país.

Palavras-chave: tempo integral, PRONAICA, Programa Mais Educação.

Introdução

O presente texto, recorte de um estudo mais amplo¹, tem como finalidade é apresentar análises sobre as responsabilidades governamentais em dois programas nacionais de educação integral na realidade brasileira: PRONAICA/CAIC e Programa Mais Educação.

Em termos metodológicos, realizamos estudo documental, referenciado em documentos específicos dos referidos programas, analisados pela técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). As contribuições de autores como Coelho (2015, 2016), Araújo (2013), Silva & Silva (2013), iluminaram as ideias e reflexões contidas nesse texto.

Começamos por dizer que a questão do regime (formas) de colaboração é abordada também discussão sobre a temática da educação integral em tempo integral no cenário brasileiro. No entanto, em ambas as discussões, quase sempre prevalece imprecisões conceituais, que dificultam a compreensão dos propósitos das ações.

Na perspectiva de aclarar conceitos, Araújo (2013) reforça a diferenciação existente entre regime de colaboração e formas de colaboração, considerando o primeiro termo correspondente a uma regulamentação legal e administrativa que abarca os aspectos mais gerais de uma política pública, enquanto a segunda corresponde aos aspectos mais pontuais da política educacional.

Em relação à discussão sobre a educação integral e(m)tempo integral, Coelho (2016) admite que muitas vezes esses termos são associados como sinônimos em debates, na elaboração de documentos oficiais ou na produção acadêmica. Entendendo o tempo integral como uma jornada escolar ampliada que se passa na escola ou em outros lugares, mas, em articulação com o projeto pedagógico desta, por educação integral, Coelho (2014) compreende o trabalho educativo que entremeia as diferentes formas de conhecimentos e saberes que alicerçam, numa perspectiva sócio-histórica, a formação humana.

Consideradas essas ressalvas, na seguinte, apresentamos análises sobre os programas nacionais de educação em tempo integral estudados.

RESULTADOS

O Programa de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente (PRONAICA) foi criado no governo de Itamar Franco, em substituição ao Projeto Minha Gente, com o objetivo de promover a pedagogia da atenção integral (BRASIL, 1994), materizada nas unidades físicas denominadas por Centros de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente (CAICs). Amparado por meio da Lei nº. 8.642/1993, foi regulamentado por meio de decreto presidencial nº. 1.056/94.

No entanto, como as referidas legislações pouco detalharam sobre o PRONAICA, o Ministério da Educação e do Desporto organizou documentos² temáticos, já no ano de 1994, apresentando as características do programa, distribuindo-o às secretarias de educação de estados e municípios do país.

Na implementação, acompanhamento e execução do PRONAICA foi instalada, no âmbito no MEC, a Secretaria Nacional de Projetos Educacionais Especiais (SEPESPE), instituída pela Medida Provisória nº. 308/1992, posteriormente convertida na Lei nº. 8.479/1992, com o objetivo de articular ações governamentais e da sociedade civil direcionadas à atenção integral de crianças e adolescentes. Em seus primeiros meses de funcionamento, esta secretaria conduziu as ações do Projeto Minha Gente, já que havia sido extinta a Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República.

¹ Nos referimos a tese de doutoramento denominada, momentaneamente “ Formas de colaboração em programa de educação (integral) em tempo integral” em processo de escrita.

A SEPESPE passou a ser o órgão de articulação entre o MEC e as secretarias de educação subnacionais, atuando na coordenação e supervisão do PRONAICA, bem como no planejamento, construção, operacionalização e fiscalização dos CAICs. A adesão de estados e municípios ao PRONAICA dar-se-ia mediante a celebração de convênios, coordenados pela SEPESPE e aprovados pelo Ministro da Educação. Para a instalação das unidades físicas, caberia, sobretudo, aos municípios, demarcar área territorial necessária para essa construção, que dadas suas dimensões estruturais, acabou por ocupar terrenos situados em regiões afastadas dos centros urbanos, quase sempre nas chamadas periferias.

Já em relação ao Programa Mais Educação, criado pela portaria Interministerial nº. 17/2007 , com o objetivo de “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal” (BRASIL,2007) e regulamentado por meio do Decreto nº 7.083/2010, tinha como proposta a articulação de diferentes ministérios (Educação, Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social e Combate à Fome), além do incentivo à participação da família, da comunidade, de organismos não-governamentais e da esfera privada nas atividades oferecidas

Na perspectiva de orientar as redes escolares de estados e municípios para a efetivação do Programa Mais Educação, o Ministério da Educação organizou documentos de apresentação do programa, volumes estes que abordavam temas diversos, dentre eles a concepção de educação integral; o desenho curricular; a formação (continuada) dos educadores; a relação escola-comunidade; a gestão intersetorial; o papel indutor do Estado e a parceria com a sociedade civil.

² Foram sistematizados volumes de apresentação do programa, a saber: (2) “PRONAICA: concepção geral – versão condensada”, (3); PRONAICA: subprogramas e ações; (4) PRONAICA: Quadro de recursos humanos das unidades de serviços; (5) Manual de suporte técnico; (6) Educação para a participação: modelo pedagógico.

Baseados nos documentos anteriormente referenciados, Silva & Silva (2013), sintetizam bem a gestão do Programa Mais Educação, afirmando que ela se realiza de forma intersetorial, interministerial e intergovernamental. Assim, o programa é intersetorial porque busca a articulação entre diferentes áreas sociais (educação, saúde, cultura, assistência social, esportes, meio ambiente) e é interministerial porque propõe a ação conjunta de diferentes ministérios (Educação, Esportes, Cultura, Desenvolvimento Social e Combate à fome, Ciência e Tecnologia, Meio Ambiente e Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República). A terceira característica da gestão do programa se explica por fomentar a parceria entre o Estado e as organizações comunitárias e/ou da sociedade civil.

Outro aspecto importante da gestão e operacionalização do Programa Mais Educação diz respeito ao compartilhamento das ações entre os diferentes níveis de governo, comunidade e sociedade civil. Nesse sentido, as finalidades e ações deste programa seriam “desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira” (BRASIL, DECRETO 7.083/2010, art.4º).

O desenho do programa foi formulado pelo governo federal, por meio da SECAD, espelhando-se nas experiências municipais de Nova Iguaçu e Belo Horizonte, anteriores à criação do programa. Os recursos destinados às unidades escolares eram oriundos do PDDE/Educação Integral, enquanto aos Estados e municípios eram repassados recursos provenientes do PNAE/Educação Integral, ambos por meio de resoluções do FNDE.

Na instância federal, caberia ao Ministério da Educação³ a gestão e a execução do programa, enquanto no nível local, as responsabilidades deveriam ser assumidas pelas Secretarias de Educação, cujas ações deveriam ser articuladas com outros órgãos públicos vinculados aos setores da saúde, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente e juventude.

Como contrapartida de estados, Distrito Federal, municípios e suas respectivas escolas, caberia a seleção dos monitores e/ou voluntários para conduzirem as oficinas e /ou atividades dos macrocampos ofertados. Às instâncias subnacionais também era exigida a designação de um professor de 40 horas da rede de ensino, que exerceria a função de professor comunitário, no âmbito do Programa Mais Educação. A coordenação local do

programa seria conduzida por um técnico e/ou professor integrante da rede municipal e/ou estadual.

Considerações

No que diz respeito às políticas de ampliação da jornada escolar para o tempo integral, no Brasil, em especial aquelas formuladas pelo governo federal, observamos referência ao regime de colaboração e à chamada conjugação de esforços entre os governos para a implementação e desenvolvimento dessas políticas. Tanto na análise do projeto dos CAICs quanto do Programa Mais Educação, o governo central deu partida às ações da política, na perspectiva de que fossem compartilhadas e, posteriormente, assumidas pelas gestões estaduais e/ou municipais, buscando-se ainda apoio de organizações sem fins lucrativos da sociedade civil.

Os resultados desse estudo revelam ainda que os programas nacionais de educação em tempo integral não resistiram ao tempo e aos percalços de sua formulação e implementação, sendo descontinuados nos governos que se sucederam na presidência do país. Em relação ao PRONAICA verificou-se, em diferentes lugares do território nacional, as construções das escolas CAICs foram paralisadas, não concluídas ou passaram a funcionar de modo improvisado. Em muitos casos, a proposta do tempo integral não saiu do papel. Apesar da situação de abandono que passam essas unidades físicas, ressalta-se que, em algumas localidades, o prédio escolar foi assumido, ora pelo estado, ora pelo município, mediante assinatura de termos de cessão entre os entes federativos envolvidos. Em relação ao Mais Educação, sua proposta original foi reformulada, modificando a centralidade da proposta da educação integral pelo acompanhamento pedagógico dos discentes em disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, culminado, em 2016, com a remodelação de seu nome, passando à Novo Mais Educação.

³ Inicialmente o programa esteve vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), posteriormente, assumido pela Secretaria de Educação Básica (SEB), passando a integrar uma das ações da Diretoria de Currículos e Educação Integral.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Gilda Cardoso. **Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração.** Edu. Soc., Campinas, v.34, n.124, p.787-802, jul-set,2013. BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. **Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA: concepção geral: versão condensada, 1994.**

_____. MEC. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007.

Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007. _____. **Decreto n.º 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

COELHO, Lígia Martha Coimbra Costa. **Plano Nacional de Educação 2014-2024-meta 06: estratégias para qual tempo e para qual projeto de sociedade?** Revista Educação e Cultura Contemporânea, Vol.13, nº33, 2016.

_____. **Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares?**

In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.) Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no Mundo. 1. ed. Rio de Janeiro: Ponteiro: FAPERJ, 2014.

SILVA, J. de A.; SILVA, K. N. P. **Educação Integral no Brasil de Hoje.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. (Série Extensão 29).

UM ESTUDO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PELOS MUNICÍPIOS

Resumo

Este estudo analisa o esforço orçamentário empregado, por três municípios mineiros de portes diferentes, na educação e os seus desafios para alcançar a Meta 1 de atendimento determinado pelo Plano Nacional de Ensino (PNE) 2014-2024. A análise indica que os mesmos já gastam, no ensino educacional básico, o mínimo estipulado pela constituição brasileira, porém ainda não atingiram o previsto na referida meta. Nesse sentido cabe aos municípios analisados um planejamento dos gastos para conseguir atingir a porcentagem desejada.

Palavras-chave: Financiamento, educação básica, PNE.

Introdução

O Plano Nacional de Educação (2014/2024) na suas metas estabelece que os entes subnacionais, em regime de colaboração, deverão garantir no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos em creches até 2024, a universalização da pré-escola para crianças de 4 e 5 anos até 2016 e pelo menos 95% dos alunos concluíam o Ensino Fundamental na idade recomendada (14 anos). Assim, este estudo pergunta, quais as condições e como tem sido o esforço orçamentário dos municípios para cumprir esta norma federal

Para responder esta questão, analisou-se três municípios mineiros, Jenipapo de Minas, Espinosa e Montes Claros, de portes diferentes, situados em uma das regiões do estado de maior vulnerabilidade, para verificar o seu esforço orçamentário para cumprir a legislação. Para isso, esse estudo foi dividido em três partes. A primeira passa rapidamente pela legislação vigente sobre financiamento da educação pública. Em seguida, passa por alguns estudos sobre financiamento da educação básica. Por fim, analisa os dados dos três municípios selecionados.

1. Federalismo fiscal para a política educacional no Brasil

O texto constitucional prevê, como responsabilidade da União, além de legislar sobre a educação básica, organizar e financiar o sistema e as instituições federais de ensino e dos territórios, exercer a função redistributiva e supletiva, para garantir a equalização de oportunidades educacionais, um padrão mínimo de qualidade, mediante assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios. (BRASIL, 1988). Os Municípios são responsáveis pela atuação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil. Enquanto os Estados

¹ Este estudo, ainda inicial, origina-se das pesquisas produzidas pelo Observatório de Políticas Públicas produzidos pelos alunos da Escola de Governo da Fundação João Pinheiro.

e o Distrito Federal têm como responsabilidade prioritária o ensino fundamental e o médio. A partir de 2009, ampliou-se a escolarização obrigatória para indivíduos dos de 4 a 17 anos de idade² e tornou-se obrigatório ao estado brasileiro ofertar a educação que atenda a esta parcela da população (BRASIL, 1988).

Em seu artigo 212 a CF/1988 define ainda as responsabilidades no financiamento da educação e o percentual de recursos anuais de cada ente federativo. Neste caso, a União deve aplicar nunca menos de 18% da sua receita resultante de impostos e os entes subnacionais 25% das suas receitas tributárias. Outro aspecto do texto é a fonte adicional de recursos para a educação básica pública, trata-se da contribuição do salário educação (BRASIL, 1988, art. 212, §5º).

Em 1996 foi instituído o FUNDEF³ (BRASIL, 1996). Seu objetivo era garantir os recursos para a educação básica e a remuneração dos docentes desta etapa da educação escolar. Com o Fundef o Ensino Fundamental quase universalizou, já que o repasse do recurso está atrelado ao número de matrículas. Esta ampliação aconteceu principalmente nos municípios. Em relação às mudanças ocorridas a partir do Fundef (1996), Castro (2007, p. 873) argumenta que,

a criação do FUNDEF, centrado no ensino fundamental – que trouxe dificuldades para o aporte de mais recursos para os outros níveis e modalidades. Por isso, os dados mostram uma queda de importância, em relação ao PIB, na educação infantil e no ensino superior. Além disso, houve, por um lado, a transferência crescente das responsabilidades para os municípios, configurando-se um processo de forte municipalização, com os estados e o governo federal perdendo importância.

Esse fundo vigorou até 2006 quando foi substituído pelo Fundeb⁴. Este novo fundo tem como objetivo garantir recursos para o Ensino Fundamental e ampliá-lo para outras etapas da educação básica. E procurou assegurar os meios institucionais para que a União possa atuar de maneira redistributiva e minimizar as desigualdades dos recursos financeiros para os entes subnacionais. O Fundeb subvinculou 20% das receitas municipais para garantir a remuneração dos professores e, com a promulgação da Lei Federal 11.738, lei do piso salarial dos docentes da educação básica, parte dos recursos do fundo estão sendo consumido com a remuneração destes profissionais, sobrando pouco para investimento e expansão das redes de ensino (DUARTE; FARIA, 2010).

² A obrigatoriedade da escolarização das crianças e adolescentes do 4 aos 17 anos de idade foi introduzida na Constituição Federal mediante a Emenda Constitucional 59 de 2009 (BRASIL, 2009, art. 1º).

³ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

⁴ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

2. Financiamento da educação básica e a literatura educacional brasileira

Segundo Pinto (2014), a América Latina passou nas últimas décadas pela crescente descentralização das responsabilidades pela oferta educacional. Quanto ao panorama brasileiro, a participação dos municípios ampliou-se após a criação do Fundef (1996). Apesar do aumento da participação dos municípios no Ensino Fundamental, o governo federal concentra a arrecadação tributária e repassa parte dela aos subnacionais para cobrir seus encargos e gastos em relação a educação básica (CASTRO, 2007).

A partir de seu porte - pequeno, médio e grande – pode-se compreender que os municípios menores requerem mais cuidados, devido a sua dependência de transferências federais. Estas correspondem a cerca de 58,7% das suas receitas totais daqueles com população inferior a 20 mil habitantes (BRASIL, 2008). Quanto aos demais, de médio e grande porte, o peso do ICMS e das receitas próprias é maior - em especial aqueles com maior atividade industrial. Assim, é possível prever o aumento da vulnerabilidade dos municípios de menores com o fim do Fundeb, previsto para 2020. “Em outras palavras, caso não se comece a construir um sistema permanente de financiamento à educação que vá além do Fundeb, em 2020 as redes municipais de, pelo menos, metade dos estados brasileiros entrarão em colapso financeiro.” (PINTO, 2014).

Com essa ameaça ao financiamento da educação básica, cabe considerar que os municípios estão mais próximos aos cidadãos e são grandes responsáveis pela oferta da educação básica. Eles atendem o maior contingente de alunos e, por isso, tendem a sofrer o impacto maior com o fim do Fundeb. Ademais, eles têm limitações de legislar para a educação básica e estão sujeitos aos constrangimentos da União que tem esta competência constitucional privativa (BRASIL, 1988, art. 22, Inc. XXIV).

O Brasil tem passado pela transição demográfica e percebe-se a redução do número de jovens e o aumento de idosos. Esse cenário deve levar a diminuição do número de crianças e adolescentes que demanda pela educação e o número daqueles que dependem dos recursos financeiros desta política social. Talvez isso eleve os recursos per capita para a educação e haja melhoria das escolas. Mas, o cenário de 2014 apenas 23%⁵ de cobertura em creches, o que mostra o desafio à universalização desta modalidade.

A seguir são analisados os três municípios quanto aos seus investimentos financeiros em educação e o desenvolvimento da área nos anos de 2010 e 2015.

3. Cenário dos municípios mineiros em 2010 e 2015

A seleção de municípios para análise se restringiu às mesorregiões do Mucuri/Jequitinhonha e Norte de Minas, pelo fato de ser “as regiões (...) historicamente marcadas

⁵ Fonte: Censo Escolar e DATASUS

peelo fraco dinamismo econômico e pelo baixo grau de integração a mercados, cujos efeitos são visíveis nos indicadores sociais” (PMDI, 2011, p. 65). Utilizou-se, também, o critério populacional do censo demográfico de 2010 (IBGE), para seleção. Neste sentido, ficou um município pequeno (menos de 20 mil habitantes), um médio (20 mil a 100 mil habitantes) e um grande (acima de 100 mil habitantes). Nas três categorias selecionou-se o ente com o valor mediano, ficando Jenipapo de Minas (7.116 hab.), Espinosa (31.113 hab.) e Montes Claros (316.915 hab). A tabela 1 apresenta alguns dados da rede escolar de cada um deles.

Tab. 1 - População em idade escolar e a cobertura no ensino infantil e fundamental nos anos de 2010 e 2015 nos municípios

Município	Jenipapo de Minas		Espinosa		Montes Claros	
	2010	2015	2010	2015	2010	2015
População de 0 a 3 anos de idade	520	490	2.266	2.169	25.753	26.899
População de 4 e 5 anos de idade	264	238	963	922	10.873	10.620
População de 6 a 14 anos de idade	1.346	1.161	4.934	4.830	53.576	56.365
Taxa de atendimento escolar às crianças de 0 a 3 anos de idade	14,90%	22,20%	17,50%	32,30%	13,40%	28,20%
Taxa de atendimento escolar às crianças de 4 e 5 anos de idade	43,50%	64,70%	56,10%	77,80%	81,70%	86,20%
Taxa de escolarização líquida	93,9%	100%	88,30%	85%	92,80%	82,80%
Porcentual para se atingir a Meta 1 em Educação Infantil	56,5%	35,3%	43,9%	22,2%	18,3%	13,2%
Porcentagem restante para atingir a meta de 50%, nas creches, colocada pelo PNE	32,50%	17,70%	35,10%	27,80%	36,60%	21,80%

Fonte IMRS, Censo escolar

Os dados que constam na tabela 1 revelam o tamanho do desafio para os três municípios cumprirem a Meta 1 PNE. Mas, para compreender os esforço que deverá ser despendido, é necessário examinar os dados financeiros dos mesmos e verificar a disponibilidade de recursos para a tarefa.

Tab. 2 - Investimento financeiro em educação nos anos de 2010 e 2015 nos municípios

Município	Jenipapo de Minas		Espinosa		Montes Claros	
Ano	2010	2015	2010	2015	2010	2015
Investimento educacional por aluno da educação infantil	R\$270,41	R\$3.912,33	R\$1.281,99	R\$3.798,61	R\$2.746,69	R\$3.331,96
Investimento educacional por aluno do ensino fundamental	R\$4.732,15	R\$5.671,79	R\$4.381,80	R\$8.911,52	R\$2.772,76	R\$6.140,22
Esforço Orçamentário para Educação	21,00%	29,80%	27,60%	24,40%	17,60%	20,40%
Gasto com Educação (art. 212, CF/88)	26,20%	22,80%	28,30%	28,40%	26,70%	28,00%

Fonte: SIOPE (FNDE), IMRS

No ano de 2015, nenhum dos municípios analisados havia alcançado a meta de cobertura de 100% na pré escola, estando o município de Montes Claros na melhor situação e Jenipapo de Minas com a pior. Considerando que esses municípios mantivessem a mesma taxa de crescimento do período observado (2010 - 2015) nenhum atingiria a meta proposta no ano de 2016.

Em relação a meta das creches (até 3 anos) todos os municípios se encontravam distantes da meta no ano de 2015. Entretanto, mantendo a mesma taxa de crescimento de 2010 a 2015, Espinosa e Montes Claros podem atingir a meta no ano de 2024. Já Jenipapo de Minas atingiria em 2024 uma cobertura de somente 35,34%, ainda distante do previsto.

Quanto aos recursos orçamentários dos entes, no período analisado, Jenipapo de Minas e Montes Claros aumentaram o percentual do esforço orçamentário, já o município de Espinosa reduziu esse percentual. Quanto ao gasto mínimo com educação (BRASIL, 1988, art. 212), Montes Claros e Espinosa atingiram o percentual nos dois períodos analisados, mesmo apresentando uma baixa evolução temporal. Enquanto Jenipapo de Minas entre 2010 e 2015 teve uma redução e ficou abaixo do previsto constitucionalmente.

Tab. 3 - Custo aluno-qualidade inicial da Ed. infantil - Conselho Nacional de Educação 2015

Creche (tempo integral)	Creche (tempo parcial)	Pré-escola (tempo integral)	Pré-escola (tempo parcial)
R\$ 10.005,59	R\$ 7.696,61	R\$ 5.036,15	R\$ 3.873,96

Fonte: Custo aluno-qualidade

Tab. 4 - Custo aluno-qualidade inicial do Ens. Fund. - Conselho Nacional de Educação 2015

Ens. Fund. Anos Iniciais - Urbano (parcial)	Ens. Fund. Anos Finais - Urbano (parcial)	Ens. Fund. Anos Iniciais - Rural (parcial)	Ens. Fund. Anos Finais - Rural (parcial)	Ens. Fund. (tempo integral)
R\$ 3.694,37	R\$ 3.617,41	R\$ 6.105,98	R\$ 4.669,28	R\$ 4.802,69

Fonte: Custo aluno-qualidade

O Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQ-i) previsto na estratégia 20.6 (PNE), estabelece o valor anual por aluno em cada etapa para garantir um padrão mínimo de ensino nos dois primeiros anos de vigência do Plano (junho de 2014 a junho de 2016). Nas estratégias seguintes há previsão dos valores do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) a ser usado para aproximação da qualidade da educação nacional com os países desenvolvidos. (PNE, 2014, p. 85)

Observando os valores de gastos por alunos nos municípios estudados (tabela 2), percebe-se uma evolução positiva no período. Os valores de gasto por aluno no ensino fundamental estão em consonância com o estabelecido pelo CAQ-i e demonstra que os municípios já haviam superado a essa fase inicial de 2 anos estabelecida pelo PNE e já poderiam passar a ser avaliados pelo CAQ nos anos seguintes.

Por outro lado, os valores de investimento por aluno da educação infantil (creche e pré-escola) dos três municípios eram inferiores ao determinado pelo CAQ. Ainda se faz necessários maiores esforços orçamentários dos municípios nesse setor e que, ao contrário do ensino fundamental, a educação infantil ainda não havia atingido os padrões mínimos de gasto por aluno estabelecidos pelo PNE.

Considerações Finais

Os municípios brasileiros são responsáveis pela provisão da educação básica no país (BRASIL, 1988, art. 211). Entretanto, percebeu-se que esses entes ainda oferecem esses serviços de maneira limitada e deverão fazer mais esforços para atingir as metas do PNE. Essas dificuldades perpassam tanto os municípios pequenos quanto os médios e os grandes, demonstrando a necessidade de se pensar em soluções generalizadas.

Os dados analisados mostram a necessidade de expansão da cobertura e dos investimentos na educação básica, em especial da educação infantil. Assim, é primordial o aumento da cobertura sem dispensar o padrão de gasto por aluno de qualidade.

A expansão dos gastos em educação confronta-se com o esforço orçamentário dos municípios, pois estes se apresentam relativamente alto. Além disso, os entes já estavam

dentro do limite estabelecido pela Constituição (BRASIL, 1988, art. 212), com exceção de Jenipapo De Minas em 2015.

Portanto, é fundamental que além de se estabelecer metas de expansão e aprimoramento da educação pública também se repensem as suas fontes de financiamento e a maior participação da União. Essa é uma reflexão relevante nos próximos anos para a política educacional no país, pois, em 2020, o Fundeb deixa de vigorar (BRASIL, 2007). E, atualmente, esta é a mais importante fonte de recurso para a educação básica no país.

Bibliografia

BRASIL EM SÍNTESE. IBGE. Disponível: cidades.ibge.gov.br

CASTRO, Jorge A. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 857-876, out. 2007.

DUARTE, Marisa R. T.; FARIA, Geniana G. **Recursos públicos para escolas públicas**: as políticas de financiamento da Educação Básica no Brasil e a regulação do sistema educacional federativo. Belo Horizonte: RHJ/Faculdade de Educação da UFMG, 2010.

ÍNDICE MINEIRO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL. Disponível: imrs.fjp.mg.gov.br.

LOYOLA, Paulo. Autonomia municipal e interdependência federativa: uma análise sobre as mudanças ocorridas no acesso e nos gastos em educação no Brasil (2000 - 2014). Educação social, Campinas, v. 38, n. 140, jul./set. 2017.

PINTO, José Marcelino Rezende. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v.44, n.153, jul./set. 2014.

BRASIL, 1988, Constituição Federal de 1988.

BRASIL, 2014, Lei 13.005.

A EDUCAÇÃO ENQUANTO UM DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

RESUMO

Neste trabalho constatamos que o direito à educação é incontestável na legislação atual, no entanto, a sua efetivação prática ainda é um desafio diante dos preceitos neoliberais no cenário brasileiro. Assim, a prescrição legal acerca do direito subjetivo à educação com qualidade ainda carece de efetividade, possuindo inúmeras incompletudes e disfunções na oferta e funcionamento da educação escolar nos seus diversos níveis e modalidades. A não regulamentação do regime de colaboração das competências dos entes federados que inviabiliza a consolidação de um Sistema Nacional de Educação está na base não só da não garantia do direito como explica alguns aspectos de recentes retrocessos na sua oferta pública.

Palavras chave: Direito à educação. Direito público subjetivo. Constituição Federal de 1988.

Considerando os 30 anos da aprovação da nossa Constituição Federal, é mister salientar a importância da sua análise prática. Sua redação, previu a estruturação de um conjunto de direitos sociais, políticos e civis a todos os cidadãos. Nela ficou consagrado, no dizer de Saviani, “várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados” (...) desde o zero ano de idade, a gratuidade do ensino público em todos os níveis” e o “acesso ao ensino obrigatório” como direito público subjetivo (SAVIANI et al 2006, p. 46). Assim no que se refere ao arcabouço jurídico, a partir de 1988, ficou consagrando como o primeiro dos direitos fundamentais sociais (SCAFF; PINTO, 2016). Essa declaração implica considerar o que significa a expressão “direitos fundamentais”, que, apesar da não exclusividade do conceito, pode ser compreendida como “direitos do homem consagrados pelo Estado nacional em suas cartas constitucionais que tem como nota distintiva sua fundamentalidade, ou seja, sua indispensabilidade para o ser humano” (SCAFF; PINTO, 2016, p. 437).

Para Cury (2014), ao ser incluído no Título II - Capítulo II da CF “Dos direitos e das Garantias Fundamentais”, o direito à educação pode ser caracterizado como um elemento constituinte da cidadania. Nesse sentido, Scaff; Pinto (2016) salientam que a inserção do direito à educação como um direito fundamental estabelece ao Estado um comportamento essencialmente ativo para sua efetivação.

Além disso, a educação teve sua principal afirmação quando declarada aos cidadãos como *direito público subjetivo*, assegurado na CF de 1988: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art. 208, § 1º). Isso significa “o poder de ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido” (HORTA, 1998, p. 8), podendo a pessoa exigir o seu cumprimento da parte responsável.

Para Duarte (2004, p. 113), o direito público subjetivo:

Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo).

Sendo assim, o direito à educação pode ser definido como um direito de todos os cidadãos, de acesso gratuito em todos os seus níveis e obrigatório, sendo dever da família em matricular seus filhos e dever do Estado em ofertar o ensino obrigatório (HORTA, 1998), que abrange a faixa etária de 04 aos 17 anos na legislação atual. Segundo Duarte (2004, p. 113) o direito público subjetivo “configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve”.

A educação enquanto um direito público subjetivo, pressupõe, então a sua garantia a qualquer tempo, possuindo caráter individual e coletivo, um direito fundamental que deve abranger a todos. Nessa perspectiva, Scaff; Pinto (2016, p. 438) salientam que

A afirmação do direito à educação como um direito fundamental de natureza social tem uma consequência importantíssima, visto que, por intermédio dela, reconhece-se que, embora o direito à educação possa ser efetivado e exigido judicialmente de maneira individual, sua concretização ocorrerá por meio da realização de políticas públicas.

Nesse sentido, principalmente a partir da década de 1990, começaram a estruturar políticas visando garantir esse direito. Neste mesmo ano, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente para lhes assegurar proteção e reafirmar o seu direito à educação. Somando a isso, a Lei nº 9.394/96 – LDB definiu a educação básica como direito universal e declarou que a educação básica passaria a ser composta das etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Em 1997, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que em 2007, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, que trouxe uma proposta significativa para a educação, uma vez que o financiamento abrangeria não só o ensino fundamental, mas toda a educação básica.

Em que pese à legislação educacional, o direito à educação e seu caráter público subjetivo garantem sua afirmação incontestável. No entanto, como afirmam Scaff; Pinto (2016) o direito fundamental social à educação não se refere apenas ao direito fundamental do indivíduo estar matriculado em uma instituição de ensino ou mesmo ao direito da coletividade a uma política pública que se restrinja à dimensão do acesso à educação (p. 438). Complementam as autoras:

[...] a Constituição Federal de 1988 em nenhum momento limitou a abrangência do direito fundamental à educação ao seu acesso, como é comumente entendido por estudiosos da temática e por juízes e tribunais. Sabe-se que o mero acesso à vaga em uma instituição de ensino não é suficiente para garantir em plenitude a dignidade do ser humano, bem como o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]. É essencial que se garanta, entre outros aspectos, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a valorização dos profissionais da educação escolar e **a garantia de padrão de qualidade** [...] compreendidos como integrantes da própria ideia de fundamentalidade do direito à educação (SCAFF; PINTO, 2016, p. 438 – grifos nossos).

Destarte, para além do acesso à educação, outras questões devem ser consideradas para que a plenitude do direito à educação seja alcançada. Entre

elas, a qualidade educacional deve ser ponderada. Não obstante, a própria CF/88 no Art. 206, inciso VII, determina que o direito à educação compreende, não só a garantia do acesso e da permanência, mas também a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios segundo o qual estruturará o ensino (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Para Dourado; Oliveira (2009), no Brasil, a efetivação de uma escola de qualidade se apresenta como um complexo e grande desafio. Esse desafio, dadas as desigualdades socioeconômicas regionais do país, se apresenta latente, necessitando ser cada vez mais problematizado por todos os atores educacionais.

Desse modo, inferimos que, para além do direito ao acesso, há de se considerar a garantia da qualidade educacional, de forma que, aquele que demandar a educação possua condições de acesso, permanência e consiga concluir a educação básica de forma qualitativa. No entanto, essa garantia sofre diversos embates no país diante de uma prática política neoliberal.

Nesse ensaio abordamos o direito à educação em seu caráter público subjetivo, bem como a importância de considerar não só o acesso, mas a qualidade da educação, indispensável para a plena execução do direito à educação. Não obstante, apesar das determinações legais serem incontestáveis, os avanços das políticas nas últimas décadas não indicam o pleno cumprimento do disposto na nossa Constituição Federal.

Assim, a prescrição legal acerca do direito subjetivo à educação com qualidade ainda carece de efetividade, possuindo inúmeras incompletudes e disfunções na oferta e funcionamento da educação escolar nos seus diversos níveis e modalidades. A não regulamentação do regime de colaboração das competências dos entes federados que inviabiliza a consolidação de um Sistema Nacional de Educação está na base não só da não garantia do direito, como também explica alguns aspectos de recentes retrocessos na sua oferta pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 ago. 2018.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. LDB- **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** 7ª edição. Atualizada em 25/10/2012. Edições Câmara Brasília: 2012. Disponível em <<http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2013/04/ldb_7ed.pdf>>. Acesso em 01 ago. 18.

_____. Lei Federal nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 10 ago. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A qualidade da educação brasileira como um direito. Educação e Sociedade.** 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: 05 Fev. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cad. Cedes, Campinas, v. 29, nº 78, p. 201-215, mai/ago 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004>. Acesso em: 05 fev. 2018.

DUARTE, Clarisse. Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais.** São Paulo: Fundação SEADE, v. 18, n.2, p. 113-118, jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

HORTA, Jose Silverio Baía. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. Caderno de pesquisa nº 104. P. 5-34, Jul. 1998. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf>. Acesso em 10 ago. 2018.

OLIVEIRA; Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, Jan /Fev /Mar /Abr 2005 nº 28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf> . Acesso em: 20 fev de 2018.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O Legado Educacional do século XX no Brasil.** 2ª edição. Autores Associados. SP, 2006.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; PINTO, Isabela Rahal de Rezende. **O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação.** Autores Associados, Revista brasileira de Educação, v. 21, nº65, abr-jun, 2016.

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO: UM OLHAR SOBRE AS SALAS DE RECURSOS (AEE)

RESUMO

O presente artigo trata do tema referente ao financiamento da Educação Especial no Espírito, destacando o momento atual que estamos vivendo, onde investimentos oriundos das políticas públicas educacionais que deveriam ser utilizados para equipar as salas de recursos (AEE) nas escolas públicas têm sido utilizados nas instituições especializadas filantrópicas ou particulares. Para chegar ao resultado utilizamos em nossa pesquisa uma abordagem qualitativa através da análise documental.

Palavras-chaves: Políticas Públicas Educacionais, Educação Especial, Financiamento.

2- INTRODUÇÃO

A inclusão do aluno com deficiência no ensino regular vem, desde muitos anos, buscando sua institucionalização e normatização do ensino igualitário, com qualidade, preservando o respeito às diferenças contidas no ambiente escolar. Mas essa inserção ainda enfrenta muitos desafios, que dizem respeito, principalmente, às caminhos alternativos/processos diferenciados, formação do professor, recursos necessários e políticas públicas que garantam ao aluno com deficiência uma educação de qualidade.

Segundo Martins (2002), ao se viver em um sistema capitalista neoliberal, a exclusão passa a ser um traço inerente ao sistema econômico, ou seja, exclui-se para incluir novamente de uma forma mais precária. Na escola não é diferente, pois, de acordo com Amaral (2002) e Patto (2008), ao fazer a matrícula de um aluno com deficiência e não proporcionar a ele condições de permanência e de aprendizagem está se alimentando a inclusão perversa, que não garante que esses alunos possam ter acesso ao processo de ensino-aprendizado com as mesmas oportunidades e possibilidades que os demais alunos.

Porém, nota-se que grande parte dos estudantes com deficiência ainda estão sendo escolarizados em espaços nas instituições especializadas, que no Censo Escolar

correspondem às salas especiais ou classes especiais. Este fator está associado ao movimento que vem permitindo que os recursos provenientes das políticas públicas educacionais da Educação Especial, que deveriam ser aplicados preferencialmente nas escolas públicas, estão sendo aplicados nas Instituições Especializadas Privadas.

Dessa forma, enquanto essas instituições privadas vêm se equipando e modernizando para atender o público-alvo da Educação Especial, as nossas escolas públicas vêm sofrendo cada vez mais com a falta de equipamentos necessários e de profissionais que estejam devidamente habilitados para atender os alunos com deficiência.

3- METODOLOGIA

Optamos neste estudo por realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa através da análise documental, por considerarmos como capaz de possibilitar maior compreensão dos meandros de uma lei. Segundo Garcia (2009, p. 124),

A análise documental tem sido uma forma facilitadora do acesso aos discursos políticos, os quais são veículos de sentidos e significados que contribuem na formação de concepções e na disseminação e incorporação de práticas.

A nossa intenção é fazer uma reflexão sobre os investimentos que deveriam estar sendo aplicados nas escolas públicas e estão sendo utilizados para modernizar e equipar as instituições filantrópicas e privadas.

4- RESULTADOS

Com base nos pensamentos de Gramsci (2004), Thompson (1987) e Flores (2011), que propiciam compreender a elaboração do texto e suas implicações nas políticas educacionais, articulando com o entendimento de Estado e sociedade civil.

Gramsci promove uma ampliação na teoria marxista com relação à concepção de Estado. Este corresponde à união da sociedade política (dominação fundada na coerção) e da sociedade civil (dominação fundada na direção e consenso). Como ele mesmo resume na fórmula cunhada nos Cadernos: “No sentido, seria possível dizer que o Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 2004, p. 244).

Para o próprio Gramsci (2004, p. 28): “se todo Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e a difundir outros”. O mesmo autor acrescenta:

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”; isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação dos equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados (GRAMSCI, 2004, p. 41).

Gramsci entendia a sociedade civil como parte do Estado que, conforme Mochcovitch (2001) era um conjunto de aparelhos privados de hegemonia. Na sociedade civil, as relações de forças se configuram em disputa. Inclusive, ela exerce a hegemonia por meio das “organizações privadas”. São elas as responsáveis pela criação, organização e difusão das ideologias. No caso particular, a educação está vinculada ao Estado e à sociedade civil, pois “[...] oscila dependendo do grau de mobilização da sociedade civil e do poder do Estado” (LIMA, 2004, p. 21).

Gramsci pensa o Estado como “polifônico”, visto que expressa, “[...] a correlação de forças contraditórias, estendendo-se para além dos limites da classe dominante, a partir da força e do consenso [...]” (DOURADO, 2010, p. 26), alicerçado na reciprocidade dialética da estrutura e da superestrutura. O Estado também é atravessado, estruturalmente, pelas contradições presentes na realidade social. São essas contradições de classe que organizam, paradoxalmente, o Estado nas ações de tomadas ou não de decisões, no estabelecimento de prioridades e contra-prioridades na filtragem das propostas (POULANTZAS, 2000) e nos problemas de pré-agenda que se tornarão agendas e as soluções apresentadas.

Quanto ao estudo das leis, Thompson (1987) afirma que nem tudo na lei está assimilada à lei da classe dominante. Na verdade, existe um equilíbrio oculto entre as forças de classe. A lei não se desenvolve pela lógica imparcial nem é inabalável

frente às conveniências. Ela é resultado de formação histórica e social. Como assevera Dias (2012, p. 41), “a lei é [ou será] a forma assumida pela correlação de forças no cotidiano das classes”.

Dessa forma, as políticas públicas seriam, segundo Boneti (2011, p. 18) é o “[...] resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil”.

O financiamento da educação pública passa por dois conjuntos de realidades: de um lado, a demanda de estudantes, sujeitos de direitos, a ser atendida; de outro, os recursos disponíveis de tributos, arrecadados, em tese, de toda a população. Devido à gratuidade da oferta e da multiplicidade de entes federados que oferecem escolas e arrecadam tributos, no momento atual quase a totalidade da receita provém de arrecadações e redistribuições de bilhões de reais por ano e quase a totalidade dos gastos se faz em instituições públicas mantidas pela União, por 26 Estados, pelo Distrito Federal e por 5.564 municípios.(MONLEVADE, 2012)

De acordo com o CFRB/ 1988 - Art. 213 “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas”. Observamos assim que há uma tendência de deslocamento do preceito constitucional de prioridade do investimento público na escola pública.

É nesses apoios que se encontra a contradição. Ao mesmo tempo em que preconiza o atendimento nas escolas municipais, o plano abre a possibilidade – com urgência inclusive – para as parcerias entre “organizações governamentais e não governamentais”. Algo bem explícito quando, a partir do diagnóstico de que a “rede governamental de ensino” encontra dificuldades para ampliação do atendimento, coloca a instalação de escolas especiais como de “importância inevitável” para a “continuidade do regime de colaboração”.

De acordo com o artigo 291 da resolução 3.777/2014 do CEE,

“As instituições de ensino que integram o Sistema de Ensino do Espírito Santo deverão matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado – AEE, ofertado em salas de recursos ou em centros de atendimento educacional especializado – CAEE – da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.”

Porém, ao regressar à equação de Gramsci (2004c) “Estado = sociedade política + sociedade civil”, ressalta-se que as instituições especializadas fazem parte do Estado, pois fazem parte da sociedade civil em relação dialética com a sociedade política. Elas não agem fora do Estado, mas no Estado e com o consentimento de grupos inseridos na esfera governamental. Por isso, fica mais fácil entender por que essas instituições “ganham” a centralidade da educação das pessoas com deficiência, principalmente, quando se observa o protagonismo das redes municipais de ensino nos últimos anos em relação às políticas de Educação Especial (GARCIA, 2009) associadas, em muitos casos, às condições modestas nas finanças públicas (MELO, 2007) e à precariedade de suas redes de ensino. Por isso, muitos governos municipais recorrem às instituições especializadas como forma de garantir o atendimento às pessoas com deficiência.

Por esse panorama, podemos afirmar que aconteceu (e ainda acontece) uma “responsabilização desresponsabilizada” (por mais paradoxo que seja) dos municípios em relação aos atendimentos dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Em que pese o aumento da ação da administração pública, continua-se apostando nas instituições especializadas, enquanto assistimos à precariedade dos serviços públicos. Ainda está muito presente no senso comum – tal qual exposto no segundo capítulo – a visão sobre a qual os alunos público-alvo da Educação Especial são bem mais (ou só poderiam ser) atendidos em instituições especializadas, endossadas pelo termo “preferencialmente”, embutido na legislação educacional brasileira. Desse modo, por um lado, o Estado mantém a pertinência das instituições, por outro, “ganha” com esses convênios, pois, aos olhos da opinião pública, ele mantém o atendimento a esse público, mas sem a responsabilidade direta, por exemplo, com encargos trabalhistas e a compra de materiais e equipamentos necessários.

5- REFERÊNCIAS

AMARAL, L.A. Diferenças, estigma e preconceito: O desafio da inclusão. In: SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 38 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BONETI, Lindomar W. **Políticas Públicas Por Dentro**. 3. ed. Ijuí : Editora UNIJUI, 2011.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas – Princípios, Propósitos e Processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 - 2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, 2010.

FLORES, Maria Assunção. Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. Perspectiva. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis. NUP/ CED, v. 29, n. 1, p. 161-191, 2011.

GARCIA, Joe. **Avaliação e aprendizagem na educação superior**. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**.vol. 1. COUTINHO, C. N. (Trad.); HENRIQUES, L. S.; NOGUEIRA, M. A.(Co-edição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Entre o escrito e o vivido**. P. 15-20. 2ª ed. rev. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

MARTINS, J.S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 2.ed.- Petrópolis: Vozes, 2002.

MELO, Adriany de Ávila; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. Educação inclusiva e a formação de professores de Geografia: primeiras notas. **Caminhos de Geografia**. Uberlândia: UFU, v. 8, n. 24, p. 124-130, 2007.

MONLEVADE, João Antonio. **Construção da Complexidade do Financiamento da Educação Pública no Brasil**. Volume 2, n.4, 2012

PATTO, M.H.S. Políticas atuais de inclusão escolar: Reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J.G.S.; MENDES,G.M.L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. 25-42.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SEDU/CEE. **Resolução CEE nº 3.777/2014**. Disponível em: < <http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CEE%20n%C2%BA%203.777-2014.pdf>>. Acesso em: 07 de setembro de 2018.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. (3 vols.) Trad.Denise Bottmann (vols. I e III); Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida (vol. II). São Paulo: Paz e Terra, 1987.

EIXO 2 – Federalismo e gestão democrática da educação (Básica e Superior)

RELAÇÕES FEDERATIVAS NO CONTEXTO DA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO PROMOVIDA PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA

RESUMO

Estudo sobre a política pública de fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação (CME), implementada pela Secretaria de Educação do estado da Bahia (SEC), através da Superintendência de Acompanhamento e Avaliação do Sistema Educacional no âmbito do Programa de Apoio à Educação Municipal (Proam). Tem como objetivo analisar a implementação da referida política e compreender, diante dos aspectos subjacentes às mudanças políticas na gestão do Estado, o papel de articulação nas relações federativas exercido pelo Proam. A pesquisa está referenciada como qualitativa e toma a análise de políticas públicas, a partir do ciclo de políticas públicas e o do modelo de múltiplos fluxos, um suporte metodológico para compreender as contradições inerentes a formulação e execução das políticas, com suas repercussões para a gestão democrática da educação nos municípios do estado da Bahia. Os resultados demonstram que a realidade do planejamento e implementação de políticas públicas para educação no Estado da Bahia deve considerar a perspectiva interinstitucional, afim de que a efetivação delas possa garantir a autonomia dos entes federados nos aspectos normativo, administrativo e financeiro, de maneira a evitar discontinuidades que fragilizam a materialização dos regimes de cooperação e colaboração.

INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Considerando a necessidade de fortalecer as ações do regime de colaboração entre os entes federados (União, Estado e municípios) a Secretaria da Educação do Estado da Bahia instituiu, no ano de 2007, o Programa de Apoio à Educação Municipal (Proam). Esse tem o desafio de contribuir para organizar e fortalecer os sistemas municipais de ensino, sendo a Secretaria Estadual, um instrumento articulador da aproximação entre os governos federal e estadual com os municípios, no que concerne à implementação de políticas para a educação básica e o aperfeiçoamento da gestão da educação.

As atividades desenvolvidas pelo Proam convergem para promover o fortalecimento da gestão dos Sistemas Municipais de Ensino (SME) e trazem consigo a necessidade de planejamento e organização por meio de parcerias. Neste contexto, é fundamental que tal processo ocorra com a participação direta e efetiva dos cidadãos, para que se

garanta uma gestão democrática da educação nos municípios. Por entender que o Conselho Municipal de Educação (CME) se constitui como o espaço essencial para a construção da participação democrática dos cidadãos na gestão das políticas públicas para a educação, eles passaram a receber atenção do Proam que a partir do ano de 2011 passou oferecer um curso de formação para os conselheiros e acompanhamento técnico para os CME.

No intuito de compreender os meandros e intencionalidades que constituiu a formulação da política pública para o fortalecimento dos CME com a formação dos conselheiros, organizada pela SEC por meio do Proam, foi desenvolvida uma análise desta política pública diante dos regimes de colaboração e cooperação técnica celebrados entre o estado da Bahia e seus municípios. Diante do contexto da necessária construção democrática das políticas públicas de educação foi lançada a seguinte questão: Como e por que ocorreu o processo de sistematização e implementação da política pública de formação de conselheiros municipais de educação, oferecida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, no âmbito do Programa de Apoio a Educação Municipal, no período de 2007 a 2015?

METODOLOGIA

A opção pela análise de políticas públicas nos levou a construir uma triangulação de métodos e técnicas de pesquisa composta por uma pesquisa bibliográfica, outra documental e uma de campo.

Com a pesquisa bibliográfica foi possível construir uma base teórica que referencia o percurso reflexivo sobre os conceitos de sustentação das análises, ou seja, os de federalismo, políticas públicas, agenda de políticas públicas, descentralização, conselhos de políticas públicas e formação de conselheiros.

Na pesquisa de base documental foi possível compreender as opções programáticas delineadas para a condução das políticas públicas pelas gestões que governaram o estado da Bahia, assim como, traçar o perfil das políticas públicas a partir de documentos normativas, minutas de projetos, instrumentos de planejamento da gestão (planos, PPA, LOA, compromissos de gestão) e, documentos que retratem a operacionalidade dos programas.

A pesquisa de campo consistiu na aplicação de entrevistas semiestruturadas com técnicos e dirigentes do Proam que coordenaram e executaram a política pública em estudo.

A conjugação do percurso metodológico (base teórica, base documental e de campo) constituiu o eixo que deu forma a proposição de uma proposta de reformulação da política pública em análise.

RESULTADOS

A revisão da literatura desenvolvida sobre o federalismo, ao ser confrontada com o levantamento documental e com as entrevistas, levou a perceber que há uma distância considerável entre o que traz o princípio normativo, e, especificamente, como agem os entes federados ao estabelecerem parcerias por meio das políticas públicas.

As políticas implementadas exclusivamente pela SEC e pelo Proam estavam atentas às possibilidades de estreecimento do equilíbrio entre as relações federativas e da autonomia dos entes diante das políticas públicas de educação. Deste modo, a SEC, através do Proam, foi desenvolvendo políticas públicas de aproximação para consolidar um padrão de gestão que fortalecesse as relações de colaboração e cooperação, em tese, de forma horizontalizada, buscando ampliar a compreensão dos municípios para com a sua liberdade de escolha em participar das mesmas.

A política Pública de Fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação, ao entrar na agenda das políticas públicas da SEC, passa a compor o conjunto de várias outras já implementadas no âmbito do Proam. Juntas elas concorrem para contribuir com a consolidação de uma visão programática que incentiva a participação da sociedade, através de espaços coletivos como os conselhos, perante a gestão das políticas públicas de educação nos municípios baianos.

O Proam, através do Projeto de Fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação, criou uma interlocução com as gestões municipais e com as comunidades locais. Com ele procurou respeitar o limite federativo do município em optar por participar ou não do Projeto, e, por outro lado, passou a incentivar a prática do controle social da gestão através do CME.

A pesquisa evidenciou que o fato de a política de Fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação ter sido uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação, e por ela conduzida sem parcerias consistentes, não gerou aderência, a princípio, de instituições como a União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação (UNCME) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação UNDIME em suas seccionais na Bahia. Tais instituições são estratégicas, sob o nosso olhar, para que as políticas públicas que se estabeleçam com os municípios sejam efetivadas. Se

a proposta é ampliar as relações federativas de forma consistente, respeitando as autonomias dos entes, é fundamental que haja o envolvimento de outros parceiros institucionais no diálogo e na elaboração das políticas públicas, para que não se imponha uma proposta de formação dissonante com os contextos materiais vividos pelos Conselhos.

Por fim, constatou-se que mais do que uma intenção programática, para mudar a realidade do planejamento e implementação de políticas públicas para educação no Estado da Bahia, será necessário um intenso processo de amadurecimento no sentido da construção de políticas interinstitucionais perenes, ou seja, que ao propor uma política que vise a parceria federativa, seja o Estado aquele ente que primeiro demonstre a sua responsabilidade com a manutenção da política até que o problema seja sanado, ou, se assim for necessário, apresente uma política alternativa. O que deve ser evitado pelo Estado é justamente ser ele o ente que promove a descontinuidade das políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L.; SEGATTO, C.I.. O manifesto dos Pioneiros e o federalismo brasileiro: percalços e avanços rumo a um sistema nacional de educação. *In: O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto*. Brasília,DF: Ministério da Educação, 2014, p.40-57.

ABICALIL, Carlos Augusto. Federalismo brasileiro e cooperação interfederativa em educação: entre as autonomias e a equidade. **Roteiro**. Joaçaba, SC, v. 39, n. 1, p. 11-38, jan./jun. 2014.

ARAGÃO et al. Formação continuada para conselheiros municipais de educação: a experiência da Bahia, 2010-2011". *In: Gestão democrática e formação continuada em Conselhos Escolares: desafios, possibilidades e perspectivas*. Salvador: Faced-PPGE-UFBA; EDUFBA, 2012.

ARRETCHE, Marta T. S. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online]. 1999, vol.14, n.40, pp.111-141.

AZEVEDO, J. M. L. de. A colaboração da União e os mecanismos de gestão democrática da educação em municípios do Nordeste. *In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, J. M. de R; CORBUCCI, P. R. (Orgs.). Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília: Ipea, 2011, p. 173-198.

BATISTA, Neusa Chaves. **A Formação de conselheiros municipais de educação e a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de diretrizes. Programa de Formação de Conselheiros Municipais de Educação – Pró-Conselho.**

Brasília: Secretaria de Educação Básica; Universidade Federal de Santa Catarina, 2009a.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Análise de políticas públicas: o estudo do Estado em Ação.** Salvador, BA: Eduneb, 2012.

COSTA, J. M. A.; CUNHA, M. C.; ARAÚJO, R. M de. Federalismo Cooperativo Brasileiro: implicações na gestão da educação municipal. *In:*

Perspectivas em Políticas Públicas. Belo Horizonte, Vol. III, Nº 5, p. 43-62 | jan/jun 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.**

Volume 22, n.1, p. 41-67, jan./jun. 2006.

DALLA CORTE, M. G. et al. Conselhos Municipais de Educação em Tempos de Democratização: da conjuntura aos desafios de atuação. *In:*

Conselhos Municipais de Educação: Configurações e [re]articulações no campo das políticas e gestão educacional. Curitiba, PR: CRV, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os Obstáculos ao Direito à Educação Básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul.-set. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 21 de novembro de 2016

FREITAS, Dirce Nei Teixeira e Carvalho, Flávia Roberta Corrêa de. Conselhos municipais de educação e qualificação da educação básica.

Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Volume 24, n.3, p. 497-516, set./dez. 2008.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000

GELINSKI, Carmen Rosario Ortiz G; SEIBEL, Erni José. Formulação de políticas públicas: questões metodológicas relevantes. **Revista de**

Ciências Humanas, Florianópolis, SC: Edefsc, v. 42, n. 1 e 2, p. 227-240, Abr./ out., 2008

GOHN, M. G. M. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil.** Educação & Sociedade, ano XXII, no 75, Agosto/2001.

OLIVEIRA, Maria Neuza de. A Gestão Descentralizada da Educação no Estado da Bahia: a Proposta de Municipalização do Ensino. *In:* **29**

Reunião da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED), 2006, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <

<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT05-2684--Int.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2017.

PINTO, José Marcelino Rezende. Federalismo, Descentralização e planejamento da Educação: desafios aos municípios. **Cadernos de Pesquisa**. v.44, n.153, p. 624-644, jul./set. 2014.

RIBEIRO, Wanderley. “*Conselhos Municipais de Educação e a descentralização da gestão educacional na Bahia*”. (1998). Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil.

Educação & Sociedade, Ano XX, nº 69, Dezembro/99.

SARMENTO, Diva Chaves. Criação dos Sistemas Municipais de Ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1363-1390, Set/Dez. 2005.

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br> . Acessado em 11 de janeiro de 2017.

SAVIANI, Dermeval. Plano Nacional de Educação, a questão federativa e os municípios: o regime de colaboração e as perspectivas da educação brasileira. **Grabois**, 17 ago. 2011. Disponível em:

http://grabois.org.br/portal/revista.int.php/id_sessao=16&id_publicacao=447&id_indice=2559. Acesso em: 15 jun. 2017.

SOUZA, Celina. Federalismo, desenho constitucional e Instituições federativas no Brasil pós-1988. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, 24, p. 105-121, jun. 2005

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.

FEDERALISMO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: DISPUTAS, CONCEPÇÕES E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

INTRODUÇÃO

Organizamos nossa reflexão sob dois elementos relevantes: a questão federativa e a garantia do direito à educação pela via da gestão democrática.

O primeiro refere-se à forma e organização do Estado, mecanismos, relações intergovernamentais e interfederativa que situam a gestão democrática como forma de participação social no processo de implementação de políticas sociais, em destaque às políticas educacionais e o esvaziamento deste a partir de valores impostos sob lógicas de outros segmentos.

Consideramos que a pactuação social federativa se desdobra e realiza efetivamente no segundo elemento no papel e mecanismo de Estado para a garantia da gestão democrática na educação e, no que tange a essa reflexão, ao estreitamento desse direito nas políticas e práticas recentes.

Analisamos, ainda que em forma de aproximação, a complexidade do federalismo brasileiro no desenho das políticas educacionais em espaços e tensões institucionais que configuram o contexto atual e recente das políticas educacionais, sublinhando rupturas com o processo de afirmação do federalismo cooperativo pela via da gestão democrática.

Assim, é preciso destacar que no caso brasileiro a opção pelo federalismo de três níveis é fruto de uma conjuntura histórica e política de grandes indefinições conceituais e práticas que assumem diferentes formas desde a proclamação da República dos Estados Unidos do Brasil (1889) até sua configuração atual na Constituição Federal de 1988, constituindo-se em movimento pendular entre centralização e descentralização em processos de estabilidades do pacto federativo.

Essa tensão entre centralização e descentralização e a forma de colaboração ou relacionamento entre a União e os demais entes federados é fundamental para compreender-se a política educacional. Ainda que brevemente, é pertinente analisar essa temática em perspectiva histórica. (OLIVEIRA e SOUZA, 2010, p. 14)

Essa característica republicana significa uma “horizontalidade” das funções republicanas consideradas na independência e harmonia dos poderes e níveis de governo entre si (art. 2º da CF 1988).

Assim o Estado Brasileiro constitui-se de maneira desconcentrada (característica própria de uma república) e descentralizada, ou seja, distribuído em três níveis diversos, autônomos e cooperativos: a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, cada qual com suas competências (comuns e concorrentes) previstas constitucionalmente.

No que se refere à gestão democrática a CF 1988 também faz referência a este princípio quando estabelece no artigo 206 os princípios que orientaram a oferta do ensino e da educação pública e indica no inciso VI a “gestão democrática (...), na forma da lei” (BRASIL, 1988).

Outros textos normativos importantes a essas concepções podem ser identificados na Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - BRASIL, 1996) e na Lei 13005/2015 (Estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE, BRASIL, 2015) esta última, vale ressaltar que fruto de outra conjuntura histórica de tensões políticas à área.

Apenas para destacar, a LDB reforça o caráter da “VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (art. 3) e autonomia dos sistemas em definir

(...) **normas da gestão democrática do ensino público** na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (artigo 14, BRASIL, 1996 – grifo nosso)

Além disso não podemos nos furtar de reconhecer a gestão democrática como princípio também inscrita no PNE atual que dedica uma de suas metas (19) a assegurar condições à gestão democrática como princípio e prática norteadora da realização das políticas educacionais.

É consenso que o movimento pela retomada da democracia, na década de 1980, as lutas pelas liberdades democráticas emanadas pela mobilização social organizada avançou em princípios que direcionavam para o cumprimento do direito à educação e à gestão democrática nos quais a atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), sua participação na Assembléia Nacional Constituinte (ANC) e a proposição da Gestão Democrática (GD) na escola foram relevantes.

De acordo com Pinheiro (2015), a origem da GD está no processo de participação do FNDEP vinculado aos partidos de frente popular que levaram as discussões na Constituição Federal de 1988. Composto por várias entidades representativas dos segmentos da comunidade acadêmica e dos trabalhadores em geral se constituiu como desdobramento dessas mobilizações, articulando-se como força política importante durante o processo de elaboração do capítulo sobre educação presente na CF/88.

Para, Licínio Lima:

Nesse contexto, os órgãos colegiados, democraticamente eleitos e democraticamente escrutinados, exercem uma autonomia assente na participação ativa, no debate e no diálogo, em práticas de democracia direta, sempre que possível e adequado, e em práticas de democracia representativa, assim reforçando o autogoverno escolar e a autogestão pedagógica, inscrevendo-se numa política e num sistema escolar nacional, mas favorecendo a diversidade de práticas e os processos de deslocação do poder para as escolas. (LIMA, 2014, p. 1074).

O arranjo federativo assim favorece a gestão democrática fortalecendo a constituição em colegiados, de toda comunidade escolar, para que se tornem agentes de participação social dos processos decisórios e reguladores das práticas educacionais.

Reconhecemos que desde as reformas dos anos 1990 temos movimentos de tensionamentos, redefinição e reorganização do Estado, com uma tendência cada vez mais de aproximações gerencialista do setor privado/empresarial que no caso específico da educação tem recebido apoio e incentivos do setor para um alinhamento orgânico de princípios e valores.

É nessa perspectiva que trabalhos como os de Adrião (2016, 2018), Peroni (2015) e Shiroma (2015, 2016) analisam a “privatização” indireta da educação pública no Brasil no contexto da financeirização econômica e da atuação das organizações de interesses empresariais em programas e políticas públicas nos diferentes níveis de governo.

Destarte, no Brasil a privatização da educação não ocorre com a transferência direta das instituições de ensino público para exploração à iniciativa privada mas em formas híbridas e complexas de interação entre o público e o privado alinhando princípios diversos dentre os quais sublinhamos a gestão democrática distorcida sob a égide da governança (conceito associado à governança corporativa e que pouco significa à gestão democrática e participativa da sociedade como se concebe às

políticas sociais) nos marcos teóricos da Nova Gestão Pública (NGP) ou *New Public Management* difundida com base instrumental gerencialista.

Este tipo específico de ação da NGP quanto às políticas federativas educacionais ganhou contornos no Brasil a partir da implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE - BRASIL, 2007), materializaram-se posteriormente com a institucionalização dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE) e atualmente sendo massivamente induzidas por diversas instituições e fundações empresariais.

A gestão democrática concebida ao longo dos anos por meio da implementação de macro políticas tem sido gradativamente anulada e silenciada na discussão e definição de políticas educacionais como podemos reconhecer na reconfiguração recente do FNE e na redefinição de calendário à realização da CONAE (Conferência Nacional de Educação) pela Portaria 557/2016 e ainda pelo Decreto Presidencial de 27/04. Medidas recentes tomadas pelo governo e que foram consideradas por mais de 50 entidades componentes do Fórum, como arbitrárias e autoritárias fazendo com que fossem amplamente divulgadas e repudiadas por inviabilizarem a realização de uma CONAE/2018 democrática.

É diante desse cenário, que demanda forte contraposição, que se mobiliza esta Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), como instrumento de resistência em defesa dos avanços e dos espaços de interlocução conquistados após décadas de muita luta e que agora estão sendo destruídos e/ou usurpados pelo atual golpe político, ao qual não interessa o fortalecimento de uma educação pública, laica, democrática, inclusiva, crítica e de qualidade socialmente referenciada. (CONAPE, 2017)

Dessa forma, percebemos que as ações (e reformas) educacionais realizadas pelo atual governo federal (desde o Golpe de 2016) trazem em seus princípios, uma prática de alijamento social da participação popular que segrega e discrimina o pensamento divergente e diverge do princípio federativo, cooperativo e da gestão democrática como se estabelece na CF 1988 e em tantos outros atos normativos do Estado Brasileiro.

E vão sendo reproduzidas e desdobradas em práticas de gestão em outras perspectivas também no âmbito Estadual e Municipal em várias regiões pelo país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordarmos a relação entre Federalismo e gestão democrática sublinhamos o aspecto da participação popular como mecanismo historicamente construído na

arquitetura do Estado federativo brasileiro como forma de expressão da democracia ativa nas políticas educacionais e no interior de nossas escolas como princípio norteador das práticas e exercício de formação e de cidadania.

A compreensão e distorção de Educação como direito ressignificado como serviço, vem também gradativamente e historicamente substituindo nossa compreensão de direito pela oferta e esvaziando os significados de participação autônoma, livre e crítica dos direitos sociais.

O aparelhamento de nossos conselhos municipais, estaduais, nacional e escolares de educação é um exemplo de como formas gerencialista de “governança” da educação constituem e tomam nosso espaço na gestão de uma prática social tão importante à garantia de nosso Estado e de nossos direitos.

Diante do histórico de luta pela democratização do país vivenciado na década de 80, nossos esforços pela manutenção e garantia dos processos democráticos no Brasil encontra muitos dilemas e tensões para superar a correlação de forças políticas e ideologias que se mostram desfavoráveis às práticas democráticas e de participação.

O que não diminui nossa esperança de que há futuro para a democracia brasileira, mas ela passa pelas mãos da cidadania crítica e reativa desvelada na resistência ainda mais vigilante e esclarecida nos tempos obscuros que vivemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T. M. F; GARCIA, T. O. G. Educação a domicílio: o mercado bate à sua porta. **RETRATOS DA ESCOLA**, v. 11, p. 433, 2018.

ADRIÃO, T. M.; PINTO, J. M. R. PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: ESTRATÉGIAS RECENTES EM DESTAQUE. **Educação e Sociedade**, v. 37, p. 11-15, 2016.

CONAPE. ANPED. Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação. **Manifesto de Lançamento da CONAPE 2018**. Acesso em 19 de agosto de 2018.

PERONI, V. M V. (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

SHIROMA, E. O. O ESTADO COMO CLIENTE: INTERESSES EMPRESARIAIS NA COPRODUÇÃO DA INSPEÇÃO ESCOLAR. **Trabalho Necessário**, v. 22, p. 57-79, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

Portal do Planalto – Presidência da República. Acesso em 20 de julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Acesso em: 16 de agosto de 2018.

BRASIL. Portal do Ministério da Educação (MEC). **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Acesso em: Acesso em: 16 de agosto de 2018.

BRASIL. Portal do Ministério da Educação (MEC). **Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)**. Acesso em: 16 de agosto de 2018.

LIMA, L. C. **A escola como categoria na pesquisa em educação**. UNISINOS. 12 (2): 82 - 88. maio/ago. 2014.

OLIVEIRA, R. P. de; SOUZA, S. Z. **O federalismo e sua relação com a educação no Brasil**. In. OLIVEIRA, R. P. de; SANTANA, W. (Orgs). Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir as diversidades. Brasília. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). 2010.

PINHEIRO, C. M. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

O PACTO PELA APRENDIZAGEM NO ESPÍRITO SANTO (PAES): LIMITES PARA ASSEGURAR A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A AUTONOMIA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS

Resumo

Investiga o processo de implementação do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes) e ações direcionadas para a melhoria da alfabetização de crianças para analisar limites do pacto para assegurar a autonomia pedagógica nas unidades escolares. O estudo se delinea como pesquisa documental e se fundamenta na perspectiva dialógica da linguagem, fazendo uso das contribuições de Bakhtin (2003; 2004) e de autores dos campos da política e da gestão como Bonamino (2002; 2012), Araújo (2013), Adrião; Garcia; Borgui; Arelalo (2009); Paro (1998), Gadotti (2014), Freire (1981, 1994, 1996, 2000a, 2000b, 2001). Conclui que a atual política que orienta a gestão do Sistema de Ensino no estado do Espírito Santo desconsidera o disposto nos artigos 14 e 15 da Lei 9.394/96 no que se refere a observância dos princípios da gestão democrática e da autonomia pedagógica dos profissionais de ensino.

Palavras-chaves: Gestão democrática, autonomia pedagógica, ensino e aprendizagem.

Introdução

A Lei 9.394/96, no Art. 14, atribui a responsabilidade aos sistemas de ensino para a definição de normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes

Embasados por esses preceitos, a gestão democrática vem sendo concebida no campo do educação como a participação de vários segmentos que compõe o que se reconhece como integrantes da comunidade escolar como, por exemplo, pais, professores, estudantes e funcionários dos diversos mecanismos de organização da escola. Nesse contexto, a participação desses segmentos tem sido relacionada a aspectos da gestão escolar que envolvem o planejamento, a implementação e a avaliação, seja no que diz respeito à construção do projeto e processos pedagógicos, seja às questões de natureza burocrática, o que nos faz pensar sobre mecanismos que podem impactar a autonomia pedagógica dos professores nas escolas.

Desse modo, buscamos refletir sobre a importância de se atentar para o art. 15 da Lei 9.394/1996, que dispõe que os “sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. O artigo nos remeteu a investigar o processo de implementação do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes) e, principalmente, uma de suas ações direcionadas para a melhoria da alfabetização de crianças, a fim de analisar limites e possibilidades desse pacto para assegurar a autonomia pedagógica nas unidades escolares. A autonomia pedagógica não se restringe apenas a participação de professores no processo de elaboração do projeto político pedagógico da escola, envolve sobretudo implementação de ações que valorizem e respeitem os saberes e fazeres docentes, bem como a autonomia dos profissionais que atuam nas escolas para organizar o processo de ensino e de aprendizagem e para elaborarem coletivamente o cotidiano da escola.

Metodologia

O estudo seguiu delineamentos da pesquisa documental. Reunimos documentos como normatizações, orientações da Secretaria de Estado da Educação (SEDU) para implementação do PAES e materiais didáticos enviados às escolas públicas para serem utilizados na alfabetização pelos professores, pedagogos e alunos. Utilizamos contribuições de Bakhtin (2003; 2004) para analisar o corpus analítico da pesquisa. Nessa direção, nos pautamos na perspectiva dialógica e nos embasamos nos conceitos de enunciado, texto, dialogia e polifonia para interrogar as fontes documentais. Outros autores dos campos da política e da gestão como Bonamino (2002; 2012), Araújo (2013), Adrião; Garcia; Borgui; Arelalo (2009), Paro (1998), Gadotti (2014), Freire (1981, 1994, 1996, 2000a, 2000b, 2001) também se colocaram como interlocutores no processo dialógico que se instaurou entre pesquisadores e corpus analítico para orientar a análise do PAES no contexto da implementação de políticas que se referem ao regime de colaboração, às parcerias e, contudo, a observância dos preceitos da gestão democrática.

Resultados

Os documentos analisados evidenciaram que a política de implementação do PAES, gestada pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, propôs um arranjo organizacional para viabilizar a cooperação entre Estado e Municípios, na qual se verifica a centralização e a verticalização de ações sob a coordenação principal da Secretaria de Estado da Educação e das Superintendências Regionais de Educação, demonstrando um modelo de gestão pública da educação de cunho gerencialista e privatista, resultando em amplo controle do governo do estado sob a política educacional nos municípios.

Os documentos apontam que o PAES é apresentado com uma abrangência que envolve o atendimento ao ensino fundamental, anos iniciais e finais, da rede pública estadual e municipal, assim como à educação infantil. No entanto, há evidências de que o objeto do Pacto vem sendo a realização de parceria entre SEDU e Prefeituras com ações focadas em mecanismos de gestão que priorizam a formação de professores, o monitoramento de resultados pela via de avaliações diagnósticas e a prática docente para os anos iniciais do ensino fundamental e, em especial, para a alfabetização.

Os eixos estruturantes do PAES apontam ênfase no apoio à gestão dos municípios, compreendendo ações voltadas para a gestão do tempo e dos espaços pedagógicos em sala de aula com orientação para construção, compreensão, disseminação e monitoramento de indicadores e metas consideradas pela SEDU como de qualidade. No eixo Fortalecimento da Aprendizagem notamos a centralidade de rotinas na formação, monitoramento, avaliação e disseminação de práticas pedagógicas consideradas exitosas. No eixo Planejamento e Suporte verificamos a prioridade de ações relacionadas a estudos referentes à reorganização da oferta educacional nos municípios para a otimização da alocação de recursos didáticos, humanos, financeiros e materiais.

Destacamos que os eixos revelam estratégias que reforçam ações voltadas para a homogeneização da gestão do processo de ensino e de aprendizagem e da prática docente na alfabetização, colocando-se o PAES como política pública centralizadora, homogeneizadora e cerceadora da autonomia administrativa, financeira e, sobretudo, pedagógica, secundarizando a autonomia das gestões municipais. O pacto confere centralidade ao monitoramento de resultados embasado em um modelo de Gestão por

Resultados (GPR), disseminado como exitoso por valorizar o alcance de melhores resultados nas avaliações sistêmicas externas.

A condução da formação de professores demonstra que tem se priorizado uma formação instrumental em que a prática é vista como aplicação de teorias (Pérez Gómez, 1997), o que se nota pela utilização de materiais estruturados, que evidenciam estreita articulação com conhecimentos que compõem as matrizes das avaliações externas e tem orientado a organização do currículo na alfabetização. A formação e a avaliação diagnóstica se orientam a partir de material com instruções “passo a passo”, direcionando o que deve ser seguido pelo professor. Além disso, revelam que “alfabetizar letrando” é a perspectiva para o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O kit de materiais enviados para as escolas e as orientações para a avaliação diagnóstica conferem centralidade ao ensino que prioriza estudo de letras, sílabas, palavras e frases, aos níveis definidos na Psicogênese da Escrita (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética) e a prática classificatória de crianças a partir desses níveis, o que fica demarcado pelo Caderno de Registro que integra o Kit de materiais.

O diálogo com as fontes permitiu afirmar que o PAES limita a autonomia dos Municípios para formularem suas políticas a partir das demandas e especificidades locais, bem como elimina possibilidades de os professores participarem do processo de formulação de propostas pedagógicas para as escolas. As Secretarias Municipais de Educação passam a ser executantes de ações previstas pela Secretaria de Estado da Educação e as equipes locais de formação passam a ser demandadas apenas a repassar modelo pronto. A política de formação dos municípios se transforma em *espaçotempo* de prescrições de tarefas para as escolas, eliminando a possibilidade de as Secretarias Municipais desenvolverem quadro de profissionais autônomos e politicamente conscientes. Verificamos que a base conceitual da alfabetização no PAES reedita antigas concepções que reduzem a alfabetização a mera técnica de ler e escrever no sentido de decodificação (leitura) e codificação (escrita).

Concluimos que a gestão do Sistema de Ensino no estado do Espírito Santo desconsidera os artigos 14 e 15 da Lei 9.394/96, no que se refere a observância dos princípios da gestão democrática e da autonomia pedagógica dos profissionais de ensino, uma vez que, a partir de 2016, com o Pacto,

privilegiam-se ações para a alfabetização que fazem chegar às escolas materiais didáticos que destituem dos profissionais de ensino o direito de organizarem o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, pois o PAES implementa rotinas de organização do ensino na alfabetização a partir de materiais que buscam homogeneizar e controlar práticas docentes.

Referências bibliográficas

ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, Oct. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300009&lng=en&nrm=iso>. access on 01 July 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300009>.

ARAÚJO, G. C. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educ. Soc.** [online]. 2013, vol.34, n.124, pp.787-802. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300008>.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 2, p.

373-388, June 2012. Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 01 July 2018. Epub Feb 14, 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>.

BONAMINO, A. M. C, de. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

ESPÍRITO SANTO. Lei nº 10.631 de 28 de março 2017. **Institui o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo e dá outras providências**. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, ES, 29 mar. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 2. ed.

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A Educação na Cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

_____. *Política e Educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional*. Palestra Proferida na CONAE 2014. Disponível em: < http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PARO, Vitor. *A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública*. 1998. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

PÉREZ GOMÉZ, A. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PÉREZ GOMÉZ, A. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente com intelectual reflexivo. In: **Motriz**, v.3, n. 01, junho/1997.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 – DESAFIOS E PERSPECTIVAS

RESUMO:

No contexto do Federalismo e das Políticas Educacionais, torna-se imperioso o debate sobre a gestão democrática da educação superior. Nesse sentido, o presente ensaio tem como objetivo descrever a educação superior no Brasil, após os trinta anos da Constituição Federal de 1988. Por meio de uma pesquisa exploratória, acompanhada de uma análise documental, contata-se uma perspectiva de ampliação da oferta de maneira substancial, apenas na modalidade presencial e na rede federal, pois as redes estaduais e municipais, em conjunto, têm reduzido seus números de estudantes matriculados nas duas modalidades de ensino. Muitos ainda são os desafios para consolidar as políticas educacionais correspondentes a educação superior.

Palavras-Chave: Educação Superior, Políticas Educacionais, Desafios e Perspectivas.

Dentre os temas mais significativos sobre a educação de nível superior, após a Constituição Federal de 1988, destacam-se a grande preocupação com a ampliação da demanda e a expansão e interiorização da educação superior; as necessidades de uma demanda cada vez mais diversificada. Além disso: as mudanças nos perfis profissionais e no processo formativo; o papel da educação continuada na formação permanente; a autonomia das ciências e a liberdade acadêmica; a interdisciplinaridade; as relações das universidades públicas com o Estado e com o setor produtivo; o impacto da mundialização do capital nos planos e programas; o financiamento da educação superior; a relação entre investigação-tomada de decisões no campo da educação superior, entre outros. (BOAVENTURA, 1997).

Assim, surge a necessidade do ensino superior brasileiro desenvolver ações estruturadas e planejadas, com objetivos, meios e metas bem estabelecidas, com horizontes realistas e práticas coordenadas, conforme preceitua a CF que o dever do Estado com a educação efetiva-se mediante a garantia de, entre outros, acesso aos níveis mais elevados do ensino, pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

A partir da década de 1990, após a promulgação da Constituição Cidadã, a diversificação e a diferenciação do sistema de educação superior foram adotadas como política visando à expansão da educação superior em

função da demanda crescente de vagas, por meio de mecanismos que objetivam a massificação desse nível de ensino. A expansão do sistema, bem como a integração dos diferentes procedimentos de avaliação, credenciamento e recredenciamento, visando produzir um sistema com base na flexibilidade, competitividade e avaliação, orientam as políticas adotadas no campo da educação superior. (GADOTTI, 2013).

Assim, educação superior brasileira vivenciou, especialmente a partir da segunda metade da década de 1990, uma lógica expansionista das oportunidades educacionais em escala jamais vista neste nível de ensino no país. Tal processo expansionista, em que pese o incremento do número de vagas e de cursos, não possibilitou uma efetiva democratização da educação superior, já que ele se efetivou preponderantemente na esfera pública.

É possível apontar, por meio de uma pesquisa exploratória, acompanhada de uma análise documental, que as políticas de regulação e gestão da educação superior pautaram-se, principalmente na segunda metade dos anos de 1990, por um processo expansionista centrado em uma política de diversificação e diferenciação institucional, que alterou substantivamente a dinâmica organizativa do sistema da educação superior no país. A abertura indiscriminada de cursos e instituições, nos diversos municípios brasileiros, não se fez acompanhar de mecanismos de gestão e avaliação que assegurassem um patamar básico de qualidade social. Na contramão dessa lógica, o que se verificou como tendência do processo expansionista foram políticas de aligeiramento dos processos formativos e a redução da educação superior às atividades de ensino. (DOURADO, 2011).

O Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 10.172 para o decênio de 2001-2010, em seu anexo trata da Educação Superior, apresenta o diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e metas e também o financiamento e gestão da educação superior. Ressalta-se que mundo contemporâneo, as rápidas transformações destinam as universidades o desafio de reunir em atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de relevância, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, qualidade e cooperação internacional (DIDONET, 2006, p. 94).

Na avaliação de Dourado (2011), quando avaliação do Plano Nacional de Educação (2001 – 2010), a política para a educação superior fundada na

lógica da competitividade e da avaliação estandardizada buscou romper com o parâmetro de educação superior pautada pela indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, padrão unitário de qualidade, gestão democrática, entre outros. Desse modo, ao naturalizar a separação entre ensino e pesquisa interviu na lógica organizativa e acadêmica das instituições de ensino superior visando a expansão do sistema em atendimento às exigências e sinais de mercado, desencadeando um amplo processo de mercantilização da educação superior e, conseqüentemente, maior subordinação da gestão e da produção do trabalho acadêmico aos parâmetros do capital. Esse processo de privatização e, em larga escala, de mercantilização da educação superior alterou a correlação de vagas entre o setor público e privado, em detrimento do primeiro.

No contexto das políticas educacionais, pode-se destacar que a aprovação do PNE em 2001, em que pesem os vetos governamentais e os limites do referido Plano, sinaliza para a implementação de importantes metas para a educação superior pública no país. Torna-se necessário repensar o papel, a natureza e o alcance das políticas educacionais voltadas para esse nível de ensino. Constituem verdadeiros desafios para os governos, para o MEC e para as secretarias estaduais de educação e de ciência e tecnologia. É preciso promover a plena consolidação do papel das universidades públicas, sobretudo, no que se refere à resolução de problemas sociais, formação de recursos humanos e geração de conhecimento de modo a contribuir efetivamente para a implementação de um projeto de desenvolvimento do país marcado pela inclusão social.

Outro aspecto relevante é a necessidade do estabelecimento de políticas de financiamento e de avaliação que sejam indutoras do desenvolvimento e da modernização das IES. O fortalecimento institucional das IES se coloca, como etapa fundamental no processo de ampliação das oportunidades educacionais em educação superior. Nessa baila, é fundamental estabelecer um conjunto de proposições e ações articuladas que contemplem a concepção de universidade, autonomia, financiamento, gestão democrática, infraestrutura, recursos humanos, entre outros. (GADOTTI, 2013).

É imperioso considerar, nas transformações recentes e nas discussões atuais, quatro eixos temáticos fundamentais: a) a expansão pública e privada

da educação superior, tendo por base os processos de democratização, privatização e massificação;

b) as alterações na gestão e nas identidades institucionais das universidades e IES, em geral; c) a avaliação da educação superior, considerando os processos de flexibilização e regulação ainda em curso; d) as contribuições da investigação em educação superior no país, visando contribuir com a definição de políticas e tomadas de decisão, além da construção de bases para a pesquisa e estudos na área. (GADOTTI, 2013).

Da leitura da obra “Qualidade na Educação, de Moacir Gadotti (2013), pode-se compreender a necessidade de consolidação, expansão e otimização do ensino superior por meio de ações expansionista, a serem avaliadas e dinamizadas por meio de políticas efetivas de financiamento. No nível de graduação, torna-se necessária a abertura de novos cursos (diurnos e noturnos), ampliação de vagas (criação de novas turmas, especialmente, no turno noturno) e interiorização das atividades acadêmicas (cursos, turmas em novos campi) e implementação de experiências e projetos de formação na modalidade de educação à distância. No campo da Pós-graduação, é imperioso o início de novos cursos e programas stricto sensu, convênios interinstitucionais, nacionais e internacionais, implementação de cursos regionais (envolvendo mais de uma Universidade, sobretudo, em regiões com pequena inserção na pós-graduação).

No contexto da pesquisa, é de fundamental importância a ampliação do número de grupos e diretórios de pesquisa, maior articulação com o setor produtivo e com as políticas sociais, criação e fortalecimento de agências de fomento à pesquisa. E, principalmente, para consolidar a extensão universitária, com vistas ao desenvolvimento social, a diversificação das atividades e rediscussão dos marcos da relação universidade e sociedade. (GADOTTI, 2013).

Vale destacar, também o PNE, Lei nº 13.005 de 2014 que versa sobre a educação superior na meta 12, com a premissa da expansão, com qualidade em nível de graduação, apresentando três objetivos: elevação da taxa bruta de matrícula na graduação para 50%; a elevação da taxa líquida para 33% e a garantia de pelo menos, 40% das novas matrículas ocorram no segmento público.

De acordo ao Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE – 2018, observa-se crescimento em relação a taxa bruta de matrícula (TBM) 4,8 % entre 2012 -2016, mas apresentou queda em 2017. Sobre as desigualdades na TBM persiste ao longo do período do ponto de vista territorial. Ressalta-se que a Região Nordeste concentra a maioria dos estados com os menores resultados de TBM. A taxa líquida de escolarização (TLE) teve trajetória de crescimento entre 2012-2016, quando atingiu seu valor mais elevado (23,8%), mas diminuiu em 2017(BRASIL, 2018, p.205-2016).

A oferta pública cresceu substancialmente apenas na modalidade presencial e na rede federal, pois as redes estaduais e municipais, em conjunto, têm reduzido seus números de estudantes matriculados nas duas modalidades de ensino (BRASI, 2018, p.205-2016). Diante do exposto confirma-se que os desafios, ainda são muitos e requer um conjunto de esforços para consolidar as políticas correspondentes a educação superior.

REFERÊNCIAS

- BOAVENTURA, Edivaldo. M. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2007.
- BOAVENTURA. **A Educação Brasileira e o Direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.
- Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional nº 31/2000 e até a Emenda Constitucional de Revisão nº 6/94. Brasília: Senado Federal, 2001. Título VII, Capítulo II, arts. 182, 183.
- BRASIL. **Lei Nº 10.172, DE 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm > Acesso em: 19 de ago. 2018
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 19 ago.2018
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2018- Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/>

[/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034>](#). Acesso em: 19 ago. 2018.

DIDONET, Vital. Plano Nacional de Educação- PNE. Brasília: Liber Livro Editora. 3 ed, 2006.

DOURADO, Luiz Fernando.(Org.) **Plano Nacionalde Educação (2011-2012):** avaliação e perspectivas. Goiás: Editora UFG e autêntica. 2011.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação:** Uma nova abordagem. COEB, 2013.

INEP.

O DIRETOR ESCOLAR FRENTE AO PROTAGONISMO ESTUDANTIL DO MOVIMENTO “NÃO FECEM MINHA ESCOLA” NO GRANDE ABC PAULISTA

Resumo

Esse trabalho visa identificar quais os desafios para uma gestão democrática na escola, analisando a atuação dos diretores escolares nos municípios do ABCD Paulista, região metropolitana da capital, durante o movimento estudantil "Não fechem minha escola", no ano de 2015. Apesar dos elementos legais da gestão democrática das escolas públicas brasileiras, art. 206, inciso VI, da Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, art. 3º, VIII, e art.14), faz-se necessário identificar a influência das orientações de cunho político, enviadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), para a práxis da gestão democrática na comunidade escolar durante este período, considerando a autonomia como um elemento fundamental para o exercício de uma gestão democrática. A metodologia adotada tem perfil misto, pois trata-se de um estudo de caso múltiplo com análise documental. A pesquisa, ainda em andamento, encontra-se na fase de análise dos dados obtidos com as entrevistas, com base no método temático-categorial e utilizando-se do software IRAMUTEQ.

Introdução

Foi na cidade de Diadema, no Grande ABC paulista, que no ano de 2015 deram início as primeiras ocupações estudantis que marcariam as novas práticas do movimento estudantil no país e, entre tantas reivindicações em prol de uma educação de qualidade, reacenderiam o debate da gestão democrática no ambiente escolar. A motivação dessas ocupações foi a proposta de ‘reorganização’ escolar apresentada pelo governador de São Paulo, Geraldo Alckmin/ PSDB, que previa o fechamento de 92 escolas e reorganizava as restantes por ciclo único, razão pela qual o movimento estudantil intitulou-se “*Não fechem minha escola*”.

Além de luta estudantil secundarista, as ocupações demarcaram-se como um movimento em defesa da escola pública e contrárias às políticas de sucateamento e privatização da escola, tendo tido novas ocupações no ano que se seguiu, 2016, por todo o país. Portanto, as lutas estudantis, através dos diferentes movimentos de ocupações e não apenas do movimento “*Não fechem minha escola*”, estabelecem um vínculo com a luta pela gestão democrática das escolas públicas, uma vez que, pesquisas indicam que as políticas públicas praticadas pelos governos de diferentes partidos políticos no Brasil,

de cunho neoliberal, afetam diretamente as rotinas da escola e sua autonomia, intervindo, portanto, nas práticas da gestão.

Assim, esta pesquisa, nos contornos de uma dissertação de mestrado, que tem como objeto de estudo o diretor escolar, objetiva conhecer como foi a atuação do diretor escolar, tendo como balizador os elementos da gestão democrática da escola, durante esse movimento histórico dos estudantes secundaristas, por considerar como uma oportunidade de desvendarmos os entraves dessa práxis e analisar as mensagens transmitidas pelos estudantes quando esse tema se incorporou a sua jornada de luta pelo direito a uma escola de qualidade. Com esta perspectiva, então, fez-se coerente entender a atuação do Estado frente ao avanço do neoliberalismo, nos debates acerca da escola e da gestão democrática, bem como na formulação de políticas públicas educacionais.

A privatização é um modelo bastante referenciado quando se procura sinalizar a relação do Estado com o setor empresarial e sua tendência neoliberal; mas revisitá-lo trouxe à tona a existência de novos e muitos contornos e intersecções dessa privatização na formulação de políticas públicas educacionais, neste contexto abrangente e promiscuo da relação do Estado com o setor privado, no cenário político brasileiro e internacional.

A relação do Estado brasileiro com o setor empresarial, filantrópico e bancário, segundo Ball (2014), serve ao suprassumo do setor capitalista neoliberal, com o objetivo de fomentar a geração de políticas que gerem novas oportunidades de negócios e mais lucro a este setor, que constituiu-se em rede, com a finalidade de produzir conhecimento estratégico para a implantação dos princípios do livre mercado. Assim sendo, é pelos princípios do mercado em âmbito internacional, em detrimento aos interesses da sociedade e até mesmo da soberania nacional, que são concebidas, operadas e disseminadas as ações do Estado brasileiro e as políticas públicas educacionais decorrentes dessas ações; por isso para autores como Ball e Youdell (2007) e Ball (2014) as políticas educacionais seguem uma diretriz global, desumanizando o indivíduo, colocando-o dentro de uma fôrma na qual cabem todas e todos, ao modelo tamanho único (*prêt-à-porter*), portanto, não cabe a valorização da comunidade escolar e seus interesses como critério de elaboração das práticas de gestão, um dos princípios fundamentais para a gestão democrática da escola.

Ball e Youdell (2007) identificaram duas grandes categorias que compõem esse novo modelo de privatização: a endoprivatização, ou privatização endógena, e a exoprivatização, ou privatização exógena. Estes modelos de privatização identificados pelos autores apontam a relação comercial entre o Estado e o terceiro setor (ONG's, Associações ou Institutos e as Organizações Sociais/ OS), que por sua vez estão

vinculados a setores financeiros (bancos) ou grandes corporações educacionais de âmbito internacional. Tais relações comerciais, de forma direta (exprivatização) ou indireta (endoprivatização) podem “significar a crescente introdução de modos de gestão considerados típicos das organizações privadas, ideologicamente consideradas mais bem geridas” (Lima, p.179, 2013) para as instituições públicas escolares.

As práticas endoprivatistas, em especial, corrompem toda a construção de autonomia da comunidade escolar construída como condição *sine qua non* para a existência de práticas democráticas na gestão escolar; isto porque o tempo escolar e as interações passam a ser ditadas por cartilhas, e a valorização dos sujeitos da educação, em especial professores e alunos, assume o caráter da lógica de mercado: compensação a partir de bons resultados (Adrião; *et al*, 2015). As obras Ball e Youdell (2007) e Ball (2010), portanto, são marcos importantes no debate da implantação da gestão democrática das escolas, isso porque evidenciam o papel que tais políticas trazem como consequência ao ambiente escolar.

Metodologia

A fim de alcançar os objetivos propostos esta pesquisa adotou o estudo de caso múltiplo, com perspectiva qualitativa e quantitativa, realizando entrevistas semiestruturadas, na primeira etapa do estudo, e entrevistas semiestruturadas e grupo focal na segunda etapa. Em todas as etapas o objetivo foi conhecer o perfil dos diretores das escolas ocupadas, como se deu a ocupação (buscando conhecer o contexto em que eles atuaram) e a visão acerca da gestão democrática. O aprofundamento do estudo na segunda etapa, teve os mesmos objetivos, mas ampliou-se o quadro dos investigados visando identificar contradições e afinidades que nos possibilitassem retratar a práxis do diretor durante a ocupação sob o prisma da gestão democrática. Além disso, foi realizada também análise documental, o que torna esta uma pesquisa com metodologia mista.

A comparação de realidades diferentes (fontes múltiplas de provas) para a compreensão de um mesmo fenômeno ou grupo, fornecem essencialmente análises múltiplas daquele fenômeno ou grupo (YIN, 2010), o que justificou estudo múltiplo com metodologia mista. A base na produção do instrumental da pesquisa foi Szymanski (2011) e Lakatos (2001), para a produção do roteiro na perspectiva da entrevista reflexiva, para a entrevista com o grupo geral dos diretores da região que tiveram escolas ocupadas (24 escolas no total), e com os demais membros do estudo de caso da segunda etapa: diretor e vice-diretor, coordenador pedagógico, professores e pais de alunos que participaram da ocupação. Já o estudo com os

alunos foi feito com a realização de grupo focal (VEIGA; GONDIN, 2001), visando lembrar a situação de grupo vivida pelos estudantes durante a ocupação. A terceira e última investigação deste estudo múltiplo se deu por meio de pesquisa documental das orientações e demais comunicações do Estado (por meio da SEE e das DEs). O arcabouço teórico utilizado na definição e desenvolvimento da pesquisa documental foi Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009) e Cellard (2008).

Como parte da metodologia adotada, a abordagem de análise dos dados foi qualitativa mas também quantitativa, nesse sentido, a análise dos discursos oferecidos pelos diretores e demais membros da comunidade escolar foi feita com base no método temático-categorial, proposto por Franco (2005) e Guerra (2006) e utilizou-se o software IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), de acesso aberto, portanto, gratuito, desenvolvido como ferramenta auxiliar do processo de codificação dos dados obtidos por meio de entrevistas (Camargo; Justo, 2013), que nos permitiu fazer uma análise estatística sobre os corpus textuais (conjunto textual das entrevistas e dados do grupo focal).

Resultados parciais

O trabalho encontra-se em fase da escrita dos capítulos teóricos e análise dos dados levantados com o estudo de caso múltiplo. Contudo, dos contatos e entrevistas realizadas já foi possível identificar que das 24 escolas ocupadas, 14 tiveram mudanças na direção, por motivos ainda investigados.

Majoritariamente os contatos telefônicos surtiram efeito positivo e os diretores que ainda estavam na escola concordaram em participar da pesquisa, exceto nas cidades de Mauá e Santo André onde uma escola de cada cidade, a direção não aceitou participar alegando '*indisposição de retornar a este assunto*' e '*discordância dos membros do Conselho da Escola, na participação do vice-diretor nesta pesquisa*'. Contudo, no total foram entrevistados 10 diretores do grupo geral, sendo 2 vice-diretores, pois, através de contatos de professores que atuam na Rede de escolas públicas estaduais, foi possível a localização de outros 2 diretores, que já estavam em situação de aposentadoria mas que concordaram participar da entrevista. A cidade de São Bernardo do Campo, em razão da não localização do diretor ou vice-diretor, não está representada nesta pesquisa.

Referência

ADRIÃO, T.; *et al.* **Sistemas de ensino privado na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação.** Relatório de Pesquisa. Ação Educativa; GREPPE, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/04/Peri-Sistemas-de-E ensino-Privado-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-P%C3%BAblica-Brasileira-ok.pdf>.

Acesso em: 21/05/2017.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

BALL, S.; YOUDELL, D. Privatización encubierta en la educación pública. **Congreso Mundial Internacional de la Educación**, 5., 2007. Anais... Disponível em: < <http://firgoa.usc.es/drupal/files/2007-00242-01-S.pdf> >. Acesso em: 21/05/2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70.

CAMARGO, B.V.; JUSTO, A.M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ.** Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em:

<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 20/06/2018.

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

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Série Pesquisa em Educação, v. 10. Brasília: Liber Livros, 2012.

GUERRA, Isabel C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentido e formas de uso.** Estoril, Portugal: Principia, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, A. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científico.** São Paulo: Atlas, 6ª ed., 2001.

PARO, V. H.. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. **Opinião Pública**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-762001000100001&lng=en . Acesso em: 20/07/2017.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D. de; GUINDANI, J.F.. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, julho/2009.

SZYMANSKI, Heloísa [org.]. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília, 4ª edição, Liber Livro Editora, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Ana Thorell. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

JUVENTUDES E BIOPOLÍTICA: ARTICULAÇÕES POLÍTICAS

RESUMO

Este trabalho relaciona os conceitos de juventudes, cultura juvenil e biopolítica, visando estratégias para desenvolver educação política. Percebe-se um momento de acirrada polarização nas questões de vida nacional. Política é também produção coletiva de saberes e de governo, atividade de regrar condutas alheias. Daí nasce a importância de amadurecer espaços de apropriação de conceitos e atitudes políticas para construção do espaço público. Há várias juventudes coexistindo no Ensino Médio e, portanto, muitas problematizações e tipos de noções de juventudes sendo produzidas na escola. Ela se constitui em espaço de socialização, de contato entre as diferenças, de pluralidades e, portanto, de dispersão.

Palavras-Chave: Juventudes, Educação, Política

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os primeiros resultados e percepções de um projeto de pesquisa que vem sendo desenvolvido no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, nos *campi* Alvorada e Viamão, com jovens estudantes de Ensino Médio. Tem por objetivo articular conceitos básicos das áreas de Ciências Humanas para apropriação de conceitos de política e da construção do espaço público, a partir de uma abordagem sócio filosófica e da diversidade, para e a partir das juventudes que circulam nesses *campi*.

O conceito de juventude é bastante diverso e depende muito do ponto de partida de sua definição. Uma das possibilidades que permitem articulá-lo é considerar faixa etária. Assim, no caso do Brasil, consideram-se jovem as pessoas entre 15 e 24 anos de idade, momento que se entende passam a adquirir capacidade de procriar, concomitantemente aos sinais de ter menos necessidade de proteção por parte da família, começa a assumir responsabilidades e a buscar independência, além de outros sintomas corporais e psicológicos (DAYRELL, 2003). Há um alargamento do tempo da juventude, já que pode ser compreendida como estilo de vida e não somente como uma fase de transição.

As juventudes são múltiplas, por isso prefere-se utilizar a palavra no plural, já que apenas uma descrição não daria conta das possibilidades de ser jovem. Estudos de Dayrell (2003, 2007, 2009) são referência para essa multiplicidade. Mostram jovens em diversos contextos sociais, em que cada um tem percepções

próprias acerca da sua juventude, levando-nos a considerar que não é possível trabalhar com generalizações. Utilizar a palavra no plural é uma forma de tentar incluir as várias possibilidades que possam haver dos modos de ser juventude.

Considerando a multiplicidade das juventudes que compõe o Ensino Médio da escola, o atual cenário político, a propagação de notícias falsas e a participação política dos jovens, articular os conceitos de juventudes, biopolítica e educação tornam-se tarefa necessária. A escola é espaço público, acolhe a diversidade, lida com vidas e, portanto, é espaço político com todos os tipos de consequência que existem em sê-lo assim.

CONTEXTOS DE JUVENTUDES NA ESCOLA

Pesquisas relacionadas à juventude ou aos jovens descrevem diversas características dessa fase como sendo de conflito, de rebeldia, de transição, de transformação do que se é para o que se pretende ser. Estudos como os de Dayrell (2007) e de Sposito (1997) sobre jovens são realizados no interior da escola, espaço em que a juventude pode ser percebida na produção de sentidos sobre o mundo. A escola também pode ser responsável pela criação da noção de juventude, da mesma forma que a juventude reinventa a escola como lugar de sociabilidade juvenil

Trabalhos que tratam das culturas juvenis trazem contribuições sobre os grupos sociais aos quais estes jovens pertencem (SCHMIDT, 2006; MAIA, 2010; PEREIRA, 2011; SANTOS, 2006), sendo possível identificar diversas visões ou imagens dos jovens brasileiros, construções sociais e de si que são feitas nessa etapa da vida, além das inúmeras representações que as juventudes assumem enquanto categoria de análise. Pesquisas como a de Leão, Dayrell e Reis (2011) e Souza (2006), mostram a importância que os jovens atribuem aos projetos de vida, que seriam uma ação do indivíduo em escolher entre os futuros possíveis, transformando seus desejos e as fantasias que lhe dão substância em metas a serem perseguidas, representando assim, uma orientação no rumo de vida. Relacionando os projetos de vida e a escola, os jovens em suas narrativas, denunciam a falta de relação entre o currículo e seus contextos sociais, o que torna a escolha do futuro mais difícil, já que são diversas possibilidades de escolha, sendo trabalho, família ou o ensino superior. Nesse sentido, um primeiro apontamento é o da necessidade de pensar nas relações entre os jovens, a educação, a escola e os

espaços que eles frequentam, bem como o encontro dessas juventudes, sua convivência, a construção de espaço público e a sua condição social e política.

A partir da década de 1990, com expansão do ensino público, as escolas passam a receber uma quantidade muito grande de estudantes, oriundos de diferentes contextos sociais e que trazem consigo experiências de desigualdade, preconceito, pobreza e exclusão. De certa maneira, acaba no interior da escola a reprodução de uma estrutura social, muitas vezes excludente, com conflitos e contradições, despertando novos desafios que necessitam ser superados pela escola e pela educação.

Não bastassem os elementos destacáveis para cada indivíduo, a partir do momento em que começa a fazer parte da escola, o indivíduo participa de uma instituição com regras, em que há convivência com diferenças. Nela, convivem culturas, contextos, formas de ser jovem. O estranhamento ao diferente torna-se, então, campo propício para o atrito e para construção enriquecedora das diversidades realidades. A escola é, assim, importante espaço no processo de socialização e de produção de identidades, culturas juvenis e espaço social, ou seja, passa a ser espaço político, de decisões simultaneamente individualizantes e socializantes. A partir desses vieses de convivência social, o entendimento acerca das juventudes presentes no espaço escolar é possível a partir de sua localização e entendimento a partir do mundo em que vivem, as formas como entendem o mundo, como entendem as relações sociais e quais horizontes almejam. (SCHWETNER; FISCHER, 2012).

O inciso III do § 1º no Artigo 36 da LDB/ 96 diz que é diretriz para o Ensino Médio “*o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania*”. Na construção da cidadania, são fundamentais os entendimentos sobre as relações entre indivíduo e sociedade, instituições, a participação política, sistemas de poder, regimes políticos, conhecimento, verdade e democracia. O desafio está em permitir que jovens possam se apropriarem desses conceitos, capazes de permitir entendimento da complexidade do mundo, do espaço público e de sua construção coletiva.

Os tempos e arranjos de sala de aula não são suficientes para articular esses vários conceitos, implicados na elaboração da complexidade das relações humanas no âmbito público. Ao mesmo tempo, é possível pensar na possibilidade de

metodologias, reflexões e atividades facilitadoras da compreensão das diferenças, das realidades da vida, dos porquês das condições de existência dos sujeitos.

Seria benéfico, pois, utilizar olhares amplos, por assim dizer, para entender a construção do espaço político e criar estratégias de apropriação da construção do espaço público, social e político por parte das juventudes.

ENCONTROS

A escola (como ideia geral do espaço, uma vez que sabe-se que essa instituição exista em pluralidades) entendida como ambiente público por suas características e dinâmicas é, por isso mesmo, espaço político. E, uma vez que possui relação direta com as maneiras e modos de ser das juventudes, é biopolítica, governo da vida de pessoas, seja alimentando, seja retraindo os modos de ser que a ela se dirigem. O jovem e as várias juventudes estão inseridos em vários ambientes sociais e suscetíveis aos seus vários apelos.

O olhar dos indivíduos sobre si mesmos aponta para seus anseios, projetam-nos a um futuro em determinados contextos de vida. Veem-se interpeladas a produção de futuro, preparação profissional e outras de suas finalidades, e a percepção por parte dos jovens de que não há uma relação entre o currículo escolar e seus contextos sociais.

A primeira possibilidade é perceber a escola como espaço público e político. Nesse sentido, para pegarmos o currículo como exemplo, mas não desconsiderando os elementos de cultura institucional, a organização escolar e possibilidade ou não de participação dos jovens na produção desse espaço já mexem com vida mesma desses sujeitos. O ambiente escolar como forma de organização de condutas e limitação ou possibilidade de realização de projetos de vida é, portanto, governos de vidas. É, por isso, espaço de produção e reprodução de biopolíticas.

O segundo ponto a se considerar é que a escola é, por excelência, pública. Assim o é não somente quando consideramos sua fonte de financiamento, sinônimo de estatal. A escola é pública porque contém em seus espaços e funcionamentos uma representatividade da realidade da multiplicidade social. Há na escola o contato com os estamentos, as problemáticas, as desigualdades, as contradições, os aniquilamentos, a seriação, o regramento, a moral, as representações, os conflitos,

as subjetividades. Aí estão sua força e seu maior desafio: no interior da escola, ampliado e ecoado, estão os mesmos modos de organização de vida dispersos no conjunto social.

O desafio passa ser dar suporte e ampliar os olhares que as juventudes têm sobre si mesmas, articulados com o macro para além deles. Pode-se dizer que a escola é importante já de saída como *locus* de encontro, de ver-se diante de visões e realidades de mundo. A escola é dispersão. Pública porque seuscita debate político. O contato com vários “diferentes” torna a escola a *ágora* por excelência.

Por fim, não obstante as ideias legislativas insistentes em excluir Filosofia e Sociologia do Ensino Médio, as duas ciências são fortes aliados na compreensão do espaço público, das formas e modos de sua apropriação e na compreensão da democracia. A escola é espaço público, portanto político, portanto biopolítico, e faz se encontrarem as várias possibilidades de juventudes. E essa é uma de suas forças, o que torna esse espaço tão rico de possibilidades.

O encontro das várias juventudes na escola obriga a discussão política, seja na apropriação curricular, seja no respeito às diferenças, seja nos projetos de futuro, seja na articulação desse espaço como o restante da sociedade. E é nesse espaço que se tem a premissa de discussão, produção de saber, experimentação, rearticulação, reorganização, questionamentos, revisões.

O Ensino Médio é o encontro de várias juventudes em uma forma de existência de espaço público que se organiza como espaço de governo de vidas. Os indivíduos se veem frente a uma instituição com seus próprios modos de funcionamento. No momento, o projeto que articulamos consegue perceber o potencial das juventudes no espaço público. Traz à tona a necessidade de suscitar a discussão sobre participação política, inerente à condição humana. Não é possível ser neutro na escola, porque qualquer atitude, seja omissão, seja participação, constroi o espaço público, seja no reforço ou na rebeldia de suas regras.

OBRAS DE APOIO CONCEITUAL

BARCELOS, Karla Vello Meyrelles. **Culturas Juvenis numa escola pública de ensino médio: novos usos, novos cenários.** TESE (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BAUMAN, Zygmund; May, Tim. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GALLO, Silvio. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 48-65, jan.-abr. 2012.

RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas. O conceito de biopoder hoje. Política e Trabalho, **Revista de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 24, p. 27-57, abr. 2006.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA DE APOISO

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, Lei 9.694 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em 20/06/2018.

DAYRELL, Juarez. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília P. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, v. 1. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.

SCHWERTNER, Suzana F.; FISCHER, Rosa M. B. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.01, p.395-420, mar. 2012.

A DEMOCRACIA EM QUESTÃO: CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA ATUALIDADE

Resumo

O trabalho se propõe a analisar as concepções de cidadania e a participação social na sociedade brasileira atual a partir de pesquisa bibliográfica de cunho exploratório. Os resultados indicam a importância da participação social para retomada dos processos que consolidem um projeto democratizante de sociedade.

Palavras-chave: Cidadania, Participação, Democracia.

Introdução

Para discutir a cidadania numa sociedade democrática, convém situá-la no contexto da sociedade brasileira atual, pós golpe parlamentar, que culminou com a posse de um presidente ilegítimo, evidenciando a fragilidade do regime democrático. Como Santos (2017, p.31), entende-se por golpe parlamentar “uma substituição fraudulenta de governantes orquestrada e executada por lideranças parlamentares”. Albuquerque e Meneses (2017) situam o golpe parlamentar de 2016, no contexto de uma lógica mundial de desestabilização de governos populares comprometidos com as demandas internas das maiorias. Indicam a crise do capitalismo como impulsionadora de medidas de força “de interrupção da institucionalidade forjada pela Constituição compromissória de 88 para aplicação de um receituário de cortes nos gastos sociais, de ‘enxugamento e racionalização de custos’”. (ALBUQUERQUE e MENESES, 2017, p. 23).

O desmonte do país e da educação, que tem ocorrido após o golpe, constitui um sério retrocesso no caminho até então percorrido para a conquista dos direitos constitucionalmente consagrados. Covre (1991) considera a Constituição Federal (CF) como um processo e não uma carta estagnada. Embora reconhecendo todos os avanços da CF de 1988, no sentido de consagrar os direitos políticos e civis e ampliar os mecanismos de participação direta dos cidadãos, assiste-se à violação da Lei Magna, partindo do artigo primeiro que constitui a República Federativa do Brasil como um Estado Democrático de Direito e seu parágrafo único que proclama que “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”.

O trabalho, de cunho exploratório, parte de pesquisa bibliográfica, com o objetivo de analisar as concepções de democracia e participação na atualidade. Freire (1967) aponta a necessidade de uma visão histórica para compreender os avanços e recuos da transição da nossa sociedade brasileira, de “fechada”, colonial, escravocrata, antidemocrática a uma sociedade democratizante. Nos limites desse trabalho, busca-se uma visão histórico político e social acerca da temática em questão.

Democracia na sociedade capitalista: limites à participação popular

Wood (2011) parte da premissa de a “democracia significa o que diz o seu nome: o governo pelo povo ou pelo poder do povo”. Explica que “governo pelo povo pode significar apenas que o ‘povo’, como um conjunto político de cidadãos individuais tem o direito ao voto. Mas também pode significar a reversão do governo de classe, em que o *demos*, o homem comum, desafia a dominação dos ricos.” (WOOD, 2011, p. 7). A autora se posiciona a favor da última definição em que democracia significa “o desafio ao governo de classe.”. Considera ainda que no Capitalismo toda prática humana é transformada em mercadoria e tudo se submete às ‘leis’ do mercado e aos ditames da acumulação de capital. O capitalismo limita o poder do povo, daí não aceitar a compatibilidade entre democracia e capitalismo, já que representa o governo de classe pelo capital.

Wood discute a coexistência, na democracia capitalista moderna, da desigualdade e a exploração socioeconômica com a liberdade e a igualdade cívica. Observa que nas sociedades capitalistas “o direito de cidadania não é determinado por posição socioeconômica [...], e a igualdade cívica não afeta diretamente a desigualdade de classe” (p. 173), dessa forma, no primeiro caso, o capitalismo coexiste com a democracia formal e, no segundo, a democracia formal deixa intacta a exploração de classe. De acordo com Wood, “nunca foi óbvio que o capitalismo poderia sobreviver à democracia.” Em contrapartida, a desvalorização da cidadania, fruto das relações sociais capitalistas, acompanha esse processo e é característica da democracia moderna. (WOOD, 2011). Surgiu assim uma nova forma de democracia em que as relações de propriedade entre capital e trabalho ficaram intactas enquanto a democratização dos direitos civis e políticos foi permitida. No

entanto, os direitos políticos não vieram gratuitamente para as classes trabalhadoras, mas à custa de muitas lutas populares que enfrentaram fortes resistências.

Mascaro (2013) também aponta que permeia o senso comum a associação entre capitalismo e democracia, porém a história revela a independência dos termos. Apresenta o exemplo ainda recente, do século XX, das ditaduras na América Latina, além de, “na atualidade, a crise econômica do capitalismo passar por cima da vontade popular em favor do interesse político dos grandes especuladores, fazendo regredir o ambiente democrático já estabelecido”. (MASCARO, 2013, p. 84). Dessa forma, segundo o autor, a experiência democrática nas sociedades capitalistas são mais exceção do que regra.

Wood sugere que a democracia seja repensada como um mecanismo acionador da economia, já que o mercado flexível, “acentua a flexibilidade e a competitividade solapando as suas próprias fundações enquanto retira consumidores do mercado, enquanto o mercado ‘social’, submetendo-se aos imperativos capitalistas, estabelece limites estreitos para sua própria capacidade de humanizar o capitalismo”. (WOOD, 2011, p. 250). Aponta que o capitalismo com rosto humano exige mais intervenção do Estado e não nega que a esquerda deva defender o Estado de bem-estar, a provisão para a seguridade, a regulamentação ambiental, a educação desligada da maximização dos lucros.

O atual discurso econômico capitalista defende a flexibilidade e subtrai os obstáculos para a competitividade, a lucratividade e o crescimento, como a previdência social, o salário e as condições de trabalho decentes, a proteção ao meio ambiente. Propaga a necessidade de uma força de trabalho qualificada de forma que educação e treinamento são, de acordo com esse ponto de vista, a principal cura para os males econômicos.

O percurso histórico de conquista da cidadania pela classe trabalhadora, ao revelar como se deu o isolamento dos indivíduos na sociedade capitalista, oferece elementos para compreensão da construção social da nova sociabilidade imposta pelo capitalismo com predomínio do fator econômico mediante dissolução de identidades tradicionais nas quais prevaleciam as solidariedades comunitárias.

A democracia representativa é criticada por Wood (2011) já que a representação não seria um meio de implantar a democracia, mas um meio de evitá-la. A autora remete ao contexto da visão federalista de que a representação

seria um filtro, que torna menor a proporção entre representantes e representados numa grande república, criando uma distância entre eles, constituindo em um meio de contornar a democracia. Assim a concepção federalista de representação seria a antítese da isegoria da democracia ateniense.

A democracia representativa, antes percebida como antítese do autogoverno democrático, passa a ser compatível ao conceito de democracia “não o exercício do poder político, mas renúncia a este poder, sua transferência a outros, sua alienação” (p. 187), ideia estranha ao conceito grego de democracia, já que distancia o povo da política e favorece as classes proprietárias. Para Wood, a democracia representativa é “a democracia civilizada com um toque de oligarquia” (p. 188) em que o povo é esvaziado de conteúdo social.

Apesar das críticas Wood admite que “a conquista da democracia formal e do sufrágio universal certamente representou um enorme avanço histórico, mas no final o capitalismo ofereceu uma nova solução para o velho problema de governantes e produtores” (2001. p. 175).

Gohn (2012) preconiza que a participação cidadã difunde-se num conceito mais amplo de cidadania que não fica restrita ao direito ao voto, mas ao direito à vida. A Participação Cidadã, de acordo com Gohn, “funda-se também numa concepção democrática radical que objetiva fortalecer a sociedade civil no sentido de construir ou apontar caminhos para uma nova realidade social – sem desigualdades, exclusões de qualquer natureza.” (2012, p. 8).

Participação social na atualidade: conquista ameaçada

O termo participação possui uma gama de sentidos que podem ser empregadas em diferentes situações. Uma das palavras mais utilizadas no vocabulário político, como afirma Gohn (2007), esta expressão é utilizada de acordo a época e a conjuntura histórica e se apresenta com variações diversas, atrelada à democracia, representação, organização, conscientização, cidadania e outras.

Gohn (2007), ao abordar a história da participação dos cidadãos na gestão pública, diz que a Constituição Federal de 1988 colocou como imperativo, na agenda sociopolítica brasileira, a qualificação das formas de participação dos

diferentes atores sociais, oriundos da sociedade civil e política, enquanto atores sociopolíticos.

Entre os sentidos políticos possíveis para a participação, Gohn (2007) ressalta que embora possa ser associado ao processo de democracia, “também pode ser utilizado como um discurso mistificador em busca da mera integração social de indivíduos, isolados em processos que objetivam reiterar os mecanismos de regulação da sociedade, resultando em políticas sociais de controle social.” (GOHN, 2007, p.14).

Dagnino (2004) denuncia a existência de uma perspectiva privatista e individualista da noção de participação social, provocando a “despolitização da participação” com a emergência da “participação solidária” através do trabalho voluntário e da “responsabilidade social”

Essas perspectivas distintas de participação geram o que Dagnino nomeou de “confluência perversa” entre um projeto político democratizante, participativo, e o projeto neoliberal. A autora explica que “a perversidade estaria colocada, desde logo, no fato de que, apontando para direções opostas e até antagônicas, ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva” (DAGNINO, 2004, p. 97).

Nesse aspecto, considerar as nuances das concepções de participação implicadas em cada projeto, torna-se condição indispensável para compreender como a atuação dos atores sociais pode oferecer alternativas ao modelo de desenvolvimento capitalista.

Conclusão

Tendo em vista o contexto político brasileiro atual, verifica-se retrocessos nos espaços de participação social e um desmonte do Estado de bem-estar. Nesse sentido, há que se comprometer com as conquistas advindas do processo de redemocratização e a abertura para participação popular na gestão das políticas públicas, para que a democracia brasileira não desfaleça. Albuquerque e Meneses (2017) pontuam que temos que resistir ao golpe instaurado e reiniciar a retomada da democracia por meio da ativação das lutas concretas “dos trabalhadores, dos movimentos sociais, da construção de uma cidadania ampla, contrapondo-se ao dualismo estrutural que nos modelou, onde a cidadania é prerrogativa de poucos, a

subcidadania, infausto “destino” das maiorias trabalhadoras”. (ALBUQUERQUE E MENESES, 2017, p. 35).

É através dessa resistência, via participação nos espaços dos movimentos sociais, dos conselhos e outros, que se retomará a condução do processo democrático que produzirá transformações nos modos de viver, produzir e se relacionar com as pessoas e com meio, permeadas de atitudes: menos espoliadoras e menos egoístas, mais solidárias e mais humanas.

Referências

ALBUQUERQUE, Newton Menezes; MENESES, Ecila Moreira. **O golpe no Brasil como construção da “democracia” da subcidadania**. Polis, *Revista Latinoamericana*, Volumen 16, Nº 46, 2017, p. 19-38

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. 2017.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, Daniel (coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. pp. 95-110.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

SANTOS, Wanderley Guilherme do. **A democracia impedida: o Brasil no século XXI**. Rio de Janeiro: FGV editora, 2017

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

O TRABALHO COLABORATIVO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR – CORRESPONSABILIDADES E ENVOLVIMENTO DA EQUIPE DOCENTE

Resumo

Este artigo é resultado de um estudo sobre o trabalho colaborativo docente e o que ele possibilita para a gestão democrática escolar. Objetivou investigar de que forma o trabalho colaborativo em uma unidade de ensino que implementa a gestão democrática, favorece o comprometimento, interesse e responsabilidade da equipe docente nas ações planejadas em conjunto, em prol da qualidade social da escola. A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil no município de Serra/ES junto a equipe de profissionais da educação do turno matutino. Dialoga com autores que tratam da gestão democrática escolar e do trabalho colaborativo. Os resultados apontam para o aumento da responsabilidade da equipe docente com o que é planejado em conjunto, ou seja, com o trabalho colaborativo, na medida em que há participação efetiva nas decisões da escola. A equipe escolar está integrada e comprometida quando envolvidas no diálogo, informação e transparência da gestão escolar. Esta participação democrática é maior na execução das tarefas e ainda não é fruto da luta ideológica da equipe, no entanto gera resultados válidos, pois o planejamento coletivo proporciona a corresponsabilidade no alcance dos objetivos comuns da escola, em favor da qualidade.

Palavras-chave: Gestão democrática escolar. Trabalho colaborativo. Participação docente.

1. Caminhos e (des)caminhos na conquista da gestão democrática escolar.

A gestão democrática da escola nasceu de lutas históricas. Desde os movimentos democráticos que culminaram na Constituição de 1988, segue fazendo resistência as raízes autoritárias e paternalistas que marcam a trajetória política do Brasil e ainda se fazem presente na escola.

O princípio da gestão democrática escolar comumente está associado, nas instituições públicas, à eleição de diretores ou aos conselhos escolares, conquistas ainda não plenamente alcançadas em grande parte do território nacional. Porém, está para além dos colegiados e representações. Para Cury (2002), a gestão democrática trata da liderança e da autoridade compartilhada dentro da escola, ou seja, um grande desafio a ser enfrentado. “[...] A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência, impessoalidade, autonomia e participação,

liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”. Através deste modo de gerir, fazer da escola um espaço de construção da democracia.

Amparada pelas legislações vigentes, a gestão democrática foi inicialmente garantida na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 206 - inciso VI, que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público enquanto um princípio da educação. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/1996, estabeleceu aos Sistemas de Ensino que, garantido o princípio da gestão democrática, os mesmos Sistemas definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades, com bases na participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, assim também, na participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Artigo 14, incisos I e II).

Mais recentemente a gestão democrática escolar volta à cena no Plano Nacional de Educação – Lei Nº 13.005/2014 – e no Plano Municipal de Educação do Município da Serra – 4.435/2015 – que asseguram, ambos na Meta 19 dos respectivos Planos, efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Tais suportes legais, fundamentais na proposição e consolidação de práticas de participação na gestão escolar, não podem ser convertidos, contudo, em procedimentos que burocratiza excessivamente os mecanismos de participação, ou os reduz a procedimentos sem substrato (Souza e Tavares, 2016).

Considerando a gestão democrática escolar e sua relação com a qualidade do ensino, Paro (2013), aponta que a formação democrática dos sujeitos ultrapassa a ideia da escola apenas como transmissora de conhecimento. Administrar está relacionada as atividades meio, usadas para alcançar a qualidade nas atividades fins, ou seja, nas atividades pedagógicas que objetivam o efetivo aprendizado dos alunos. Para que haja gestão democrática é preciso a participação de todos os diferentes grupos na escola nas decisões.

A participação na gestão muitas vezes serve mais à execução do que à transformação social, ao atrelar a gestão da escola pública a um sistema hierárquico, um modelo empresarial que não atende aos interesses de uma educação emancipatória dos sujeitos, como destaca Paro (2013):

Conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras. E isso não acontecerá jamais por concessão espontânea dos grupos no poder [...]. (PARO, 2013, p. 13)

Pensar uma proposta com o trabalho colaborativo é colocar os profissionais da escola como protagonistas na gestão da escola. Esse modo de organização, possibilitado pelos grupos colaborativos, permite que todos tomem parte das decisões e das responsabilidades do que é produzido em conjunto, respeitando as especificidades. Damiane (2008) lança luz a essa prática ao defender que, a partir do momento que há a participação efetiva dos sujeitos da comunidade escolar, estes aprendem e internalizam modelos e entendimentos da comunidade que estão inseridos. O autor afirma que “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (pg.).

A concepção democrático-participativa, apresentada por Libâneo (2001, pg.) vai ao encontro do trabalho colaborativo, pois “defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente”. Um caminho para envolver os membros da comunidade escolar nos processos de organização e gestão, sem desconsiderar a coordenação e avaliação sistemática.

Entretanto, alcançar uma gestão participativa através do trabalho colaborativo é um processo e não uma simples decisão. Dentro deste contexto, surgem questionamentos inerentes aos percursos, as investidas e atravessamentos desse processo, como: o que a equipe escolar considera que seja participação na gestão escolar? De que forma o trabalho colaborativo na gestão democrática, propicia o envolvimento e a corresponsabilidade da equipe escolar nas ações planejadas em conjunto?

Conhecer as dificuldades que cooperam para o desinteresse e o sentimento de não pertencimento ao grupo são necessários para compreendermos se, de fato, a efetiva participação coletiva na gestão favorece um ambiente mais produtivo e uma equipe mais unida e comprometida com suas ações.

Sendo assim, objetivou-se investigar o trabalho colaborativo em uma unidade de ensino que implementa a gestão democrática, observando seu favorecimento no comprometimento, interesse e responsabilidade dos profissionais para as ações

planejadas em conjunto. Além disto, propôs-se a: compreender como a equipe escolar entende as relações de poder dentro da unidade de ensino e de que forma isto reflete no trabalho cotidiano; observar quais ações podem conduzir o envolvimento da equipe escolar no trabalho colaborativo e suas relações com a gestão democrática; avaliar se os professores sentem-se responsáveis pelas práticas pedagógicas planejadas democraticamente e se estas propiciam a qualidade no ensino pretendida.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, no município de Serra/ES no ano de 2015. Esse CMEI, inaugurado há apenas dois anos, implanta o modelo de gestão democrática, empreendido por iniciativa da direção escolar, de acordo com o que estabelece as legislações nacionais e municipais. Possui Conselho Escolar atuante e bom relacionamento com a comunidade escolar. Os sujeitos da pesquisa foram a equipe escolar que atua no turno matutino, um total de dez profissionais que fazem parte da comunidade escolar e são protagonistas do trabalho colaborativo no cotidiano escolar.

Ao tratar de gestão democrática, a estratégia metodológica utilizada foi o estudo de caso, com caráter qualitativo, permitindo analisar e comparar dados, percebendo o trabalho e as ações desenvolvidas e a interpretação que estes sujeitos fazem das relações com o tema. Para tanto foi utilizado questionário aberto para coleta de dados.

2. Os possíveis de uma equipe comprometida com o trabalho colaborativo

Os resultados apontam que a maior parte dos profissionais entende que gestão democrática envolve participação nas decisões da escola como condição primeira. Esta participação envolve não só o grupo docente, mas toda a comunidade escolar. Também é garantida na participação em momentos de planejamentos, avaliações, estudos, fomentados pelo diretor escolar. Essas práticas fazem parte do cotidiano da unidade de ensino e estimulam o envolvimento de todos. Entretanto, parte dos profissionais considera que gestão democrática não envolve plenamente a ação deliberativa nas questões da escola, mas sua ênfase consultiva.

“Uma gestão que busca a opinião e entendimento de todo o grupo” (PROFESSOR 5, 2015, p.1)

Essa limitação no conceito da democratização da gestão escolar é, sob a análise de Cury (2001), reflexo da trajetória política no Brasil, onde ainda está presente o

paternalismo e autoritarismo em todos os setores da sociedade. Como também relacionada aos déficits nas formações dos profissionais do magistério, apontados por estudos na área.

Ainda que unanimemente todos afirmem que há ali uma gestão democrática em curso, houve apontamentos que consideram que esta gestão democrática ainda não está plenamente constituída. Ressaltaram que a instituição escolar está caminhando para esta plenitude, no entanto há momentos em que ainda não é democrática.

“Este CMEI caminha para a gestão democrática, está buscando construí-la, mas ainda precisa ampliar os meios de participação e representação” (PROFESSOR 7, 2015, p.1).

Em relação ao que o grupo considera importante à garantia da gestão democrática, citaram que é preciso haver planejamentos coletivos, reuniões de grupo frequentes, informação e transparência por parte da direção e órgãos representativos constituídos. Esses apontamentos evidenciam que os mecanismos de participação, mesmo os mais simples dentro da escola, são brechas para a autonomia escolar.

Sobre como essas ações acontecem na unidade de ensino, um profissional assim relata:

Sim, Todas as segundas nos reunimos para debater e deliberar os planejamentos, os eventos e o calendário do CMEI. Todos são ouvidos e todo o debate é anotado para que todos tenham acesso ao que foi discutido (PROFESSOR 10, 2015, p.1).

Esses percursos de envolvimento e espaços-tempo para o diálogo e o planejamento, escoam para outro dado constatado em todo o grupo ao afirmarem que se consideram responsáveis pelos resultados da unidade de ensino. Este comprometimento é resultado da forma como o trabalho é desenvolvido.

“Não só pelo sucesso, mas também pelo fracasso, pois, em uma gestão democrática eu sou parte do processo de escolha e decisão, assim participo também do ônus e do bônus” (PROFESSOR 7, 2015, p.2).

Outro fator determinante para o comprometimento e responsabilidade, analisado nas respostas, está ligado ao consenso nas decisões, ou seja, entrar em acordo sobre o que fazer e como irão fazer. Isto gera estímulos de integração e união do grupo no

trabalho colaborativo. No entanto isto não quer dizer que não irão ocorrer conflitos, pois estes são inerentes ao espaço escolar.

3. Considerações finais.

Neste estudo, pretendeu-se investigar qual a relação do trabalho colaborativo na gestão democrática com o envolvimento dos professores e a responsabilidade nas ações planejadas em conjunto.

O trabalho colaborativo, na prática cotidiana, incita a responsabilidade, integração e comprometimento da equipe. Na medida em que abre espaço ao diálogo, a informação, a transparência, que estimula a participação da comunidade escolar, reforça o espírito de união e ajuda mútua.

Assim como Paro (2013) coloca, a participação da comunidade escolar ainda está atrelada a execução das atividades, ao contrário da efetiva partilha nas decisões da escola. Quando as práticas políticas se sobrepõem às práticas administrativas na escola pública, há a participação mais efetiva da comunidade escolar, podendo assim contribuir para a transformação social.

Desenvolver uma gestão escolar democrática, com participação ativa da equipe é uma tarefa árdua. Envolve superar divergências, conflitos e requer um forte trabalho coletivo, com objetivos bem traçados. Embora as discussões aqui levantadas sejam limitadas perante a possibilidade de diálogos sobre trabalho colaborativo na gestão democrática escolar, é possível confiar que o mesmo é condicionante à responsabilidade da equipe escolar e caminho que favorece práticas de gestão democrática.

REFERÊNCIAS

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V.18, n.2, jul./dez. 2002.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o Trabalho Colaborativo em Educação e Revelando seus Benefícios**. Curitiba: Educar, n.31, p.213-230, 2008. Editora UFPR.

LIBÂNEO, José Carlos. **“O sistema de organização e gestão da escola”** In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

PASSADOR, Cláudia S.; SALVETTI, Thales S. **Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas**. Revista Educação e sociedade, vol.34, nº 123. Campinas abr./jun. 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino**. São Paulo: Ática, 2013.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Tais Moura. **Gestão democrática da escola e da educação: da teoria à prática**, 2016, p. 63-83. In: Qualidade Social da Educação Básica / Janete Maria Lins de Azevedo, Márcia Ângela da S. Aguiar (Organizadores) – Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

EIXO 3 A – FEDERALISMO, REGIME DE COLABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A QUESTÃO FEDERATIVA E A ARTICULAÇÃO REGIONAL ENTRE MUNICÍPIOS: O CONSÓRCIO DE DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO DO NORTE DO PARANÁ

Resumo: Discute-se acerca da questão federativa e da articulação regional entre municípios tendo como norte a Lei 11.107/2005 que trata dos consórcios públicos. Orientado pela abordagem qualitativa, optou pela análise documental, a fim de discutir o desenho institucional e objetivos do Consórcio de Desenvolvimento e Inovação do Norte do Paraná, que criou em 2011 a figura do Secretário Regional de Educação com o objetivo de implementar conjuntamente com as prefeituras políticas educacionais integradas, visando à melhoria da qualidade educacional dos municípios consorciados. Como resultados, evidenciou-se que o desenho institucional traz grandes novidades ao campo do federalismo educacional ao criar uma rede de implementação de políticas públicas coordenadas por uma instância intermunicipal, o que exige que entes federados autônomos abram mão de certo grau de autonomia em nome da ação articulada.

Palavras-chave: Federalismo; Regime de Colaboração; Consórcios Públicos.

INTRODUÇÃO

Com a redemocratização, o cenário político convergiu “para a rejeição da estrutura centralista e autoritária do regime militar” o que levou a Assembleia Nacional Constituinte a afirmar na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) “a opção por uma estrutura de Estado mais descentralizada e aproximada do sentido de federalismo” (LIZIEIRO, 2016, p. 133).

Dentre as inovações estabelecidas pela Constituição, três têm relevância para as políticas educacionais: “a descentralização percebida como democratização, gerando forte tendência ao municipalismo” (CASTIONI, 2013, p. 162); a proposição de políticas nacionais norteadoras da ação governamental que conferem à União um papel central na coordenação federativa; e a proposição do Regime de Colaboração, “ideia perfeita para lidar com a necessidade de conjugação entre autonomia e interdependência dos entes federativos mas que, na prática, tem sido pouco eficaz” (ABRUCIO, 2012, 17).

Tendo em vista as fragilidades de coordenação e articulação federativa evidenciadas, ganham relevo as reflexões de Abrucio (2012), que apontou os

3º Seminário Federalismo e Políticas Educacionais – 2018 – ISSN 2595-7481
desafios do federalismo educacional, sinalizando para a construção de um regime de colaboração, pautado pela:

i. institucionalização de fóruns de negociação federativa; ii. indução do papel coordenador do nível estadual e o incentivo ao papel associativo no nível municipal; iii. repensar o papel do governo federal como centro de gravidade na articulação de um sistema nacional.

Dentre os desafios apontados, grande destaque tem sido dado ao papel indutor e coordenador da União, vista por muitos como pedra angular para a criação de um sistema educacional que ataque as desigualdades e respeite a diversidade (CURY, 2010), negligenciando analiticamente o papel exercido pelos fóruns de negociação federativa e o associativismo entre os entes federados, em especial no nível municipal.

Partindo do pressuposto de que o mero estabelecimento de “regras nacionais homogêneas não significam necessariamente resultados igualitários” (ARRETCHE, 2012, p. 181), entendemos que os ingredientes trazidos pela Lei nº 11.107/2005 (BRASIL, 2005), se constituem num poderoso elemento de articulação e coordenação federativa, ao propor a criação de “autarquia intermunicipal com vistas a enfrentar problemas que são comuns a um conjunto de municípios brasileiros e afeitos a áreas como saúde, meio ambiente, educação” (CASTIONI, 2013, p 161).

A Lei 11.107/2005 considerou como Consórcios Públicos as pessoas jurídicas formadas exclusivamente por entes federados, a fim de estabelecer relações de cooperação, podendo se constituir como pessoa jurídica de direito público (associação pública) ou pessoa jurídica de direito privado (associação civil), trazendo as seguintes inovações: a) o consórcio público foi reconhecido como instrumento de cooperação horizontal e vertical; b) introduzido o instituto do convênio de cooperação entre entes federados; c) exigência de que os consórcios públicos sejam disciplinados por lei entre os entes que cooperam; d) introduzido o conceito de gestão associada de serviços públicos; e) reconhecida a possibilidade de transferência total ou parcial de encargos, serviços, pessoal e bens.

A Lei dos Consórcios introduziu a possibilidade da cooperação horizontal, formada entre municípios, ou a cooperação vertical, em que necessariamente devam estar a União, os Estados e os Municípios, respeitando sempre o princípio da subsidiariedade, pelo qual “a União somente participará de consórcios públicos em que também façam parte todos os Estados em cujos territórios estejam situados os

3º Seminário Federalismo e Políticas Educacionais – 2018 – ISSN 2595-7481
Municípios consorciados” (BRASIL, 2005), induzindo o papel coordenador do nível estadual.

Nos últimos anos surgiram iniciativas de consorciamento entre entes federados, notadamente na área de saúde que detém expertise na implementação de políticas regionalizadas e algumas ações na educação, como o Consórcio Intermunicipal de Desenvolvimento da Chapada Diamantina (BA), e mais recentemente o Consórcio de Desenvolvimento e Inovação do Norte do Paraná (CODINORP), tema do presente estudo, que teve como objetivo discutir o desenho institucional da área educacional do Codinorp e os objetivos pactuados entre os municípios.

1 MÉTODO E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.

Esse estudo, pautado pela abordagem qualitativa, optou pela Análise Documental, recorrendo a leis, decretos e demais documentos públicos a fim de discutir o desenho institucional e os objetivos da área educacional do Codinorp.

2 ANÁLISE E DISCUSSÃO.

2.1 O Codinorp e a Secretaria Regional de Educação.

O Codinorp é um consórcio público de personalidade jurídica de direito público e natureza autárquica, formado por nove municípios da região Norte do Paraná. Criado em 2014 para formular e implementar políticas de infraestrutura e desenvolvimento urbano regional, teve seu escopo ampliado a fim de atender a interesses comuns dos municípios consorciados.

Em 2017, instituiu de forma inédita um Secretário Regional da Secretaria Regional de Educação (SRE), instância interna do Consórcio, escolhido em uma seleção nacional, e que tem a missão de implementar “conjuntamente com as prefeituras políticas integradas para aprimorar a gestão e alcançar as metas de aprendizagem e atendimento da educação municipal dos consorciados” (CODINORP, 2017), elencados na Tabela 1:

Tabela 1: Matrículas das Redes Municipais do Codinorp e IDEB

Município	Matrículas – Censo Escolar 2016				IDEB 2015
	Creche	Pré-escola	Fundamental	Total	

	1				
Cafeara	79	33	177	289	5,1
Centenário do Sul	55	78	641	774	4,9
Florestópolis	179	319	522	1.020	5,5
Guaraci	106	111	366	583	6,0
Jaguapitã	149	373	738	1.260	6,2
Lupionópolis	130	41	152	323	4,6
Mirassolva	81	67	131	279	5,3
Porecatu	147	247	464	858	6,5
Prado Ferreira	97	92	265	454	5,6
Total	1.023	1.361	3.456	5.840	Média 5,5

Fonte: Codinorp.

Com o intuito de implementar políticas integradas em uma realidade educacional

díspar se levarmos em conta o IDEB/2015 dos consorciados, que varia entre 4,9 a 6,5, confirmando as desigualdades educacionais entre os municípios, principal marca do federalismo educacional brasileiro (ABRUCIO, 2012), o Codinorp tem como objetivos:

Figura 1: Objetivos do Codinorp



Fonte: Codinorp (2017).

Para garantir a consecução de seus objetivos, o Codinorp propôs um desenho inédito para a Secretaria Regional de Educação, instância interna do consórcio, detalhado no item 5.2.

2.2 Desenho institucional e objetivos da Secretaria Regional de Educação

A literatura tem apontado que “o sucesso das formas de consorciamento intergovernamental dependem de um modelo institucional bem gerido, capaz de ser inovador na forma e no conteúdo das políticas” (ABRUCIO, 2012, p. 17) e nesse

3º Seminário Federalismo e Políticas Educacionais – 2018 – ISSN 2595-7481
sentido há que se analisar o desenho institucional proposto pelo Codinorp para a SRE, instância inédita no nosso desenho federativo:

Figura 2: Desenho institucional



Fonte: Codinorp (2017).

A partir do desenho institucional, é possível perceber a proposição de uma nova dinâmica federativa para a gestão de políticas educacionais, tendo em vista que os municípios que gozam de autonomia, constituíram uma rede de implementação de políticas que segue a seguinte dinâmica:

- **Secretaria Regional de Educação (SRE):** Liderada pelo Secretário Regional de Educação que responde diretamente ao Presidente do Codinorp e interage com:
- **Demais prefeitos do consórcio:** responsáveis por apoiar e validar as políticas propostas, acompanhar os resultados e definir diretrizes.
- **Gestores Municipais de Ensino:** responsáveis pelo acompanhamento e execução de iniciativas educacionais nas escolas de seus municípios.
- **Equipes das Secretarias Municipais:** trabalharão junto com o SRE para garantir a implementação e execução de políticas integradas.

Diante do desenho, algumas considerações se fazem necessárias acerca da experiência do Codinorp. Primeiro, há que se observar que o caso em tela não se constitui em um Sistema Único de Educação nos moldes preconizados por Abicalil e Neto (2010), quando discutiram a proposta do Sistema Único de Educação de Mato Grosso, tendo em vista que os municípios manterão seus sistemas de ensino,

3º Seminário Federalismo e Políticas Educacionais – 2018 – ISSN 2595-7481
embora coordenados por uma instância intermunicipal. Também há que se considerar que esse desenho inovador, ou seja, uma instância regional de educação que coordena um grupo de municípios autônomos faz com que os municípios ao buscarem uma atuação integrada, tenha que abrir mão de certo grau de autonomia. Por fim, uma última consideração a ser levada em conta e que pode vir a influenciar na manutenção a longo prazo do consórcio e na construção de políticas de longo prazo, se encontra nas descontinuidades comuns vivenciadas nos municípios brasileiros ocasionadas por questões de mudança nas gestões municipais e na alternância entre partidos no poder.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o advento da Lei 11.107/2005, os consórcios públicos passaram a se constituir como uma possibilidade de articulação e coordenação federativa com vistas à redução das desigualdades educacionais e o respeito à diversidade. No caso em tela observa-se que o modelo proposto traz grandes inovações ao federalismo, tendo em vista a criação de uma instância intermunicipal com vistas a coordenar a formulação/implementação de políticas educacionais integradas.

No decorrer do estudo percebemos lacunas analíticas acerca de experiências da temática, surgindo a necessidade de ampliar as análises sobre a temática, em especial sobre ganhos de escala alcançados pelo consorciamento que podem aumentar a eficácia bem como as relações entre consórcios e o setor não-estatal.

4 REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos; NETO, Odorico F. Cardoso. Federalismo cooperativo e educação brasileira: a experiência de Mato Grosso [com a] proposição de um sistema único de educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Org.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, pp. 39-70, 2010.

ABRUCIO, Fernando Luiz. Associativismo territorial para a coordenação intergovernamental. In: ABRUCIO, Fernando Luiz; RAMOS, Mozart Neves (Org.). *Regime de Colaboração e associativismo territorial*. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

ARRETCHE, Marta. *Democracia, federalismo e centralização no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV: 2012.

3º Seminário Federalismo e Políticas Educacionais – 2018 – ISSN 2595-7481
BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição [de 1988] da República Federativa do Brasil*.
Diário Oficial da União: Brasília, 1988.

_____. Lei Federal nº 11.107/2005. Dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências. DOU: Brasília, 2005.

CASTIONI, Remi. A questão federativa e a dimensão coletiva na gestão municipal da educação – consórcios e a articulação regional entre municípios. In: *Diálogos sobre a gestão municipal: passo a passo do Plano Municipal de Educação*. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2014.

CODINORP. *Estatuto Social do Consórcio de Desenvolvimento e Inovação do Norte do Paraná*. Prado Ferreira, 2017.

_____. *A Aliança Regional Pela Educação*. Disponível em:
www.aliancapelaeducação.org.br. Acesso em: 01 ago. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. “A questão federativa e a educação escolar.” In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (orgs.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, pp. 148-168, 2010.

LIZIEIRO. Leonan Baesso da Silva. Por um Estado Federal assimétrico. *Revista Insigth Inteligência*. Volume 78, jul.-set., p 132-148, 2017.

ARRANJO FEDERATIVO BRASILEIRO E SEUS REFLEXOS NA

EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

RESUMO

O texto a seguir busca apresentar uma discussão acerca do federalismo brasileiro, em especial no que se refere à educação básica, amparado por autores que produziram significativos estudos sobre o tema. A proposta é, por meio da revisão bibliográfica, produzir um arcabouço teórico a ser utilizado na compreensão do sistema federativo brasileiro. Para tal, comparecem ao artigo as análises de Araújo (2010), Cara (2012), Cury (2010) e Oliveira (2011) que problematizaram as dificuldades em estabelecer o regime de cooperação preconizado pela Constituição de 1988. Ao longo do texto, observa-se que frente às realidades díspares entre os entes federados, principalmente na esfera municipal, o que ocorre são desequilíbrios na execução de políticas públicas abrangentes. Enquanto mecanismo de superação dessa realidade, os autores apontam para a implementação do Sistema Nacional de Educação, no sentido de se efetivar uma política de Estado para a educação básica.

Palavras-chave: Federalismo. Políticas públicas. Educação.

Introdução

Discutir sobre um ente federado e as políticas públicas implementadas em um determinado território demanda um aprofundamento sobre o modelo federativo brasileiro e as suas implicações. Com objetivo de obter maior suporte teórico e compreender as possibilidades e limites do sistema federativo, o que se propõe, aqui, é uma discussão sobre o federalismo brasileiro, com base em literaturas que se ocupam do campo da educação.

Ao longo do período republicano o Brasil teve seis constituições, sendo a última a Carta de 1988. Nela, os municípios são incorporados ao novo pacto federativo, o que garantiu autonomia política, eleições diretas e criação de lei orgânica, ou seja, maiores responsabilidades ao novo ente federado. No que tange às competências da municipalidade sobre a educação, a Constituição de 1988, em seu capítulo três, preconiza que a União, os Estados e os Municípios organizarão seus sistemas de ensino em regime de colaboração, sendo que a municipalidade atuará prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental.

O processo histórico político brasileiro exprime as tensões entre uma visão centralizadora e outra descentralizadora. A proclamação da república trouxe o federalismo como modelo político institucional do país, principalmente pela vontade por parte das elites regionais que desejavam maior autonomia para os estados. Contudo, o “[...] fato é que o federalismo brasileiro, em suas origens, foi bastante centrífugo, sem que houvesse uma proposta de nação e interdependência entre as partes” (ABURCIO, 2010, p. 43). Ao longo da história republicana, as constituições elaboradas apontaram as duas visões acima citadas, como aborda Cara:

Como sistema de organização política, o federalismo brasileiro alternou momentos de menor autonomia política dos entes subnacionais, como na Era Vargas (1930-1945) e durante o Regime Militar (1964-1985), com períodos de maior autonomia, estes coincidindo sempre com um maior vigor democrático, em especial, o período de 1946 a 1964 e o atual, iniciado após a redemocratização do Brasil (2012, p. 257).

Refletindo os anseios da redemocratização, a Constituição Federal de 1988 caracteriza-se pela descentralização, tendo, nesse sentido, a municipalização como sua principal marca, apontando para um leque de políticas públicas universalistas. Souza (2005, p. 109), ao analisar de forma minuciosa o modelo federativo brasileiro, atesta essa como “a mais detalhada de todas as constituições brasileiras [...]” em que a federação passou a ser um sistema de três níveis: União, Estados e Municípios atuando em regime de colaboração. Cury define o federalismo como

[...] um regime em que os poderes de governo são repartidos entre instâncias governamentais por meio de campos de competências legalmente definidas. A repartição de competências sempre foi um assunto básico para a elucidação da forma federativa de Estado (2010, p. 152).

O autor salienta que o modelo federativo brasileiro é o chamado de cooperação, no qual há uma divisão de competências para cada ente federado. Dessa forma, os municípios passaram a possuir maior autonomia. No campo da educação, reafirma que as bases para a implementação de políticas educacionais estão no regime de colaboração entre os entes federados, tendo na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9394/1996) a atribuição de cada um e suas competências.

Souza ainda atesta que o federalismo brasileiro é singular, uma vez que aponta para o mecanismo de cooperação. Entretanto, o que se observa é um alto grau de

competitividade entre os entes federados, o que dificulta a efetivação de políticas públicas abrangentes, pois

[...] os constituintes optaram por uma divisão institucional de trabalho entre os entes federativos claramente compartilhada, sinalizando que o federalismo brasileiro teria um caráter mais cooperativo do que dual ou competitivo. No entanto, e apesar do grande número de competências concorrentes, na prática existem grandes distâncias entre o que prevê a Constituição e sua aplicação. O objetivo do federalismo cooperativo está longe de ser alcançado por duas razões principais. A primeira está nas diferentes capacidades dos governos subnacionais de implementarem políticas públicas, dadas as enormes desigualdades financeiras, técnicas e de gestão existentes. A segunda está na ausência de mecanismos constitucionais ou institucionais que estimulem a cooperação, tornando o sistema altamente competitivo (SOUZA, 2005, p.112).

Destarte, como instrumentalizar a cooperação em uma nação que apresenta um alto grau de desigualdades regionais? Para Souza, a Carta de 1988 não apresentou mecanismos que incentivassem a colaboração. Assim, a questão de como equacionar as diferenças regionais, no sentido de implantar políticas públicas educacionais de forma equilibrada em todo o território, ainda ficou em aberto.

Araújo, ao refletir sobre o federalismo brasileiro, assevera a forma predatória da relação entre os entes federados, “[...] com reflexos, inclusive, na organização da educação nacional, que não assegura quantitativa e qualitativamente recursos, infraestrutura e insumos de forma equânime para todos os brasileiros”. (2010, p. 399). A federação brasileira é desigual e as realidades socioeconômicas são muito distintas, sobretudo no âmbito municipal, o que dificulta a garantia plena do direito à educação.

Cara corrobora com as observações até aqui apresentadas e afirma que os municípios ficaram sobrecarregados, não conseguindo garantir a oferta adequada, sobretudo na educação infantil, de sua competência. Isso por que

Como os instrumentos para o federalismo cooperativo não foram, ainda, devidamente regulamentados e articulados, além do próprio fato de os municípios serem desiguais entre si e terem menor capacidade de investimento somada do que o conjunto dos estados e a União, as políticas sociais que dependem da ação dos governos locais tendem a enfrentar maior fragilidade orçamentária, resultando em menor cobertura e pior qualidade [...] (2012, p. 261).

A literatura acerca do federalismo aponta para um problema que assim pode ser enunciado: a difícil equalização frente a realidades díspares no conjunto da federação, no tocante à políticas públicas.

Nesse sentido, de acordo com Souza (2006), o agente fundamental das políticas públicas é o Estado, que possui o papel central produzindo ações que trazem mudança na vida dos cidadãos. Política pública, então, corresponde a uma ação intencional promovida pelo governo, no sentido de corrigir um determinado problema e produzir mudanças reais num determinado campo. No caso da educação, “[...] regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 8).

A partir do exposto, nota-se uma dificuldade em efetivar políticas públicas abrangentes e equalizadoras no campo educacional, diante de realidades tão díspares. Para Dalila Oliveira (2011), ocorreram avanços neste setor a partir da criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no sentido de articular, em regime de colaboração entre os entes federados, políticas voltadas para a educação básica. Como esforço de fortalecimento do mecanismo colaborativo, a autora destaca a ampliação de recursos para os municípios, a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Programa de Ações Articuladas (PAR), durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Prevista no Plano Nacional de Educação – e defendida pelos autores aqui explicitados – a instituição de um Sistema Nacional de Educação¹, articulado aos sistemas de ensino, é apontado como um mecanismo equalizador, em que se promoveria uma verdadeira articulação entre os membros federados, no sentido de direcionar os rumos das políticas públicas no campo educacional, promovendo um maior equilíbrio frente às disparidades regionais, correspondendo, então, a uma política de Estado.

Conclusão

A dificuldade em efetivar o regime de colaboração, preconizado pelo Constituição de 1988, reflete o grande desequilíbrio existente na federação em relação à execução de políticas públicas educacionais que garantam, de fato, o acesso e a permanência de forma plena. Cabe lembrar que o caso da educação infantil é emblemático. Como forma de equalizar esses desníveis, teóricos e militantes da área defendem a efetivação do Sistema Nacional de Educação, previsto no Plano Nacional de Educação vigente.

¹ O artigo 13 do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) assim explicita: “O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação”.

Entretanto, a conjuntura atual demonstra a dificuldade que temos em manter uma vivência democrática no país e, como consequência, observamos a descontinuidade das políticas públicas em diferentes setores. Dalila Oliveira (2011) atribui essas descontinuidades à percepção de que, historicamente, foram implementadas políticas de governo, ou seja, uma agenda de determinado seguimento no poder e não uma política de Estado – esta, sim, de caráter contínuo e atingindo setores mais amplos da sociedade.

Pensar a Educação Básica no Brasil corresponde a um esforço de compreender os interesses em jogo de diferentes atores e seus reflexos no campo educacional. Diante do quadro de incertezas nos rumos políticos institucionais do país, a criação do Sistema nacional de Educação encontra-se em um horizonte cada vez mais distante.

Referências:

ABRÚCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa na educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades e garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, p.39-60.**

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. A relação entre federalismo e municipalização: desafios para a construção do sistema nacional e articulado de educação no Brasil. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.1, p. 389-402, jan./abr. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **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. Edições Câmara. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. 86 p.

CARA, Daniel. Municípios no pacto federativo: Fragilidades sobrepostas. In: **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 6, n. 10, p. 255-273, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 01 de jun. de 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades e garantir a diversidade.** Brasília: UNESCO, 2010, p.149-168.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F., PIZZIO, Alex, França, George (orgs). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas.** Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das Políticas de Governo à Política de Estado: Reflexões Sobre a Atual Agenda Educacional Brasileira. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

SOUZA, Celina. Federalismo, desenho constitucional e instituições federativas no Brasil pós-1988. In: **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 24, jun. 2005, p. 105-121.

_____. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

O REGIME COLABORAÇÃO NA EXECUÇÃO, AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DO PME DE LUCAS DO RIO VERDE - MT

RESUMO

Na história da educação brasileira tivemos várias tentativas visando a elaboração de um planejamento de longo prazo. Embora entre 2014 e 2016 vivemos um período de grande movimentação para construção dos Planos de Educação, ainda temos muitas dificuldades na execução desses planos. Um planejamento bem traçado poderia possibilitar a construção do regime de colaboração, já previsto na nossa legislação educacional. A experiência vivenciada em Lucas do Rio Verde na elaboração do Planejamento Estratégico da Secretaria Municipal de Educação pode ser considerada um exemplo do Regime de Colaboração entre órgãos do mesmo sistema.

1. O planejamento na Educação Brasileira

O planejamento pensado enquanto instrumento de execução de políticas públicas raramente foi utilizado em nossa história.

A primeira movimentação neste sentido foi apresentada no Manifesto dos Pioneiros, em 1932. Entre outras novidades para a época, apresentava a necessidade de uma *unidade de plano* para superar as *reformas parciais e frequentemente arbitrárias*.

Como consequência a Constituição de 1934, determina a União fixar o plano nacional de educação (...) e coordenar e fiscalizar a sua execução.

Com o Estado Novo em 1937, essa determinação não foi cumprida.

Outro movimento para a construção de um Plano Nacional de Educação – PNE ocorreu em 1962. O golpe de 1964 desconsiderou este planejamento.

Por fim, em 2001 tivemos o primeiro PNE aprovado (Lei 10.172/2001). Nele foram efetivados sete vetos relacionados ao financiamento.

Embora previsto no PNE 2001-201, segundo pesquisa coordenada pela UFG em 2009, apenas 07 estados haviam aprovado seus Planos Estaduais (MACHADO, 2009), e segundo dados da MUNIC/2011, 3.384 municípios declaram possuir Planos Municipais.

Com isso constatamos que a elaboração de planos subnacionais não foi efetivada por um número significativo dos entes federados.

Durante a vigência do PNE 2001-2011 tivemos vários movimentos importantes e que influenciaram na sua execução, dentre eles:

- a) O Decreto 6.094/07. Destaca se deste decreto a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Plano de Ações Articuladas (PAR).
- b) A Emenda constitucional 59/2009, que em seu art. 4º dá nova redação ao art. 214 da CF/88 e torna o PNE um instrumento de planejamento como obrigação constitucional, de periodicidade decenal, como articulador do Sistema Nacional de Educação, com o objetivo de assegurar a manutenção e o desenvolvimento de ensino.

Do texto final da Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), foi elaborado o PNE (Lei 13.005/2004) que passa a ser o primeiro plano aprovado, sem vetos, a partir da CF/88.

Segundo dados do Ministério da Educação, em agosto de 2018, apenas Rio de Janeiro e Minas Gerais ainda não aprovaram seus Planos Estaduais. Já com relação aos municípios, 5566 já possuem seus planos. (disponível em <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>, consultado em 12.08.2018).

2. Regime de Colaboração, uma possibilidade na área educacional

Da mesma forma como prescrito no parágrafo 4º, art. 211 da CF/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aponta o regime de colaboração como possibilidade para a organização dos sistemas de ensino dos entes federados:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

Contudo, um número significativo de municípios brasileiros não possui sistemas municipais de educação.

Segundo dados da União Nacional dos Conselhos Municipais de Mato Grosso (UNCME/MT) dos 141 municípios existentes no Estado, apenas 33 possuem sistema.

Outros dados que colaboram para essa nossa conclusão são os apresentados por LAGARES (2017):

Em se tratando da realidade educacional brasileira, o levantamento do FNE (BRASIL, 2015), especificamente na Mesorregião Norte, com 450 Municípios, obteve o retorno de 407 localidades (90,44%). Da análise dos dados e das informações observamos: - menos da metade do total de respondentes está com um processo iniciado de institucionalização de seu campo educacional, sendo que em alguns Estados o processo parece ser mais lento. Em outros termos, a maior parte dos Municípios não optou por um SME (175 Municípios)

Nos municípios que possuem sistema municipal de educação existem experiências visando constituir o regime de colaboração.

O caso da elaboração do Planejamento Estratégico – PES da Secretaria Municipal de Educação de Lucas do Rio Verde - MT pode ser considerada uma vivência do regime de colaboração entre órgãos do mesmo sistema, pois dele participaram o Conselho Municipal de Educação – CME/LRV, a Secretaria Municipal de Educação – SME/LRV, a Câmara Municipal, o Sindicato dos Profissionais de Educação do Estado de Mato Grosso – SINTEP Subsede de Lucas do Rio Verde e o Fórum Permanente de Educação – FPE/LRV.

3. O processo de Construção do PME de Lucas do Rio Verde

O primeiro Plano Municipal de Educação – PME de Lucas do Rio Verde foi aprovado pela lei 1.628/2008, composto por 15 metas, contendo em cada uma delas o diagnóstico da realidade educacional, a série histórica de matrículas, as diretrizes para a educação, objetivos e metas, além das atividades estratégicas.

Com a publicação do decreto municipal 2.746/2014, foi instituído o comitê técnico e equipe responsável pela avaliação do PME 2008/2018, que ao realizar a análise verificou a necessidade de uma reformulação completa.

O decreto 2.849/2015 dispôs sobre a nova nomeação do comitê técnico e equipe responsável pela reelaboração do PME, dando ao Fórum Permanente de Educação - FPE/LRV a responsabilidade de conduzir esse trabalho. No entanto, o FPE/LRV estava com sua composição vencida, e esta ação foi transferida ao CME/LRV, como também organizar a recomposição do FPE/LRV.

O CME/LRV em parceria com a SME organizou a recomposição do FPE/LRV, organizou as equipes técnicas para estudo e elaboração das metas e estratégias do PME. Depois de ampla consulta a sociedade, foi realizada a Conferência Municipal

3º Seminário Federalismo e Políticas Educacionais – 2018 – ISSN 2595-7481
de Educação ocorrida em 25/05/2015 que concluiu o texto do PME 2015/2025, que
foi encaminhado para o crivo do legislativo, sendo sancionado pela Lei 2.438/2015.

4. A avaliação/monitoramento do PME de Lucas do Rio Verde

A Portaria 394/2016 nomeia a Equipe Técnica de Monitoramento do Plano, composta pelos representantes da SME/LRV, CME/LRV e FME/LRV.

Após a análise das ações realizadas no primeiro ano de vigência do PME, a comissão produzindo um relatório que continha o quantitativo das metas e estratégias executadas, as não executadas ou em fase de execução. Porém, na elaboração do relatório, constatou-se que o monitoramento não apresentava indicativos qualitativos daquilo que se esperava de um relatório avaliativo de um PME.

Preocupado com essa questão, o CME/LRV, firmou parceria com a SME/LRV que resultou na busca de qualificação para o processo de monitoramento. Assim, o CME/LRV solicitou auxílio da UNCME/MT na realização desse trabalho. Sendo disponibilizada uma assessoria visando capacitar a equipe técnica do CME/LRV, e a equipe da assessoria pedagógica da SME/LRV para o monitoramento com eficácia. A outra abordagem foi a execução do PME, onde o trabalho foi a construção do PES da SME com ações que atendam o prescrito nas estratégias do PME.

5. O processo de construção do Planejamento Estratégico da SME/LRV a partir das determinações do PME

Com a assessoria foi desenvolvido um Plano Tático Operacional - PTO, que inicialmente teve por objetivo identificar quais as estratégias que, segundo o PME, deveriam ter sido realizadas pela SME/LRV até o ano de 2017 e as que necessitavam de ser realizadas no ano de 2018. A partir disso, foram estabelecidas ações que deveriam ser desenvolvidas pela SME/LRV, de modo que pudessem levar a realização das estratégias para a execução das metas, criando seus indicadores e formulas.

Durante a construção do PTO e análise paralela do monitoramento realizado no ano de 2016, percebeu-se, que a dificuldade em mensurar qualitativamente o PME, se dava pela ausência das definições de ações para realização das estratégias.

Assim, a equipe técnica de monitoramento realizou o aperfeiçoamento do PTO construído coletivamente com a assessoria pedagógica da SME/LRV, desenvolvendo uma fórmula de cálculo que demonstra a porcentagem executada do PME, a partir do cumprimento de cada meta, através da execução de cada estratégia, que por sua vez é mensurada pelo desenvolvimento de cada uma das ações.

Como as bases de cálculo foram estabelecidas pela SME/LRV, CME/LRV e FPE/LRV sentiu-se a necessidade de promover em 2017, miniconferências junto as instituições de ensino e a sociedade para a revisão das metas e estratégias e elaboração coletiva das ações, as quais serviram como base para o efetivo cumprimento do PME e real avaliação e monitoramento do mesmo, tanto de forma quantitativa como qualitativa.

Após ocorreu a Conferência Municipal de Avaliação/Monitoramento do PME 2015/2025, as alterações foram encaminhadas ao FPE/LRV, que encaminhou para SME, para que a mesma pudesse enviar o PME para aprovação no legislativo.

O trabalho foi desenvolvido com a parceria da SME, do CME, do SINTEP/MT, do FPE e da Comissão de Educação da Câmara Municipal.

6. Resultados alcançados

Sendo o PME o documento que serve como referência na implementação de uma educação de qualidade destinada a todos os municípios, a equipe técnica de monitoramento passou a ter além da representatividade da SME; FME; CME a representatividade do SINTEP.

Com o aperfeiçoamento do PTO criou-se mecanismos para adaptar os indicadores e fórmulas. Assim, no PTO foram subdivididas as metas/estratégias, definindo coletivamente os indicadores de cada meta e os responsáveis dentre a equipe da SME pela execução de cada estratégia.

Aos responsáveis pelas estratégias coube relacionar ações e levar ao conhecimento da sociedade para aprovação a partir do estabelecido no PTO. Assim, após a realização das miniconferências, e da conferência municipal conclui se a revisão do PME e a elaboração coletiva de ações que serviram como base para a real avaliação/monitoramento, chegando aos resultados descritos em grupos denominados como EXECUTADAS, EM EXECUÇÃO e NÃO EXECUTADAS,

3º Seminário Federalismo e Políticas Educacionais – 2018 – ISSN 2595-7481
apontando as particularidades das ações em fichas de monitoramento, caracterizada
como parte B no relatório de monitoramento.

7. Referências

____ Lei Municipal nº 1.280/06. Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências.

____.Lei Municipal nº 1.629/08 – Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Lucas do Rio Verde, e dá outras providências.

____.Lei Municipal nº 2.438/2015 – Reestrutura o Plano Municipal de Educação e dá outras Providências.

____.Lei Municipal nº 1860/2010 - Reestrutura o Fórum Permanente de Educação para, acompanhamento, e execução do Plano Municipal de Educação do município de Lucas do Rio Verde e dá outras providências.

____.Lei Municipal nº 2719/2017 - Altera dispositivos da Lei nº 1860/2010 que trata da reestruturação do Fórum Permanente de Educação para o acompanhamento e execução do plano municipal de educação, criando nova nomenclatura, e dá outras providências.

____Decreto Municipal nº 1114/2002 - Institui o Fórum Municipal para elaboração do Plano Decenal de Educação do município de Lucas do Rio Verde e dá outras providências.

____Decreto nº 2746/2014 - Dispõe sobre a nomeação do comitê técnico e equipe responsável pela avaliação do plano municipal de educação, e dá outras providências.

____Decreto nº 2849/2015 - Dispõe sobre a nomeação do comitê técnico e equipe responsável pela reelaboração do plano municipal de educação, e dá outras providências.

____Portaria n.º 394/2016 - Nomear Equipe Técnica de monitoramento do Plano Municipal de Educação.

____Portaria n.º 530/2017 - Nomear Equipe Técnica de monitoramento do Plano Municipal de Educação.

___ Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959
Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora
Massangana, 2010.

___ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16.07.1934.

___ Emenda Constitucional nº 59/2009.

___ Decreto Federal 6.094/2007.

LAGARES, R., GERALDO JUNIOR, G. MOREIRA, J.P. Institucionalização do Campo Educacional Municipal na Região Norte do Brasil: Sistema, Conselho e Fórum, disponível em <https://www.anpae.org.br/XXVIISIMPOSIO/publicacao/AnaisXXVIISimposio2017.pdf>

MACHADO, M. M. ; GROSSI JUNIOR, G. . A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação e nos Planos Estaduais de Educação. In: XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009, Vitória. Cadernos ANPAE. Vitória: UFES/CE/PPGE, 2009. v. 01. p. 235-235.)

POLÍTICA EDUCACIONAL DE CARIACICA: A IMPLEMENTAÇÃO DO PAES E O Esvaziamento da Autonomia do Município.

Resumo

O município de Cariacica há mais de uma década adotou os princípios da Educação Cidadã e da Gestão Democrática para organizar seu Sistema de Ensino. Esse trabalho faz uma reflexão sobre o esvaziamento da autonomia do município diante da assinatura do Pacto Pela Aprendizagem no ES, PAES, entre o atual governo municipal, sua equipe da Secretaria Municipal de Educação e o governo estadual. **Palavras-chave:** PAES. Educação Cidadã. Autonomia.

Introdução

Esse estudo se origina da necessidade de reflexão sobre as mudanças na Política Educacional do município de Cariacica implementadas pelo atual governo do prefeito Geraldo Luzia de Oliveira Júnior e sua equipe da Secretaria Municipal de Educação.

Dentre essas medidas a que traz maior impacto na transformação da Política Educacional local é a assinatura, em 29 de junho de 2017, do Pacto Pela Aprendizagem no ES, o PAES, entre o governo municipal e o governo estadual. Mas há indicativos de que outras propostas estão sendo gestadas no âmbito da Secretaria de Educação, tais como a estadualização de escolas, a municipalização de escolas, o controle no custeio e investimentos nas escolas sem critérios transparentes e mudanças curriculares sem uma discussão aprofundada com os diversos segmentos da educação. O que é comum em todas essas medidas é a falta do diálogo com as comunidades escolares e com os órgãos de controle e fiscalização da educação pública no município. Ao refletirmos sobre o tema observamos uma série de consequências que advém dessas mudanças, nesse estudo vamos nos concentrar no impacto sobre a autonomia do Sistema Municipal de Ensino de Cariacica. A implementação do PAES conforme assinado pelo município esvazia a autonomia e fere as principais leis municipais que tratam da organização e gestão da educação municipal.

Metodologia

Esse artigo é fruto de um estudo mais amplo sobre o tema. Diante da realidade imposta pelas medidas do governo municipal um grupo de professoras e professores da rede municipal de ensino juntamente com representantes de entidades da sociedade civil decide reunir-se para pensar sobre as medidas impostas pelo governo e seus impactos na educação do município. Assim depois de uma série de reuniões e com base na legislação municipal e autores que tratam do tema construiu-se um documento que foi enviado ao Conselho Municipal de Educação e a FAMOC, Federação das Associações de Moradores de Cariacica. Esse artigo é parte dessas reflexões, portanto, apesar de ter autoria e coautoria é fruto da reflexão de muitas pessoas engajadas em prol da educação no município de Cariacica.

O PAES e o esvaziamento da autonomia do município.

Conforme descrito no site da Secretaria Estadual de Educação, SEDU, “O Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES) é uma iniciativa do Governo do Estado com o objetivo de fortalecer a aprendizagem das crianças desde a educação infantil até as séries finais do ensino fundamental, desenvolvida a partir do estabelecimento de um regime de colaboração entre o estado e as redes municipais de ensino”. Ainda de acordo com site da SEDU, o PAES se estrutura a partir de três eixos: o primeiro é o Apoio à Gestão que visa o fortalecimento da gestão nas redes municipal e estadual abrangendo “desde as secretarias municipais até a gestão do tempo e dos espaços pedagógicos em sala de aula”; o segundo eixo é o Fortalecimento da Aprendizagem que pretende desenvolver ações pedagógicas nas unidades escolares intervindo diretamente no currículo, material didático, avaliação e formação; o terceiro eixo denomina-se Planejamento e Suporte que contempla ações que visam “reorganizar a oferta educacional nos municípios a fim de garantir a otimização da alocação de recursos didáticos, humanos, financeiros e materiais”. Tanto a definição quanto a estruturação dada pela Secretaria Estadual de Educação a esse programa pode levar a compreendê-lo, no mínimo, como uma boa solução para as mazelas por que passa a educação em nosso estado e no

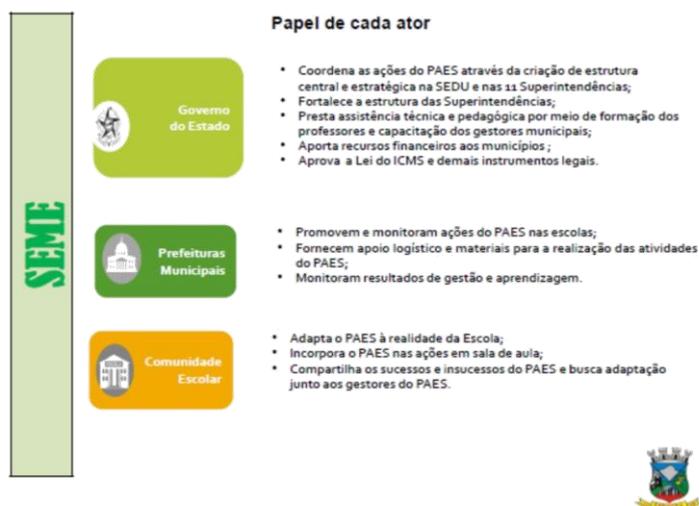
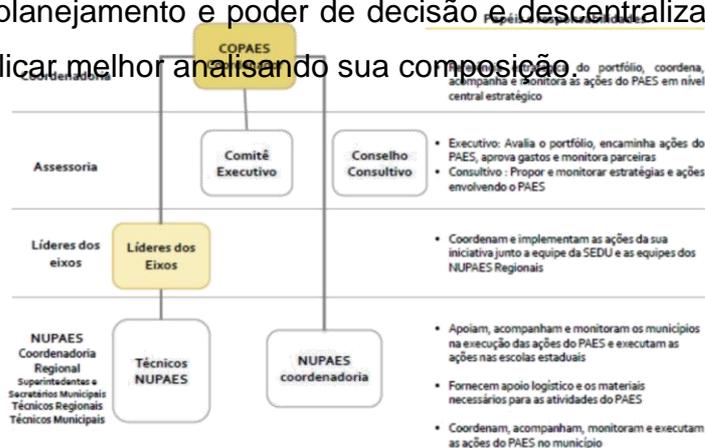
município de Cariacica especificamente. No entanto, se refletirmos com mais profundidade os conceitos e compararmos com as práticas adotadas pelo atual governo estadual podemos inferir que por detrás da aparência existe uma intencionalidade que não se apresenta tão interessante assim.

Já de início é preciso afirmar que não somos contrários ao regime de colaboração, este é constitucional e necessário em determinadas situações, uma vez que, na maior parte das vezes, os municípios dentre os entes federados são a parte mais dependente financeiramente. Somos contrários ao modo como vem sendo implantado no município de Cariacica que, além de ferir a legislação vigente acarreta perdas inestimáveis à autonomia do município e impõe uma ação pedagógica ultrapassada, em especial ao processo de alfabetização.

Além de analisar mais detidamente os três eixos estruturantes do PAES é preciso compreender como está estabelecida a estrutura organizacional do programa.

Essa estrutura organizacional é hierárquica e estrategicamente centralizadora quanto ao planejamento e poder de decisão e descentralizadora na execução.

Vamos explicar melhor analisando sua composição



Ao analisar o organograma da estrutura organizacional do PAES comparando com o papel de cada ator no programa vê-se nitidamente uma estrutura hierárquica, rígida que centraliza a gestão e todo o processo de decisão no âmbito do governo estadual por meio de sua Secretaria de Educação. O poder de decisão concentra-se estrategicamente na coordenação e na assessoria por meio do coordenador e do comitê executivo.

Coordenar, acompanhar, monitorar, avaliar, encaminhar ações, aprovar gastos e monitorar parceiras, até mesmo o processo de formação dos/as professores/as e gestores/as centraliza-se na mão do estado.

Numa parte intermediária desse organograma aparece um nível chamado de Líderes dos Eixos. Lembrando que os eixos são Apoio à Gestão, Fortalecimento da Aprendizagem, Planejamento e Suporte. Nos documentos consultados não fica muito claro quem serão esses líderes, a qual esfera pertence, se ao estado ou ao município. No entanto, se não estiverem diretamente ligados ao estado, o papel que a eles compete é determinado pelo estado, basta nos atermos ao que trata cada eixo.

Apoio à Gestão não é um simples fortalecimento, se trata de imprimir um modelo pré-determinado pela equipe que tem o poder de decisão, ou seja, a coordenação e o comitê executivo, os quais se encontram na estrutura do governo estadual. Nesse quesito, o programa afirma que irá intervir “desde as secretarias municipais até a gestão do tempo e dos espaços pedagógicos em sala de aula”. Observem a gravidade disso se pensarmos na autonomia constitucional dos municípios e das escolas.

Fortalecimento da Aprendizagem sugere também apoio e ideias inovadoras, no entanto, ao examinarmos metodologia de ensino, material didático, avaliação e formação nos deparamos com concepções superadas em nossa prática no município e novamente temos uma ingerência do estado em relação à autonomia do Sistema de Ensino Municipal e nas unidades escolares.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para dominar a língua, oral e escrita, torna-se relevante uma cooperação social eficaz, pois é por meio dela que acontece a comunicação dos seres humanos, a aquisição da informação, a exposição crítica dos seus pontos de vista, partilhando e construindo a concepção de mundo e produzindo conhecimentos. Ao ensiná-la, a unidade escolar tem a missão e o compromisso de assegurar, a todos os

educandos, o acesso aos saberes linguísticos essenciais para o exercício da cidadania. Partindo dessa suposição, é de grande relevância que a escola oportunize aos aprendizes o conhecimento sobre as mais variadas alternativas de emprego da língua, o que resulta seguramente, a reprovação de uma prática de ensino apenas transmissiva, preocupada em ofertar ao aluno a aprendizagem com regras prontas que favoreçam a memorização, bem como uma concepção de aprendizagem centralizada em automatismos e reproduções mecânicas.

Em palestra proferida no Seminário sobre o PAES organizado pelo SINDIUPES (Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública do Espírito Santo) o professor Rodrigo Rodrigues (IFES) afirma que “a base conceitual da Política de Alfabetização é a mesma do PROFA e do Pró-Letramento que reeditam antigas concepções de linguagem, de leitura, de escrita e que reduzem a alfabetização à mera técnica de ler e escrever no sentido de ler igual a decodificar e escrever igual a codificar”.

O programa do PAES diz que irá “desenvolver ações pedagógicas nas unidades escolares intervindo diretamente no currículo, material didático, avaliação e formação”.

Isso significa impor mudanças no currículo sem o mínimo de discussão, reflexão, ignorando as singularidades locais, a construção coletiva, participativa e democrática que se exige quando se trata de currículo. O mesmo se aplica à adequação do material didático, avaliação e formação. Sabe-se da relevância dos professores e professoras trabalharem estratégias de ensino variadas, apresentando sempre contextos relacionados à realidade de vida da criança, utilizando materiais que oportunizem identificar a escrita e relacionando-a com o dia a dia, criando oportunidades, assim, para o entendimento do seu valor social. Mas, contrariando essa perspectiva, o PAES impõe metodologia de ensino e avaliação e material didático desenvolvido no estado do Ceará, onde se origina o programa, ou seja, advindo de uma realidade totalmente diversa do município de Cariacica.

Ainda no aspecto pedagógico, em especial sobre o processo de alfabetização, destacamos alguns aspectos do parecer pedagógico produzido pela Coordenação de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, datado de 10 de maio de 2017, portanto antes da assinatura do pacto e de sua

implantação, lido em plenária do COMEC pela subsecretária pedagógica, Vanusa Stefanon, dia 30 de maio de 2018.

Esse parecer aponta a contradição entre o material proposto pelo PAES e o caminho formativo que, desde 2013, a Secretaria Municipal de Educação, em consonância com as Unidades de Ensino vem trilhando no município em parceria e orientação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Esse caminho formativo toma por base a ressignificação dos conteúdos e materiais propostos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Com isso, o município tem adotado uma perspectiva teórica que se fundamenta numa “alfabetização discursiva, isto é, uma prática sociocultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa incluindo a compreensão entre sons e letras e letras e sons” (Gontijo, 2008). A equipe salienta ainda que, analisando os materiais a que tiveram acesso, não vislumbram possibilidades de ultrapassar esses limites. E conclui pela falta de positividade e viabilidade de execução da AçãoAlfa do PAES no município.

Planejamento e Suporte pretende “reorganizar a oferta educacional nos municípios a fim de garantir a otimização da alocação de recursos didáticos, humanos, financeiros e materiais”. Esse eixo nos traz grandes preocupações. São de conhecimento público a concepção privatista e o modo pelo qual o governo de Paulo Hartung conduz a educação estadual. Quando se fala em reorganizar a oferta educacional no município, a experiência com esse governo estadual é funesta. Segundo o deputado estadual Sérgio Majeski, que, em discurso recente na Assembleia Legislativa do Espírito Santo, aponta que o secretário estadual de educação, Sr. Haroldo Rocha, em três anos e meio de mandato deixou um legado preocupante: 42 escolas e 6300 turmas fechadas, extinguiu praticamente todos os cursos profissionalizantes existentes na rede estadual de ensino, fechou o turno noturno em 130 escolas, reduziu drasticamente o número de vagas do ensino médio, fundamental e, sobretudo da EJA. Além disso, não fez absolutamente nada em prol do cumprimento do Piso Nacional do Magistério, nenhum esforço para implantar as metas do Plano Estadual de Educação, tais como a gestão democrática nas escolas com

conselhos de escolas que sejam realmente democráticos e eleições para direção. Enquanto gestão e organização do ensino o governo estadual não serve como modelo para o município. O governo municipal precisa é cumprir o estabelecido no Plano Municipal de Educação que é investir 35% da arrecadação na educação e não “otimizar a realocação de recursos”.

Cabe-nos pensar ainda sobre a última parte dessa estrutura organizacional do PAES. Pois bem, lá embaixo dessa estrutura rigidamente hierárquica e centralizadora de planejamento e poder de decisão, está o município representado por sua Secretaria Municipal de Educação, as unidades de ensino, os trabalhadores da educação, estudantes e comunidades. A esses, cabe a tarefa de operadores desse programa. É o chamado **processo de descentralização da operacionalização**. O que espanta nisso tudo é que **a própria Secretaria de Educação Municipal torna-se mero órgão executor**. Ou seja, a dinâmica do PAES é centralizar planejamento e poder de decisão e descentralizar a operação. Descentralizar a operação significa responsabilizar e punir principalmente o/a professor/a e a escola caso os resultados projetados não sejam alcançados, mesmo que esses segmentos tenham sido aliçados do processo de pensar, refletir, planejar e decidir.

Observem que até o momento deixamos de lado um aspecto do organograma da estrutura organizacional do PAES que é o Conselho Consultivo. Sobre isso se observa que, no organograma essa instância aparece à parte, ao lado, como algo irrelevante para as decisões, meramente decorativo, pois sua constituição é pensada de modo que venha a se alinhar com os propósitos definidos pela coordenadoria e pela assessoria, composta pelo comitê executivo. Basta dizer que, desde o início da implantação do PAES (2017, o Conselho Consultivo foi chamado uma única vez para que o programa fosse apresentado). Quem constitui esse Conselho consultivo são a própria SEDU, as Parceiras (Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura), a AMUNES – Associação dos Municípios do Estado do Espírito Santo, Sociedade Civil, Comissão de Educação da Assembleia, Conselho Estadual de Educação, SINDIUPES e representantes do Ensino Superior. Sobre essa composição quem pode fazer o contraponto ao programa é o SINDIUPES e os representantes do Ensino Superior. No entanto, é sabido que o governo estadual devido ao seu centralismo e autoritarismo não consegue dialogar com

as entidades sindicais e muito menos com os pesquisadores e pesquisadoras do Ensino Superior de nossas principais instituições, a Universidade Federal - UFES e o Instituto Federal de Educação (IFES). A AMUNES é diretamente interessada nos recursos financeiros prometidos, a Comissão de Educação da Assembleia e o Conselho Estadual de Educação, infelizmente são pautados pelos interesses do governo e não consegue exercer sua autonomia esperada, a sociedade civil aparece como pura formalidade em busca de uma esperada legitimidade.

Sobre as parceiras que compõem esse conselho consultivo cabem algumas reflexões. O estado do Espírito Santo no governo de Paulo Hartung vem se constituindo como um laboratório nacional desse viés privatista. Marco evidente dessa política foi a implantação da escola em tempo integral chamada 'Escola Viva' fruto desses arranjos com a iniciativa privada. Hoje no estado temos a presença de várias instituições ligadas à iniciativa privada em diversos projetos, além da organização empresarial capixaba conhecida como Espírito Santo em Ação, temos o Unibanco, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Fundação Lemann, Ensina Brasil, Banco Interamericano.

O professor Rodrigo Rodrigues (IFES), em seminário já mencionado anteriormente faz algumas considerações sobre o PAES que nos ajuda a entender melhor esse aspecto privatista: Alinhamento de políticas de estado a interesses de modelos privatistas; Esse modelo de parceria motiva uma rede de ação ativa conduzida por gestores privados que induzem gerencialismo velado de filantropia, conferindo autoridade, legitimidade e adesão na sociedade; A intervenção de organismos internacionais sugere "consensos" silenciam tensões e limites das próprias redes; Caráter competitivo e indutivo (não cooperativo) da política pela intervenção de outros agentes (não governamentais) problematiza o papel das instâncias de pactuação (competição administrada?); Pactuação federativa e/ou interfederativa precisa ser problematizada de modo a não se tornar, simplesmente, um fórum de articulação política e institucional de governo, ampliando-se diversos perfis de participação inclusive social e popular.

A nosso ver travestido de colaboradores as instituições ligadas à iniciativa privada buscam impor à educação não só no estado, mas nacionalmente um

viés ideológico privatista que atende ao sistema capitalista de mercado em detrimento de uma educação pública, cidadã e democrática.

Considerações finais

O PAES como está estruturado esvazia a autonomia do município no sentido de que não dialoga, pode-se dizer inclusive, vai contra a Política Educacional estruturada pelo município há mais de uma década, a qual tem por base a Educação Cidadã e a Gestão Democrática. O processo de sua implantação ignora as instâncias democráticas e de controle social ferindo assim a legislação municipal. Dentre a legislação que regulamenta a educação municipal podemos citar a Lei Municipal nº 4373 de 10 de janeiro de 2006 que cria o Sistema Municipal de Ensino (SME). Segundo Bayer, em sua dissertação de mestrado (CEUNES/UFES 2017), a criação dos Sistemas Municipais de Ensino é parte do processo de democratização do país, iniciado na década de 1980 e firmado na Constituição Federal de 1988. De acordo com Diva C. Sarmiento (2005, p. 1363, apud BAYER, 2017, p. 67) “[...] a criação dos sistemas municipais de ensino significa uma opção do município para assumir sua autonomia e abre possibilidade de maior participação social nas decisões de política local”. O esvaziamento da autonomia do Sistema Municipal de Ensino fica evidente quando discorreremos anteriormente sobre os eixos e a estrutura organizacional do PAES.

Outra evidência desse esvaziamento da autonomia municipal é a inobservância da Lei 4701/2009 que dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação de Cariacica (COMEC). Destacamos o art. 3º -(...) compete ao COMEC: Inciso III - propor alteração no sistema de Educação e acompanhar a sua implantação, garantindo, assim, a autonomia da educação pública municipal; inciso V – formular, em cooperação com o poder público, as diretrizes gerais da política educacional no município; inciso IX propor e aprovar resoluções sobre a estrutura, funcionamento e linha política e pedagógica do Sistema Municipal de Ensino. Inciso XIV - Apreciar planos de trabalho que visem à celebração de convênios públicos entre o poder público municipal e as demais esferas públicas, nos termos da legislação federal. (Cariacica, 2007, art. 3º, incisos III, V, IX e XIV).

O Conselho Municipal de Educação é o espaço legal e democrático para discutir projetos educacionais que atendam ao anseio da sociedade, tendo autonomia para sua atuação. O COMEC tem o dever e a responsabilidade de cobrar do gestor municipal o cumprimento da legislação quanto a sua prerrogativa de normatizar, deliberar e ser consultado sobre as matérias que incidem sobre a política educacional. Por outro lado, o gestor público, no caso, o governo municipal, feriu claramente a legislação quando assinou com o governo estadual o PAES sem que a matéria fosse apreciada pelo Conselho, alijando a participação dessa esfera. Como demonstrado acima fica evidente o descaso com a lei e a autonomia do município quando o governo ignora o artigo 3º, inciso XIV da Lei 4701/2009 que diz que as assinaturas de convênio entre esferas públicas deverão ser apreciadas pelo Conselho de Educação. É importante salientar que cabe ao conselho propor alterações no Sistema Ensino, além de ser seu guardião fazendo o acompanhamento e garantindo o seu cumprimento.

Cariacica se constitui como Sistema Municipal de Ensino e acolhe a Educação Cidadã como princípio, nessa perspectiva todos que compõem o sistema, desde os que exercem o poder executivo passando por aqueles que compõem os segmentos escolares são sujeitos de sua educação, ou seja, há uma recusa por uma concepção bancária de educação onde uns são os depositários de conteúdos e normas e outros meros receptores ou executores de fórmulas. A educação deve se realizar num processo democrático e dialético de acordo com os princípios da Educação Cidadã presentes nas leis, resoluções, diretrizes curriculares, estatutos, entre outros.

A implementação do PAES no Sistema de Ensino de Cariacica retira dos gestores municipais, Conselho Municipal de Educação, Conselhos de Escola, gestores/as das escolas, professores/as e comunidade escolar a condição de pensamento, reflexão, escolhas, participação e decisão. Ou seja, ignora-se que a educação no município se organiza como um Sistema de Ensino constitucionalmente constituído, fere-se a autonomia do município e, em consequência, impossibilita a participação dos diversos segmentos representativos.

REFERÊNCIAS

BAYER, Israel. A Política de Gestão Democrática no Sistema Municipal de Ensino de Cariacica (2005-2012): alguns elementos constituintes, 2017. 182 f.: il. Dissertação Mestrado em Ensino na Educação Básica – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. São Paulo em perspectiva, 14(2) 2000 <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>> Acesso em 02 julho 2018.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. A escrita infantil. São Paulo: Cortez, 2008.

MAJESKY, Sérgio. Vídeo Mudanças na Secretaria Estadual de Educação do ES. Sessão ordinária da Assembleia Legislativa do ES. www.youtube.com/watch?v=AJ8K9xfsf2w, publicado em 12 de junho de 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA. Sistema Municipal de Ensino (SME). Lei Municipal nº 4373 de 10 de janeiro de 2006. Cariacica, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA. Lei complementar nº 035/2011, dispõe sobre a gestão democrática do ensino público municipal. Cariacica, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA. Resolução COMEC 007/2011. Fixa normas para a educação básica no Sistema Municipal de Ensino de Cariacica. Cariacica, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA. Plano Municipal de Educação - PME, lei nº 5.465/2015. Cariacica, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA. Estatuto do Magistério do Município de Cariacica. Lei complementar nº 52/2015 altera a Lei complementar nº 17/2007. Cariacica, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA. Lei 4701/2009 dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação de Cariacica - COMEC. Cariacica, 2009.

RODRIGUES, Rodrigo. Palestra Regime de Colaboração. Seminário de educação em Cariacica. SINDIUPES – Sindicato dos/as Trabalhadores/as na Educação Pública do ES. IFES de Cariacica. 23/04/2018.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO ES - SEDU. Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo – PAES. www.sedu.es.gov.br/paes. Acesso em 09 de julho de 2018.

ASSOCIATIVISMO TERRITORIAL NA EDUCAÇÃO: NOVAS CONFIGURAÇÕES DA COLABORAÇÃO E DA COOPERAÇÃO FEDERATIVA

Resumo

Trata-se de pesquisa que teve como objetivo analisar a incidência do fenômeno do associativismo na educação. Recentes experiências de associativismo intergovernamental, em específico os Arranjos de Desenvolvimento da Educação ou Territórios de Cooperação Educacional, são interpretados por órgãos do governo como mecanismos inerentes ao regime de colaboração. Adotando o aporte teórico da sociologia compreensiva, a pesquisa empírica buscou compreender o fenômeno por meio da análise das ações dos agentes envolvidos. Dentre os principais resultados, apontamos a tese de que o fenômeno apresenta reflexos dos novos paradigmas da Administração Pública, que redesenham a estrutura do federalismo cooperativo brasileiro. Por isso, as Considerações finais apontaram três questões: a) que o problema é basicamente uma questão federativa, e integra o aspecto jurídico e político do Estado no modo compartimentalizado de federalismo; b) que os arranjos associativos vem se conformando como instrumento à fragmentação administrativa do Estado; c) que novos consensos em torno da colaboração e da cooperação tem se delineado pelas mudanças ocasionadas a partir dos novos paradigmas da administração pública.

Palavras-chave: Cooperação federativa. Colaboração. Federalismo.

Introdução

A pesquisa objetivou analisar as experiências de Território de Cooperação Educacional (TCE) a partir do contexto da definição do regime de colaboração, com intuito de analisar como o fenômeno do associativismo intergovernamental vem ocorrendo na educação, bem como, as implicações desse modelo de relação na estrutura federativa educacional.

Constituíram o campo de pesquisa o Território de Cooperação Educacional do Médio Piracicaba (TCE-Médio Piracicaba), localizado no estado de Minas Gerais; o Território de Cooperação do Xingu, e o Território de Cooperação Educacional do Tapajós (TCE-Tapajós), localizados no estado do Pará. Para a

coleta de dados foi utilizada a entrevista, a observação direta e a análise documental. Dentre os principais resultados apontamos a tese de que o fenômeno apresenta reflexos dos novos paradigmas da Administração Pública, que redesenham a estrutura do federalismo cooperativo brasileiro.

As categorias que direcionaram a pesquisa empírica foram baseadas na estrutura institucional dos arranjos associativos, a partir da constatação inicial de que incide nas experiências relações de parceria Estado-sociedade, sob diferentes figuras jurídicas que têm redesenhado as relações inter e extragovernamentais, e delineando alguns consensos quanto à cooperação e colaboração para a educação.

Regime de Colaboração e as experiências de Arranjos de Desenvolvimento da Educação: A fragmentação administrativa do Estado.

Foi considerando a estrutura cooperativa em torno das experiências pesquisadas, as tensões quanto à definição tanto prática quanto teórica sobre o instituto da cooperação que lançamos a hipótese de o fenômeno do associativismo intergovernamental na educação ter relações com a problemática da fragmentação administrativa do Estado.

Partimos da postura teórica presente no Direito Administrativo e analisamos o fenômeno a partir da perspectiva sociológica explicativa, considerando os aspectos de sua estrutura orgânica do Estado, sem, contudo, enfatizar os embates relativos às mudanças socioeconômicas, as investidas ideológicas em torno da relação público-privada e a análise crítica das transformações que têm resultado nas novas fronteiras entre o público e o privado.

O regime de colaboração é o instrumento necessário à cooperação federativa, previsto tanto no texto constitucional quanto nas demais leis infraconstitucionais, tendo relação direta com a dinâmica federativa da educação. Assim, consideramos como *modus operandi* (CURY, 2002) da cooperação federativa, previsto na legislação em razão do princípio da solidariedade (BERCOVIC, 2003).

A relação federativa brasileira quanto à competência educacional vem passando por modificações jurídico-políticas, em que as indefinições quanto ao instituto da cooperação têm se caracterizado como um campo de incertezas e disputas, eivado por interesses diversos. Historicamente, no processo de fragmentação ocorrido na década de 90 parte da educação caracterizada como

obrigatória passou a ser atribuição específica do ente local (ARAUJO, 2005), ou seja, dos municípios, mas sem a necessária provisão de recursos (ARELARO, 2007; OLIVEIRA, 1999).

A partir do ano de 2009, os arranjos educativos sob a denominação de Arranjos de Desenvolvimento da Educação surgiram como uma proposta de estrutura territorial horizontal das relações intergovernamentais na educação. Constatamos que esses arranjos vêm ocupando não só o espaço material das práticas colaborativas, como também, o espaço normativo da cooperação, a exemplo do Parecer CNE/CEB nº. 9/2011 e da Resolução CNE/CEB nº. 01/2012.

Essa demanda foi inserida na agenda política do Ministério da Educação, que em 2012 instituiu o Grupo de Trabalho para estudos e implementação dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (GT-ADE), sob a coordenação da SASE/MEC, que iniciou a experiência piloto na região do Xingu. A partir dos estudos do GT-ADE, no ano de 2013, o termo “arranjo” foi substituído pelo termo “território” e, nessa perspectiva, a SASE iniciou outra experiência no estado do Pará (o TCE-Tapajós) com a intenção de construir uma metodologia replicável a outras regiões do país.

Foi a partir dessa constatação que definimos como campo de pesquisa as experiências coordenadas pela SASE e, para construir os resultados empíricos comparáveis, a experiência do TCE-Médio Piracicaba, iniciada no mesmo período.

Os dados obtidos no campo evidenciaram dois aspectos comuns às experiências: os objetivos dos agentes na formação do Território (a questão federativa - problemática da necessidade técnica, financeira e de *advocacy* dos municípios) e a demanda por melhor institucionalidade (ausência de instrumentos para consolidar os Territórios), que apontamos como problemática relacionada à estrutura administrativa do Estado e os novos contornos dado ao instituto da colaboração.

Das constatações advindas da empiria, destacamos os aspectos quanto à estrutura organizacional e nossas interpretações acerca das experiências, considerando aspectos que favorecem ou dificultam a cooperação, conforme o Quadro:

Categorias	Cooperação	Não-cooperação
<p>Institucional</p> <p>a) Normativa</p> <p>b) Estrutura: utilizam forma de organização e metodologia de trabalho semelhantes, com comissão coordenadora, reuniões de trabalho, seminários e oficinas técnicas.</p> <p>c) Estratégias de interação e negociação</p> <p>d) Foco de atuação: Estabelecimento das ações a serem desenvolvidas.</p>	<p>b) Apesar da relativa informalidade e do caráter voluntário, o modelo favorece entrosamento entre os governos locais; Coordenação de um agente articulador; definição de agendas.</p> <p>c) Definição da forma de atuação e papel de cada participante no Território.</p> <p>d) Instrumentos de planejamento regional.</p>	<p>a) Parecer CNE/CEB nº. 9/2011 e Resolução CNE/CEB nº. 01/2012 incapaz de institucionalizar o modelo; Ausência de maior institucionalidade; Indefinição do instrumento, do regime jurídico e da metodologia que dê conta de articular a gama de atores governamentais e não-governamentais.</p> <p>b) A não priorização das agendas de reuniões.</p> <p>c) Falta reconhecimento do território como instrumento de planejamento e advocacy; sobreposição de projetos.</p> <p>d) Falta de definição de ações que envolvam os diferentes agentes que integram o Território.</p>
<p>Nossas interpretações:</p> <p>a) articulação institucional.</p>	<p>a) Participação das associações de</p>	<p>a) Ausência de órgãos de controle social e das</p>

b) articulação intergovernamental local.	municípios, universidades, consórcios e instituições não-governamentais.	instituições de educação básica; desarticulação nas ações, com sobreposição de projetos; Não envolvimento de instituições expressivas na educação, como Undime e Uncme.
c) articulação federativa vertical.	b) Reconhecimento de uma agenda de problemas comuns, que requer atuação conjunta.	b) Falta de instrumentos que estimulem a atuação conjunta; desigualdade quanto as capacidades municipais.
	c) Coordenação da SASE/MEC nos TCE-Xingu e Tapajós, e esforço para definição de mecanismos de colaboração.	c) Papel anódino dos governos estaduais; Indefinição do papel da União;

Quadro 01 - Dados empíricos: aspectos que favorecem ou dificultam a cooperação.

Fonte: Elaboração própria.

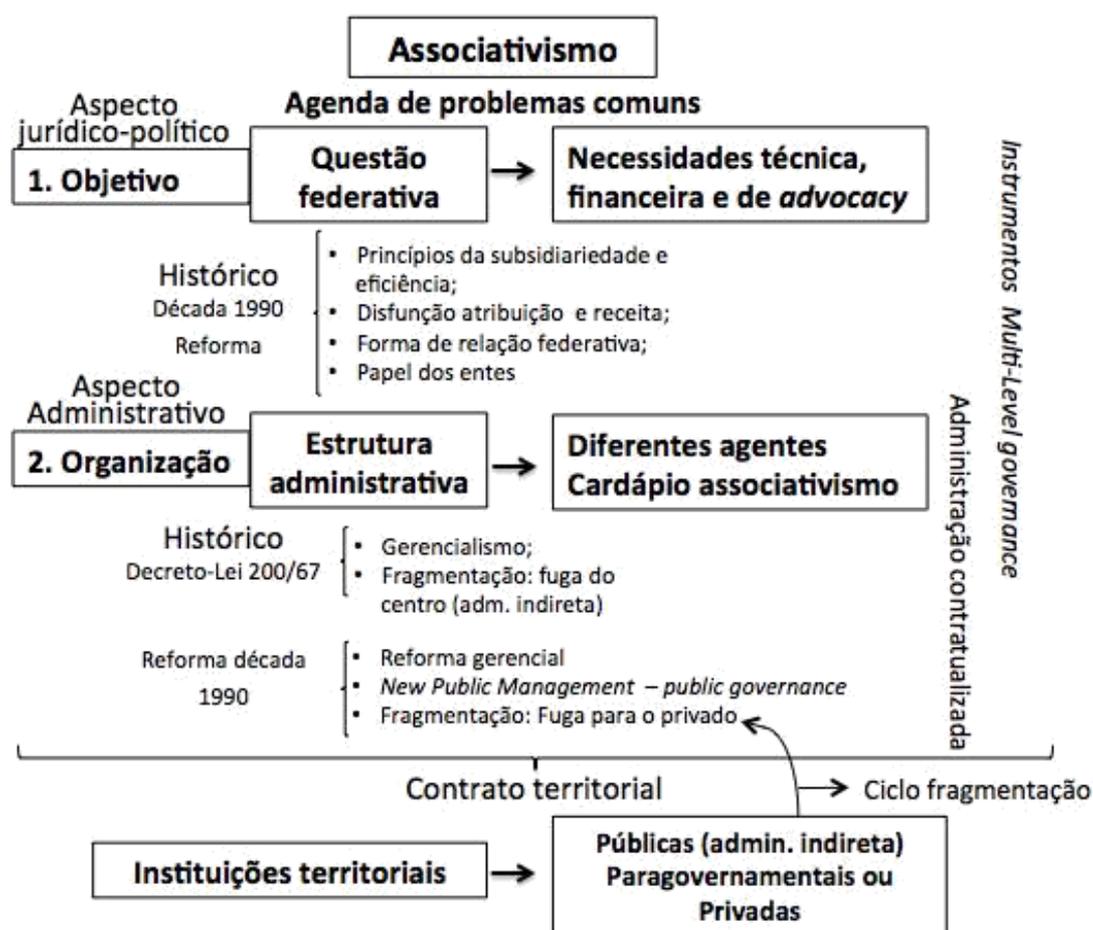
Percebemos que o estímulo ao associativismo municipal não surgiu da proposta de identidade territorial, mas, do reconhecimento de uma agenda de problemas comuns que requer atuação conjunta. Quanto à questão federativa, as experiências tem-se constituído como instâncias capazes de articular os municípios, ou seja, de promover a articulação intergovernamental horizontal, porém, devido ao papel anódino dos governos estaduais, a indefinição do papel da União e, inclusive, a falta de reconhecimento do TCE como espaço político, podemos considerar que os TCE tem-se constituído como mecanismo insuficiente para resolver a problemática da necessidade técnica, financeira e de *advocacy* no nível local, constituindo-se mais como mecanismo de coordenação do que colaboração.

Além disso, constatamos que as experiências analisadas têm-se constituído como instâncias capazes de articular diferentes atores (governamentais e não-governamentais), mas incapazes constituir um vínculo estável entre eles. O que apontamos é o desafio de se pensar uma proposta de arranjos territoriais baseados no modelo de *Multi-Level governance*¹, no contexto de fragilidade das autonomias municipais e de indefinição do aparato administrativo-estatal.

Considerações finais

Os arranjos associativos, interpretados como reflexo do processo histórico de fragmentação administrativa do Estado (FREITAS, 2011), têm servido de espaço de relação entre os diferentes atores que atuam na educação, sob o artifício da relação Estado-sociedade, envolvendo uma “variedade de parceiros e de instrumentos de formalização das articulações” (OLIVEIRA; GANZELI, 2013, p. 1035) com novos preceitos sobre a cooperação e colaboração.

Observamos certo nível de articulação das associações de municípios com os Territórios, como também com os consórcios, todas as instituições criadas com o mesmo objetivo (ou seja, de articulação local) resultam em uma nova estrutura de articulação, ou seja, mais um elemento a integrar o aparelho do Estado (inclusive podendo se constituir como pessoa jurídica de direito privado), proliferando-se e ampliando o aparelho do Estado, numa forma de articulação fragmentada. O esquema apresenta uma síntese desse processo:



Esquema 01 - Associativismo na educação: articulação e fragmentação

Fonte: Elaboração própria.

¹ Ou seja, uma forma relacionamento intergovernamental que inclui atores sociais na relação federativa.

O Esquema apresenta o que chamamos de possível ciclo de fragmentação, ilustrando o risco de “fuga” da administração pública para o regime jurídico de direito privado (MOREIRA, 2003), constituindo-se o novo processo de privatização, a partir da adoção de modelos privados de gestão e de prestação dos serviços sociais. Em um cenário de indefinição quanto aos mecanismos de cooperação e da coordenação, e de déficit de sistematização para um mínimo de controle do Estado, isso pode resultar em alguns problemas, como a dificuldade de definição dos vínculos jurídicos e institucionais e de controle da gestão, inclusive no uso dos recursos públicos.

Referências

ARAUJO, G. C. *Município, federação e Educação: história das instituições e das ideias políticas no Brasil*. 2005. 333 f. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

ARELARO, L. R. G. A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA, C. et al. (Org.). *Municipalização do ensino no Brasil: algumas leituras*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999. p. 61-89.

BERCOVICI, G. *Desigualdades regionais, estado e constituição*. São Paulo: Max Limonad. 2003.

CURY, C.R.J. A educação básica no Brasil. *Revista Educação & Sociedade, Educ. Soc.* vol.23 no.80 Campinas Set. 2002, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200200800010 > Acesso em 21 out. 2015.

MOREIRA, V. *Administração autônoma e associações públicas*. Coimbra: Ed. Coimbra, 2003.

OLIVEIRA, C. *Municipalização do ensino do Brasil*. Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica, 1999.

FREITAS, D. B. de. *A fragmentação administrativa do estado: fatores determinantes, limitações e problemas jurídicos-políticos*. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

OLIVEIRA, C.; GANZELI, P. Relações intergovernamentais na educação: fundos, convênios, consórcios públicos e arranjos de desenvolvimento da educação. *Educ. Soc.* vol.34, n.125, pp. 1031-1047 [online]. 2013.

O QUE FAZEM OS ESTADOS BRASILEIROS EM MATÉRIA DE POLÍTICA EDUCACIONAL?

Resumo: Trata-se de pesquisa bibliográfica, que envidou esforços para o levantamento e a revisão da literatura que examinou o papel dos estados no âmbito do sistema federativo brasileiro, especialmente no que se refere à provisão de políticas públicas. Os achados da pesquisa foram divididos em duas partes: (i) as contribuições da Economia; Administração Pública e Ciência Política; e, como consequência deste primeiro levantamento, (ii) a literatura que examinou exclusivamente a relação entre os estados e as políticas educacionais. O resultado fundamenta a formação de agenda de pesquisa sobre os estados na provisão de políticas educacionais no Brasil. **Palavras-chave:** Federação; organização da educação; estados.

Introdução/Problematização

Este trabalho tem dois objetivos: i) o levantamento e a sistematização da literatura que examinou o papel dos estados no sistema federativo brasileiro; ii) o levantamento e a sistematização de literatura que examinou o papel dos estados em relação às políticas educacionais. A análise sobre o papel dos estados está dispersa a partir de um conjunto de perguntas: qual é o papel dos governadores dos estados no federalismo brasileiro (ABRUCIO, 1998)? Os executivos estaduais desempenham um papel de coordenação estadual, *vis a vis* à coordenação federativa (SEGATTO, 2015)? Os estados conseguiram elaborar estratégias de desenvolvimento regional (MONTEIRO NETO, 2014)? Existe uma fragilização dos estados na federação brasileira (REZENDE, 2013; ARRETCHE; SCHLEGEL, 2014)? Tais perguntas possuem panorama comum: o que fazem os estados em relação às políticas públicas?

Metodologia

Para o levantamento da literatura sobre o papel dos estados, foram acionadas tanto as ferramentas de busca comuns, quanto as ferramentas específicas, como os portais CAPES, IBICT e SciELO. A análise flutuante (BARDIN, 2011) da bibliografia apontou para um baixo volume de produções acadêmicas. Assim, foram consideradas todas as fontes disponíveis, como teses, dissertações, papers, anais de congressos, livros, artigos científicos. As áreas do conhecimento em relação ao assunto: i) a Economia apresentou significativa produção sobre o papel dos estados, uma ramificação do “federalismo fiscal” (PRADO, 2013; MONTEIRO NETO, 2014); ii) a Administração Pública apresentou relevante contribuição, como o papel dos governadores no sistema federativo brasileiro; o papel das burocracias estaduais na provisão de políticas públicas (ABRUCIO, 2005; ABRUCIO; FILIPPIM, 2010;

SEGATTO, 2015); iii) a Ciência Política que, embora tenha apresentado contribuições importantes, estas foram pontuais e irregulares (ABRUCIO, 1998; SANTOS, 2001; TOMIO; RICCI; 2012; ARRETCHE; SCHLEGEL, 2014). A literatura foi dividida em dois grupos: i) os estados a partir da dimensão econômico-fiscal; ii) os estados a partir da dimensão político-institucional (MONTEIRO NETO, 2014).

Resultados

Em relação à dimensão econômico-fiscal, a federação brasileira se reorganizou a partir de 1994, ano do Plano Real. Antes do Plano, os estados possuíam seus bancos, que rendiam dividendos para os cofres públicos, por meio do processo inflacionário. O êxito do Plano exigiu um ajustamento dos gastos estaduais para conter o processo inflacionário e estabilizar a economia. A União assumiu as dívidas dos estados e exigiu um conjunto de reformas, como a privatização dos bancos e empresas estatais. Leis federais redesenharam os investimentos em políticas públicas, tanto nos estados quanto nos municípios, culminando na Lei de Responsabilidade Fiscal. A partir de 1995, houve uma concentração dos tributos no Executivo Federal, como a CPMF; PIS; Cofins; CSLL. A literatura referente à dimensão econômico-fiscal apontou para um protagonismo da União e dos municípios no sistema federativo brasileiro, a partir de 1994 (PRADO, 2013; MONTEIRO NETO, 2014; VERGOLINO, 2014).

Em relação à dimensão político-institucional, o fim da Ditadura Militar (1964-1985) possibilitou novo ciclo de fortalecimento dos estados. Este “federalismo estadualista” caracterizou-se pelo poder de veto dos governadores, que detinham grande influência nas bancadas estaduais do Congresso Nacional, nos governos Sarney (1985-1990); Collor (1990-1992); Itamar Franco (1992-1994) (ABRUCIO, 1998). A partir de 1995, houve uma reorganização da federação brasileira, em que os municípios foram os maiores responsáveis pela provisão de políticas públicas: transporte urbano, saúde básica, limpeza urbana, educação infantil, ensino fundamental, e segurança pública, como o surgimento das guardas municipais. Assim, o protagonismo dos estados não se sustentou após o período de 1985-1994. Ambas as dimensões apontaram para um protagonismo da União e dos municípios, e um possível esvaziamento do papel dos estados na federação brasileira (ABRUCIO; 2005; PRADO, 2013; MONTEIRO NETO, 2014, ARRETCHE; SCHLEGEL, 2014).

Embora a análise das políticas educacionais considere o sistema federativo (ARAÚJO, 2005; OLIVEIRA; SANTANA, 2010; CAVALCANTI, 2016), permanece lacunar o exame do papel dos estados neste contexto. As contribuições de Gomes (2009); Malini (2009) e Segatto (2015) são importantes para uma agenda de pesquisa dedicada ao assunto. Gomes (2009) examinou o FUNDEF – política pública formulada pela União – por meio da agenda de implementação construída pelos estados. Diversos estados estavam interessados na municipalização do ensino fundamental, e foram indutores desse processo em seus territórios. O crescimento nacional das matrículas, pelas redes municipais, está relacionado tanto à indução federal quanto à agenda de implementação do FUNDEF pelos estados. Nos estados de maior crescimento da oferta pelas redes municipais – Espírito Santo; Pará; São Paulo; Bahia; Ceará – já estava em curso uma agenda de municipalização do ensino fundamental. Nos estados de menor crescimento da oferta, pelas redes municipais – Paraná; Rio de Janeiro; Rio Grande do Sul – não havia uma agenda de municipalização, nem antes, e nem após o FUNDEF. Malini (2009) também examinou o papel dos estados durante a formulação e implementação do PDE. Ao propor um modelo de regime de colaboração, o desenho inicial do PDE estabeleceu municípios prioritários e desconsiderou o papel dos estados, seja na formulação do plano, seja na implementação deste nos municípios selecionados. O PDE foi reformulado para incluir os estados, e isso beneficiou o próprio MEC, diante da capacidade das secretarias estaduais na disseminação dos instrumentos de gestão do plano, em especial a elaboração do PAR.

Segatto (2015) examinou o regime de colaboração, por meio do conceito de cooperação, ou seja, como estados e municípios constroem – ou não – relações de cooperação que subsidiam as políticas educacionais. O grau de cooperação foi examinado em seis estados: Acre, Ceará, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará e São Paulo. O Ceará e o Mato Grosso do Sul estabeleceram o maior grau de cooperação com os seus municípios, como a construção de arenas institucionais em comum para formular e implementar políticas no território. O Acre e Minas Gerais apresentaram graus de cooperação intermediários, ou seja, não construíram arenas institucionais, mas desenvolveram programas conjuntos, em que prestam assessoria técnica e disponibilizam infraestrutura para seus municípios. Os estados de São Paulo e o Pará apresentaram os graus mais baixos de cooperação, estabeleceram canais mínimos de interlocução com os seus municípios.

Os trabalhos de Gomes (2009), Malini (2009) e Segatto (2015) reúnem evidências que fundamentam a importância de observar a capacidade dos estados na disseminação – ou não – das políticas em seus territórios. Nos achados de pesquisa: embora o Ceará tenha municipalizado o ensino fundamental, isso não significou um esvaziamento do seu papel em relação às redes de ensino municipais, pois construiu arenas de formulação e implementação de políticas públicas, o que o aproximou de um papel de coordenação estadual, semelhante à noção de coordenação federativa (SEGATTO, 2015). Os achados de pesquisa sobre São Paulo e o Pará parecem fundamentar a hipótese de esvaziamento dos estados, em relação ao regime de colaboração com os seus municípios. O Pará e São Paulo apresentaram as maiores taxas de municipalização do ensino fundamental – 2º e 3º lugares – respectivamente. Ambos os estados cooperam minimamente com os municípios para a formulação e implementação de políticas (SEGATTO; ABRUCIO, 2016). Ambos os estados apresentaram situações econômico-fiscais opostas na federação, uma vez que São Paulo apresenta grande capacidade econômico-fiscal, o que significa autonomia de recursos em relação ao aporte da União. Do lado oposto está o Pará, que apresenta baixa capacidade econômico-fiscal, o que significa grande dependência do aporte de recursos da União (VERGOLINO, 2014).

A disseminação e a implementação das políticas educacionais acontece de maneira heterogênea nos estados, cujos fatores estão relacionados às dimensões econômico-fiscal e político-institucional. Diante das grandes desigualdades, a formulação de políticas pela União não atende os estados homogeneamente. A federação brasileira está em condições assimétricas: existe um grande protagonismo da União na formulação das políticas, e um grande protagonismo dos municípios na implementação das políticas. Aos estados resta o espectro de um papel indefinido e nebuloso, sobretudo na formulação das políticas (PRADO, 2013; MONTEIRO NETO, 2014; ARRETCHE; SCHLEGEL; 2014; SEGATTO, 2015).

Referências

- ABRUCIO, F.L. **Os barões da federação**: os governadores e a redemocratização brasileira. São Paulo: Hucitec, 1998.
- ABRUCIO, F.L. **Reforma do Estado no federalismo brasileiro**: a situação das administrações públicas estaduais. RAP, vol. 39, n.º 2, mar-abri. 2005, pp. 401-419.
- ABRUCIO, F.L.; FILIPPIM, E.S. **Quando descentralizar é concentrar poder**: o papel do Governo Estadual na Experiência Catarinense. RAC, v. 14, n. 2, art. 2, pp. 212-228, mar./abr. Curitiba, 2010.

- ARAÚJO, G.C. **Município, Federação e Educação**: história das instituições e das ideias políticas no Brasil. 2005. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.
- ARRETCHE, M.; SCHLEGEL, R. **Os estados nas federações**: tendências gerais e o caso brasileiro. BID-IDB-DP-334, fev. 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2011. 279p.
- CAVALCANTI, C.R. **Tensões federativas no financiamento da Educação Básica**: equidade, qualidade e coordenação federativa na assistência técnica e financeira da União. 2016. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.
- GOMES, S. **Políticas nacionais e implementação subnacional**: uma revisão da descentralização pós-Fundef. Dados, RJ, vol. 52, n. 3, 2009, p. 659-690.
- MALINI, E. **O consenso como ponto de partida?** Uma análise dos papéis desempenhados pelos atores participantes na formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação. 2009. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.
- MONTEIRO NETO, A. (org). **Governos estaduais no federalismo brasileiro: capacidades e limitações governativas em debate**. Brasília: Ipea, 2014, 326 p. OLIVEIRA, R.P.;
- SANTANA, W. **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.
- PRADO, S. A “federação inconclusa”: o papel dos governos estaduais na federação brasileira. In: REZENDE, F. (org). **O federalismo brasileiro em seu labirinto: crise e necessidade de reformas**. São Paulo: FGV, 2013, p. 120-197.
- SEGATTO, C.I. **O papel dos governos estaduais nas políticas municipais de Educação**: uma análise dos modelos de cooperação intergovernamental. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.
- SEGATTO, C.I.; ABRUCIO, F.L. **A cooperação em uma federação heterogênea**: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros. RBE, v. 21, nº 65, abri-jun, 2016, p. 411-429.
- TOMIO, F.R.L.; RICCI, P. **O governo estadual na experiência política brasileira: os desempenhos legislativos das Assembleias Estaduais**. Revista de Sociologia e Política. Curitiba: nº 41, v. 21, fev. 2012, p. 193-217.
- VERGOLINO, J.R.O. Federalismo e autonomia fiscal dos governos estaduais no Brasil: notas sobre o período recente (1990-2010). In: MONTEIRO NETO, A. (org). **Governos estaduais no federalismo brasileiro: capacidades e limitações governativas em debate**. Brasília: Ipea, 2014, p. 63-117.
- REZENDE, F. (org). **O federalismo brasileiro em seu labirinto: crise e necessidade de reformas**. São Paulo: FGV Editora, 2013, p. 13-65.
- SANTOS, F. (org). **O poder legislativo nos estados**: diversidade e convergência. RJ: FGV, 2001, 308p.

GESTÃO DOS SERVIÇOS SOCIAIS NO CONTEXTO DO ASSOCIATIVISMO: MARCO REGULATÓRIO DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL E A NOVA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DO ESTADO.

Resumo

A pesquisa, teve como objetivo analisar a transformação da estrutura do Estado a partir das novas formas de associativismo impetradas na máquina administrativa. Assim, considerando a experiência da região Norte do Espírito Santo, delimitamos o campo de pesquisa ao Consórcio ProdNorte, tomado na análise como um dos novos modelos da nova estrutura do Estado a partir dos preceitos da Nova Administração Pública, e relacionado ao processo de fragmentação administrativa do Estado. Para analisar as relações de cooperação e colaboração existentes no âmbito do Consórcio ProdNorte, delimitamos nossa análise à implementação do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (Lei nº.13.019/2014), e, para levantamento dos dados, utilizamos o site da transparência dos municípios.

Palavras-chave: Associativismo. Colaboração. Cooperação.

Associativismo: aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa

A atuação conjunta para consecução dos serviços sociais advém da necessidade de regulamentação e implementação de mecanismo intergovernamental de cooperação, previsto no art. 23, parágrafo único da Constituição Federal. Alguns autores traduzem essa necessidade de instrumentalização da cooperação por meio da gestão associada (SILVA, 2010; ABRUCIO; SANO, 2013) e, para suprir a lacuna legislativa, diferentes formas de associativismo territorial para prestação desses serviços vêm surgindo, inclusive por meio de parcerias com fundações e institutos privados.

Assim, objetivou-se, na pesquisa, analisar as ações que se traduzem sob os novos contornos da administração pública, sob o prisma da fragmentação administrativa, limitando o campo de análise aos municípios que integram o Consórcio ProdNorte, bem como, limitando o objeto de análise à implementação do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC, Lei nº. 13.019/2014).

Foram analisados os aspectos legais da implementação do Marco Regulatório, disponibilizados no site da transparência dos municípios que integram o Consórcio. Assim, passamos a abordar o campo de pesquisa, trazendo-o como exemplo da nova estrutura administrativa do Estado.

Associativismo e estrutura administrativa do Estado: resultados da empiria.

O tema escolhido para investigação revela preocupação com os rumos da relação federativa e do próprio aspecto jurídico-político e administrativo do Estado, quando este apresenta demasiado grau de fragmentação e dispersão do poder e da estrutura de seu aparelho administrativo.

Os novos contornos que a relação intergovernamental brasileira vem tomando correspondem às novas perspectivas que integram o novo paradigma da administração pública, fenômeno pouco pesquisado, o que evidencia a relevância da pesquisa. A análise do campo de pesquisa deixou evidente os aspectos inerentes à essa nova perspectiva:

Experiência (pesquisa empírica)	Tipo de associação	Natureza jurídica	Tipo de Administração
ProdNorte	Horizontal: municipal	Consórcio Público Pessoa Jurídica de Direito Privado	Administração indireta

Tabela 01. Características do campo de pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

Consórcio ProdNorte é o nome fantasia da Associação dos Municípios para o Desenvolvimento Regional Sustentável do Extremo Norte, um tipo de associação que articula entes de mesma natureza federativa (municípios), caracterizado como relação horizontal de poder.

Os municípios que integram o Consórcio são: Ecoporanga, Ponto Belo, Mucurici, Montanha, Pedro Canário, Conceição da Barra, Pinheiros, Boa Esperança, São Mateus, Jaguaré e Nova Venécia. Está cadastrado na Receita Federal, no CNPJ

sob nº 10.820.775/0001-67, com natureza jurídica de Consórcio Público de Direito Privado, ou seja, instituição que consideramos integrar a administração pública indireta.

Até pouco tempo pairavam dúvidas acerca da definição jurídica desse tipo de consórcio, inclusive sua caracterização na estrutura administrativa do Estado. Isso porque, apesar da regulamentação ter ocorrido no ano de 2007, por meio da Lei dos Consórcios, somente no ano de 2014 foi especificada a natureza jurídica, na resolução CONCLA¹ nº. 02/2014.

Em decorrência disso, e devido à ausência de código específico e descrição da natureza jurídica, o Consórcio Prodnorte foi criado no ano de 2009 obedecendo ao que preza a Lei nº. 11.107/2005 e Decreto Federal nº. 6.017/2007, e se constituiu como associação privada, integrando a categoria “Entidades sem fins lucrativos”, com cadastro na Receita Federal sob código 399-9 – Associação Privada sem fins lucrativos. Após reunião realizada em 02 de março de 2018, procederam a alteração da natureza jurídica, e o consórcio passou a pertencer à categoria “Administração Pública”, classificado pelo código 122-8 – Consórcio Público de Direito Privado.

O Consórcio Prodnorte tem atuado na articulação entre os municípios para debater problemas comuns e encontrarem soluções também comuns, contribuindo em escala para contratações, e em força política nos momentos de articulação com o governo do Estado.

Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil nos Municípios do Prodnorte.

A Lei nº 13.019/2014, que estabeleceu o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil, trouxe para a gestão pública novos disciplinamentos com objetivo de constituir o regime jurídico, bem como, as regras específicas para

¹ Concla é a Comissão Nacional de Classificação, criada no ano de 1994 para padronizar e monitorar as classificações estatísticas e os cadastros administrativos no Brasil, bem como, as classificações internacionais associadas.

realizar parcerias entre o Poder Público e o terceiro setor, estabelecendo as relações de colaboração com o setor público.

Trata-se de uma nova forma de colaboração entre a Administração Pública e as organizações da sociedade civil que, conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), totalizam 820.455² instituições no país.

Conforme apontou o IPEA, praticamente 45% das Organizações da Sociedade Civil existentes no Brasil apresentam alguma relação com o governo federal, sendo que aproximadamente 5% delas recebem recursos públicos (FGV Projetos, 2014)³.

A Lei veio disciplinar a relação entre Administração Pública e Terceiro Setor, e o tema historicamente está relacionado à discussão do tamanho do Estado como promotor de políticas públicas. Essa discussão remonta ao período de 1980-90, especificamente com o lançamento do Programa Nacional de Desestatização, regulamentado pela Lei nº 8.031/90, no governo Collor, e, posteriormente, com as reformas do Estados engendradas no governo de Fernando Henrique Cardoso, em que foram ampliadas as ações de privatização do setor e de empresas públicas.

Ao realizar a pesquisa, procurou-se interpretar essa nova estrutura a partir da análise das parcerias realizadas, lançadas nos sites da transparência dos municípios que integram o Prodnorte.

Em consulta aos sites, foi possível constatar convênios concedidos às organizações que integram o terceiro setor, em sete municípios, conforme tabela:

²Dados atuais disponibilizado no site <https://mapaosc.ipea.gov.br/resultado-consulta.html>

³O estudo do IPEA, teve como base o Sistema de Convênios do Governo Federal SICONV, que deixou evidente que as transferências dos recursos do Governo Federal para as OSCs obtiveram significativo aumento no período, havendo aumento de R\$ 2,2 bilhões dos investimentos aplicados em 1999, para R\$ 4,1 bilhões em 2010.

MUNICÍPIO	INSTITUIÇÃO	INSTRUMENTO
Boa Esperança	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Boa Esperança - APAE.	Termo de fomento Extrato de dispensa – Lei Federal 2018
Jaguaré	1. Associação Pestalozzi de Jaguaré; 2. MEPES Movimento de Educação Promocional do ES; 3. Artcultura Renascer - Grupo Teatral de Jaguaré ES	Lei Municipal autoriza firmar termo de fomento do tipo subvenção. Não há chamamento nem extrato de dispensa.
Montanha	1. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE; 2. Educandário São José - Casa Terezinha Nonfrilli	Termo de Colaboração. Concessão de subvenção social. Não há chamamento nem extrato de dispensa
Ponto Belo	1. Associação Pestalozzi de Ponto Belo; 2. Hospital e Maternidade São Mateus/Casa de Nossa Senhora Aparecida.	Repasse de recurso. Autorização legislativa. Não há chamamento nem dispensa.
Pedro Canário	1. Associação Beneficente São Pedro – Hospital Menino Jesus; 2. Casa de Nossa Senhora Aparecida – Hospital Maternidade São Mateus. 3. Assoc. Canareense de Estudantes Universitários Vale do Cricare	Repasse de recurso. Autorização legislativa. Não há chamamento nem dispensa
Pinheiros	1. MEPES AEFAP AS. Escola Família Agrícola de Pinheiros-Es. 2. APAE- Assoc De P. e Amigos dos E. de Pinheiros-ES	Repasse de recurso. Autorização legislativa. Não há chamamento nem dispensa
São Mateus	1. Sociedade S.R. De Cassia - Lar Dos Velinhos; 2. Apae - Associação Dos Pais E Amigos Dos Exepec. De São Mateus; 3. Casa N. S. Aparecida - Hospital Maternidade;	Termo De Colaboração; Celebração De Convênio;

Tabela 02 – Convênios entre municípios e OSC.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos sites da transparência dos municípios de Ecoporanga, Nova Venécia, Mucurici e Conceição da Barra, não foram encontradas informações sobre convênios concedidos às OSC nem legislação sobre o tema. No município de São Mateus, verificou-se publicação de edital de chamamento para realização

de parcerias na área da assistência social, bem como, legislação específica no âmbito municipal.

Assim, o que se observa é a complexa relação construída no âmbito da estrutura administrativa do Estado, em que entes de cooperação passam a integrar um tipo de estrutura extragovernamental, considerado como conjunto complementar da administração pública, em que pessoas físicas ou jurídicas da sociedade civil sobrevenham como colaboradores (entes de colaboração), ocorrendo o tipo de descentralização por colaboração, e instituindo a relação de cooperação em rede.

A relação jurídica por meio das parcerias, com a plena vigência do Marco Regulatório a partir do ano de 2017, fez com que o conjunto das entidades do setor privado, consideradas entidades de relevância social, passassem a integrar o conjunto complementar da administração pública, concluindo a rede de relações:

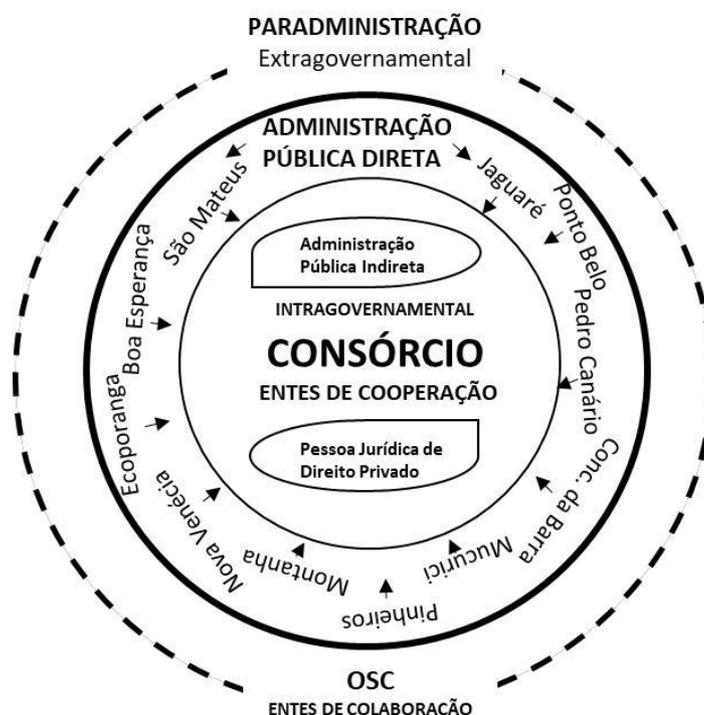


Figura 01. Estrutura administrativa - rede de cooperação e colaboração.
Fonte: Elaboração própria.

A caracterização do campo de pesquisa, a qual relacionamos as formas de associação às experiências de implementação do Marco Regulatório no Consórcio Prodnorte, de forma a evidenciar os novos contornos que a relação intergovernamental brasileira vem tomando, principalmente com relação a cooperação intra e extragovernamental, revela a rede de relações que passaram a integrar a máquina pública, o que corresponde às novas perspectivas que integram o novo paradigma administrativo.

Ocorre que, diante da novidade legislativa, a forma de implementação do Marco Regulatório das OSC não tem seguido à risca a normativa federal para celebração da parceria ou do termo de colaboração ou fomento, no âmbito do Prodnorte.

Entretanto, apesar dessa aparente fragilidade na implementação da nova engenharia administrativa governamental, percebe-se crescente avanço na estrutura de gestão em redeS de cooperação, com novas relações jurídicas e diferentes entes colaboradores incluídos na estrutura do Estado, inclusive com personalidade jurídica privada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa, relacionamos o fenômeno do associativismo à questão federativa da cooperação, decorrente das necessidades técnica, financeira e de *advocacy* dos municípios, e dos novos contornos relacionados à estrutura da administração pública para consecução dos serviços sociais comuns.

Consideramos tratar-se de fenômeno inerente ao processo histórico de fragmentação político-administrativa do Estado, que resultou em uma nova estrutura, com entes de cooperação integrando a máquina pública.

Percebeu-se a latente inovação que tende a incluir os preceitos em ascensão da organização administrativa do Estado principalmente no que se refere à descentralização por cooperação e colaboração, intrínseco à parceria entre o setor público e o setor privado.

EXTRAGOVERNAMENTAL	Paradministração (Desc. por cooperação)	Conjunto agregado	ENTES DE COOPERAÇÃO	COOPERADORES (Pessoas físicas e jurídicas)
			PJ Paradministrativa: Serviços Sociais Autônomo (SSA) - Corporações profissionais, Oficinas Públicas - Subsidiárias.	
	Paradministração (Descentralização por colaboração)	Conjunto complementar	ENTES DE COLABORAÇÃO	COLABORADORES (Pessoas físicas e jurídicas)
			Delegação / permissão / aproveitamento / parceria / contratação Organizações Sociais (OS) - OSCIP's – EPC's - Fundações de apoio	

Tabela 03 - Relação extragovernamental: a cooperação e colaboração
Fonte: Adaptado de Ferreira (2010)

Nessa perspectiva, as relações de cooperação passam a incidir em organizações da estrutura extragovernamental, classificada como paragovernamental, que corresponde a um setor intermediário entre o Estado e a sociedade, caracterizado por instituições agregadas à estrutura da administração pública.

As relações de colaboração também estão incluídas na estrutura extragovernamental, mas são decorrentes do setor privado, com instituições consideradas como complementares à estrutura administrativa do Estado (como OS, OSCIP, Fundações, etc.).

O prestígio dado ao terceiro setor, mesmo que de forma implícita, está relacionado à ideia de que o Estado é o principal estimulador da caridade por meio do financiamento público. Nessa perspectiva incide o problema financiamento público e o rompimento de certo caráter público da prestação do serviço. Além disso, existe o paradoxo de que, no Brasil, grande parte do terceiro setor não é constituído espontaneamente, ou seja, é estatizado e nasce fundamentalmente para se beneficiar dos recursos públicos (GABARDO, 2012).

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L., SANO, H. Associativismo Intergovernamental: experiências brasileiras. Brasília: Fundação Instituto para o Fortalecimento das Capacidades Institucionais — IFCI; Editora IABS, 2013.

FGV Projetos. (2014). Pesquisa sobre Organizações da Sociedade Civil e suas parcerias com o Governo Federal. FGV Projetos. Recuperado em 10 mar., 2015, de www.secretariageral.gov.br/atuacao/mrosc/estudos-e-pesquisas/sumario-executivo-fgv.pdf

GABARDO, E. O papel do estado e o mito da subsidiariedade. *Painel*. Seminário Gestão Pública dos entes federativos: desafios jurídicos da inovação e desenvolvimento. outubro de 2012.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico: As associações privadas e as instituições sem fins lucrativos. 2010 <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv62841.pdf> > acesso em 20 fev. 2018.

SILVA, J. A. *Curso de direito constitucional positivo*. 33 ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

REGIME DE COLABORAÇÃO E O FEDERALISMO EDUCACIONAL BRASILEIRO: COOPERAÇÃO OU CENTRALIZAÇÃO¹?

Resumo

A literatura de política educacional aponta que o regime de colaboração associado a previsão de leis complementares a definir a cooperação federativa e a distribuição das competências constitucionais desenharam para o país um federalismo cooperativo para a educação escolar. Porém, a análise da legislação federal para esta política social mostra outro caminho. Este estudo pergunta, como a legislação federal prescreve o arranjo federativo para a política educacional no país? Como hipótese, ele argumenta que a partir da segunda metade dos anos de 1990, a União utilizou dos recursos institucionais previstos na CF/1988 para centralizar as decisões e induzir os entes subnacionais a implementar os programas nacionais para educação básica.

Palavras-chave: regime de colaboração, federalismo, centralização

1- Introdução

O texto constitucional brasileiro de 1988 (CF/1988), em seu capítulo da educação, estabelece para a política educacional um arranjo institucional federalista em que os entes da federação dispõem da autonomia para organizar os seus sistemas de ensino e o regime de colaboração (BRASIL, 1988). No período posterior a sua promulgação, o termo tem ocupado um espaço central nas publicações sobre política educacional no país e grande parte delas considera que ele prescreve um federalismo do tipo cooperativo para esta política social. Diante disso, pergunta-se, como a legislação federal e o regime de colaboração prescrevem o arranjo federativo para esta política educacional no país?

Este estudo procura primeiro identificar, partindo da tipologia de federalismo e as suas características e como a literatura especializada define o arranjo federativo previsto na legislação brasileira. No segundo momento destaca como parte da literatura de política educacional analisa a presença do regime de colaboração na legislação educacional brasileira e o arranjo que se constituiu para a política de educação. Por último, apresenta algumas considerações finais. Como hipótese, considera-se que a legislação federal

¹ Este estudo foi elaborado a partir da pesquisa sobre capacidade institucional de implementação das normas federais para a educação pelos municípios brasileiros para a tese de doutorado em educação na Faculdade de Educação da UFMG.

para a política educacional no país prescreve um federalismo centralizado, com poderes concentrados na União.

2- O federalismo brasileiro na literatura da ciência política do país

A ciência política considera que não há um modelo de federalismo único, em cada Estado prevalece o modelo que mais se adequa as suas condições reais. Neste sentido, há modelos mais centralizados e mais descentralizados, o que levou a formulação de *continuums* e tipologias com as características essenciais de cada um deles (ARRETCHE, 2001; SOUZA, 2005; MACHADO; PALOTTI, 2015). Apesar da variedade de tipos ideais, o competitivo, o cooperativo e o centralizado se destacam quando as análises recaem sobre o Brasil.

A constituição federal é o instrumento de registro da pactuação entre os entes de uma federação e da repartição das competências e é considerada como um dos elementos essenciais ao federalismo e sua caracterização efetiva. A sua distribuição diz muito sobre o tipo de federalismo que prevalece em um determinado Estado, entretanto, outras variáveis do funcionamento da federação devem ser consideradas. Quando há a separação nítida entre os níveis de governo, baixo entrelaçamento entre eles para a provisão de políticas públicas, estímulo à competição como forma de obter inovações, transparência e controle mútuo e os cidadãos são considerados como consumidores de serviços públicos, predomina o federalismo competitivo. Eficiência, *accountability* e controle são os resultados das políticas públicas originadas das competências exclusivas (SOUZA, 2005; MACHADO; PALOTTI, 2015).

No cooperativo há o compartilhamento intergovernamental de responsabilidades, quebra do padrão de separação de autoridade e responsabilidade exclusiva entre governos nacional e subnacionais. As ações conjuntas são previamente concertadas entre os envolvidos, detendo os governos subnacionais autonomia e capacidade financeira. Prevê a instituição de arenas decisórias com representação dos entes da federação. Neste tipo, a eficácia, negociações, pactuações e equidade são os resultados desejáveis das suas políticas. Por fim, no centralizado as iniciativas em relação às políticas públicas são tomadas a partir do governo nacional, dotado de recursos

de indução de comportamentos dos governos subnacionais. Estes últimos seriam agentes administrativos do governo nacional, detentor de poder regulamentador e de recursos para atuação daqueles. Neste tipo, a equidade das políticas públicas é o resultado mais desejado a se esperar (MACHADO; PALOTTI, 2015).

A partir da literatura especializada é possível afirmar que o país passou por pelo menos quatro fases no período posterior a promulgação da CF/1988 (SOUZA, 2013). O quadro 2 apresenta cada uma das fases, o seu período temporal e as relações federativas predominantes.

Período	Tipos de relações federativas
1989 a 1995	A guerra fiscal; municipalismo autárquico; escassos canais de negociações entre os entes federados; e o governo federal carente de legitimidade. Tendência a um federalismo competitivo
1996 a 1999	O Plano Real, as negociações das dívidas dos estados e municípios, aprovações de emendas constitucionais, aprovação do FUNDEF e da LDB e da Lei de Responsabilidade Fiscal colocaram a União, o governo federal e o executivo federal no centro do federalismo brasileiro. Tendência ao federalismo centralizado
2000 a 2006	Protagonismo do governo federal na formulação de políticas públicas e os entes subnacionais passam a ser implementadores. Maior controle das contas públicas dos entes subnacionais. Fortalecimento da centralização federativa com o maior protagonismo da União.
2007 a 2016	Agenda de desenvolvimento planejada e direcionada pelo governo federal e, principalmente, pelo Executivo Federal. Forte expansão dos investimentos e das políticas sociais pelo governo federal que induz os governos subnacionais a implementá-las. Maior ativismo governamental. Predominância de um federalismo centralizado.

Fonte: Arretche (2013), Souza (2013), Machado e Palotti (2015)

A partir da segunda metade da década de 1990, a União concentra os processos decisórios e a centralização federativa torna-se uma realidade (SOUZA, 2005; ARRETCHE, 2010; MACHADO; PALOTTI, 2015). As relações tenderam para um tipo mais contratual, em que a União define a política e induz os entes subnacionais a implementá-las. Se há resultados de equidade, isto acontece mediante a redução da autonomia dos entes subnacionais (ARRETCHE, 2010). Contudo, os instrumentos de centralização já estavam presentes na CF/1988, ela lançou mão deles para centralizar o poder decisório (ARRETCHE, 2013; SOUZA, 2013). E mesmo as instituições federativas, como o Senado Federal e o Supremo Tribunal Federal, se comportaram em favor da União (ARRETCHE, 2013; SOUZA, 2013; CÂMARA; OLIVEIRA, 2017). No arranjo federativo para a política educacional a centralização também aconteceu.

3- Regime de colaboração e o federalismo educacional brasileiro Parte da literatura de política educacional considera que as normas

federais para a política de educação no país estabelece um federalismo cooperativo para esta política social (CURY, 2008; ARAÚJO, 2010a; 2010b). Em geral, suas análises referem-se as instituições federativas e a legislação federal para a política educacional no país. Reconhecem que há relativa simetria nas relações entre os entes federados e que o regime de colaboração, associado as competências comuns ou concorrentes e a previsão de leis complementares para regulamentar a cooperação entre os entes da federação (BRASIL, 1988, art. 23), definem o arranjo cooperativo para a educação escolar no país. Cury (2008, p. 1199) sintetiza a ideia que subjaz a estes estudos,

Esses sistemas, coexistentes ao reconhecimento de estados, municípios, Distrito Federal e União como entes federativos, teriam uma articulação mútua organizada por meio de uma engenharia consociativa articulada por um regime de colaboração entre todos eles. Tal engenharia serviria como modo de se evitar a dispersão de esforços e como meio de se efetivar um regime federativo e cooperativo na educação escolar.

Contudo, a CF/1988, as emendas para a educação (EC 14/1996, 53/2006 e 59/2009), a LDB (Lei 9394/96) e os planos nacionais de educação (2001-2011; 2014-2024) tendem para centralização, sem a previsão de arenas de negociações e pactuações federativas². No texto constitucional, a União ficou com as principais competências legislativas para a educação, ou seja, tem a responsabilidade em aprovar as “diretrizes e bases da educação nacional”, o PNE e prestar apoio financeiro e técnico aos entes subnacionais (BRASIL, 1988). Os estados ficaram com as residuais e os municípios não têm esta competência. Estes últimos ficaram com muitas competências administrativas para educação básica (BRASIL, 1988).

A EC 14/96, entre outras coisas, reforça o papel da União para exercer a função redistributiva e supletiva, definir a qualidade da educação escolar e exercer o controle do ensino mediante a assistência técnica e financeira aos entes subnacionais (BRASIL, 1996, art. 211, §1º). Ela passa a regular os sistemas de ensinos subnacionais pela via dos resultados e das transferências, ao estabelecer a subvinculação de recursos do Fundef e as condições para

²A exceção está no §5º do art. 7º da Lei 13005/14.

acesso a eles (BRASIL, 1996, art. 5º). Desta forma, a União intervém diretamente nas receitas e gastos dos entes subnacionais para a política de educação (ARRETCHE, 2013). Na LDB, um dos destaques é que a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. Cabendo a União “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996a). Este dispositivo dá a União inúmeras responsabilidades frente aos demais membros da federação.

A EC 53/2006 seguiu a tendência da centralização. Ela condicionou o apoio financeiro e técnico da União mediante a implementação de programas, do alcance de metas pré-estabelecida e a regulação dos resultados (BRASIL, 2006). Mesmo a alteração do Art. 23 da CF/1988³, comemorado na literatura educacional (CURY, 2008), ela teve ampliado os seus poderes. Na EC 59/2009, o destaque é para os termos regime e formas de colaboração. Eles aparecem vinculados a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 2009, art. 2º) e para assegurar a União a competência de formular a lei do PNE para estruturar o SNE (BRASIL, 2009, art. 4º).

Os planos nacionais de educação 2001-2011 e 2014-2024, apesar das suas diferenças nas formulações e conteúdos, priorizaram a definição de programas e ações de educação básica direcionados aos entes subnacionais. O primeiro definiu que a colaboração técnica e financeira da União, na forma de regime de colaboração, aconteceria mediante a sua implementação e instituiu o Sistema Brasileiro de Avaliação para, a partir dele, acompanhar o cumprimento das suas metas (BRASIL, 2001). O PNE 2014-2024 prevê que o seu monitoramento e avaliação fique à cargo do governo federal e a realização de conferências nacionais de educação sob responsabilidade da União (BRASIL, 2014). Nele o regime de colaboração aparece dez vezes prevendo ajuda financeira e técnica da União aos entes subnacionais para ampliar o acesso, cobertura e o desempenho escolar (BRASIL, 2014). Verifica-se nos

³ A alteração prevê que “**Leis complementares** fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional” (grifo nosso).

dois planos o protagonismo e o fortalecimento da União. A partir de meados dos anos de 1990, a União com responsabilidades ampliadas, conseguiu ampliar a sua capacidade de formular, induzir, monitorar e regular o desempenho dos entes subnacionais, desequilibrando o federalismo educacional brasileiro, tornando-o cada vez mais centralizado.

4- Considerações finais

Os estudos do federalismo brasileiro mostram a sua tendência para a centralização mais do que para a cooperação (ARRETCHE, 2013). Eles argumentam que a CF/1988 preservou dispositivos que asseguram a União os meios institucionais para centralizar a federação brasileira. E este ente fez isso através de várias emendas constitucionais e leis complementares (ARRETCHE, 2013; SOUZA, 2013). A literatura educacional tende a ver que o regime de colaboração, mais a previsão de leis complementares para definir as formas de cooperação e as competências constitucionais comuns e/ou concorrentes assegurariam o federalismo cooperativo no país.

O estudo da legislação federal para a política educacional no país mostra que ela segue o mesmo caminho das demais. As emendas constitucionais para a política educacional, a promulgação da LDB, os planos decenais de educação e outros instrumentos aumentaram o poder da União e desequilibrou o arranjo federativo. Mesmo a previsão um arranjo (BRASIL, 2014, art. 7º §5º) que poderia levar ao modelo cooperativo, até o momento não aconteceu. E o regime de colaboração, fartamente utilizado na legislação educacional, mais do que indicar o caminho para este tipo de federalismo, parece ser utilizado para induzir o comportamento dos entes subnacionais para implementar os programas desenhados pelo governo federal.

Referências

ARAÚJO, Gilda C. de. Constituição, Federação e proposta para o novo Plano Nacional de Educação: análise das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, nº 112, p. 749-768, jul.-set. 2010.

_____. A relação entre federalismo e municipalização: desafios para a construção do sistema nacional e articulado de educação no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.1, p. 389-402, jan./abr. 2010a.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e igualdade territorial: uma contradição em termos? Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 53, nº 3, p. 587-620, 2010.

_____. Quando instituições federativas fortalecem o governo central? Novos Estudos, nº 95, mar. 2013.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília, 1988.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996a.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

_____. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014.

CURY, Carlos R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, nº 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

MACHADO, José A.; PALOTTI, Pedro L. de M. Entre cooperação e centralização: políticas sociais no Brasil pós-1988. Revista Brasileira de Ciências Sociais – RBCS, v. 30, nº 88, jun. 2015.

SOUZA, Celina. Federalismo, desenho constitucional e instituições federativas no Brasil Pós-1988. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, nº 24, p. 105-121, jun. 2005.

_____. Instituições e mudanças: reformas da Constituição de 1988, federalismo e políticas públicas. In: FARIA, Carlos A. P.; HOCHMAN, Gilberto. Federalismo e Políticas Públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013. p. 91-118.

EIXO 3 B – FEDERALISMO, REGIME DE COLABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

FEDERALISMO E AUTONOMIA DOS ESTADOS NO CAMPO EDUCACIONAL: O RETORNO DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA AO ENSINO MÉDIO

Resumo: A aprovação da lei federal nº 11.684/2008 garantiu a presença obrigatória da Sociologia no ensino médio no país. Segundo Azevedo (2014) e Mattos (2015), entre 1983 e 2007, a disciplina já estava presente em todos os estados brasileiros por meio de iniciativas estaduais, demonstrando um caminho federativo, ainda não explorado, de retorno da Sociologia a cada um dos estados brasileiros. Esse *paper* é também uma extensão da pesquisa de mestrado, na qual, entre outros aspectos, foi realizado um mapeamento do percurso de inclusão da disciplina no ensino médio em nível federal. Este trabalho indica caminhos para a pesquisa de doutorado em andamento que tem como objetivo principal contar a trajetória de institucionalização da Sociologia como disciplina obrigatória em momento anterior à aprovação da lei federal em seis estados brasileiros: Acre, Pernambuco, Distrito Federal, Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná. A pesquisa tem como pano de fundo o uso do conceito federalismo em relação à Educação, de maneira mais geral, e às políticas educacionais, de maneira mais específica, particularmente em relação ao ensino médio.

Palavras-chave: Federalismo. Políticas Públicas. Sociologia. Ensino Médio.

Introdução

A disciplina Sociologia esteve presente de maneira intermitente desde sua inclusão no conteúdo programático do ensino médio. Machado (1987) divide o percurso em três etapas: (1) 1891 a 1941, período de institucionalização; (2) 1941 a 1982, período de alijamento; (3) 1982 em diante,

período de retorno gradativo. Para essa proposta, nos interessa o último período.

Em 2008, a Sociologia retorna obrigatoriamente ao currículo do ensino médio depois de onze anos da tramitação de projetos de lei federal que propuseram a matéria em pauta. De 1942 até 1984, período que inclui a reforma Gustavo Capanema até o período da ditadura militar, a disciplina esteve fora do currículo do ensino médio. Apenas em 1983, a disciplina inicia o movimento de retorno às escolas por meio de resolução da Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Em seguida, outros estados introduzem a disciplina na grade curricular das suas escolas. O artigo sustenta que quando da promulgação da lei federal em 2008, a Sociologia já era uma disciplina em contexto de realidade expressiva no país.

A escolha em analisar Acre, Pernambuco, Distrito Federal, Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná se deu por razões diversas e peculiares de cada um dos eleitos. O estado do Acre é um dos poucos estados em que há farta base documental cedida pelo Conselho Estadual de Educação do Estado. Além disso, realizei interessante entrevista com o sindicato dos sociólogos do estado do Acre em 2014 através da qual pude inferir que a discussão do retorno da Sociologia do ensino médio ocorreu em paralelo à luta estadual para que o Acre deixasse de ser um território federal e passasse a ser emancipado como um estado. Pernambuco, por sua vez, sugere possuir a trajetória mais interessante de retorno da disciplina e traz levantamentos importantes para o debate federalista. Neste estado, a Sociologia retornou por meio de lei estadual, porém o Conselho Estadual de Educação inviabilizou o retorno com o argumento de que a Assembleia Legislativa não teria prerrogativa para decidir sobre quais disciplinas deveriam compor o ensino médio. Ainda em Pernambuco, o Conselho Estadual de Educação provocou a CNE/CEB sobre a obrigatoriedade, o que resultou em posterior determinação válida a favor da inclusão da disciplina não somente no estado, mas em todo o território nacional. Já no Distrito Federal, a Sociologia retornou através de reforma curricular, que ocorreu em 1985 e, ainda assim, houve a aprovação de lei para dar mais segurança institucional à instável presença da disciplina no currículo.

A região Sudeste será a única com dois estados escolhidos, devido à relevância dos estados Rio de Janeiro e São Paulo nesse retorno gradativo. No

Rio de Janeiro, a luta organizada pela Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ) garantiu a inclusão da disciplina na constituição estadual em 1989 através de emenda popular aditiva. Já o estado de São Paulo, apesar de ser o primeiro a instituir a disciplina no período de retorno gradativo através de resolução proposta pela Secretaria Estadual de Educação em 1983, resolveu não acatar a determinação do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica em 2006 e lançou resolução estadual em 2007 contrariando a decisão nacional de inclusão, o que inviabilizou a presença obrigatória da disciplina no estado. Esse movimento chama atenção, pois a Sociologia já existia no currículo, porém em uma situação instável, semelhante à experiência do Distrito Federal. O estado do Paraná construiu um retorno *sui generis*. A Secretaria Estadual de Educação do Paraná, segundo Silva (2007, p. 417-418) permitiu que o núcleo regional de educação de Londrina reformulasse seu currículo com uma equipe mista entre a Secretaria e equipe da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e, dessa forma, implementou a Sociologia no currículo escolar. A pesquisa sobre o retorno da disciplina ao ensino médio no estado do Paraná permite pensar na hipótese do sucesso de uma militância acadêmica pela Sociologia no ensino médio.

Federalismo e autonomia dos Estados

A pesquisa tem como pano de fundo o debate federalista em relação à educação, em particular ao ensino médio. No federalismo, há a existência de aliança entre corpos políticos diferentes, como a aliança entre os estados e a União, e há a predominância de diferentes soberanias coexistindo. As esferas estaduais não estão subordinadas à esfera federal, pois o poder não pode ser legitimamente concentrado sem quebrar o espírito do pacto federativo.

Souza (2006, p.196-197), afirma ainda, que as competências concorrentes - comuns aos três níveis de governo - são as principais geradoras das relações intergovernamentais. A vasta lista de competências concorrentes indicaria que o federalismo brasileiro teria um caráter mais cooperativo do que dual ou competitivo. Nesse contexto, a autora traz o debate de que, apesar do grande número de competências concorrentes, na prática existem grandes

distâncias entre o que prevê a Constituição e sua aplicação. E propõe ainda que o objetivo do federalismo cooperativo está longe de ser alcançado por duas razões principais (1) as diferentes capacidades dos governos subnacionais de implementarem políticas públicas, dadas as enormes desigualdades financeiras, técnicas e de gestão existentes; (2) a ausência de mecanismos constitucionais ou institucionais que regulem as relações intergovernamentais e que estimulem a cooperação, tornando o sistema altamente competitivo.

No que tange à produção de políticas públicas, a descentralização traz a arena necessária para a inovação das políticas públicas e para a participação da população. Uma das preocupações da abordagem federalista dentro da Ciência Política é a melhoria do bem-estar da população brasileira, o que recai na análise sobre o Estado e na análise sobre a produção de políticas públicas, em diferentes campos. Dado o desenho constitucional federativo brasileiro proposto pela Constituição Federal de 1988, é necessário investigar a dimensão estadual no que tange à educação, pois é fundamental que os estados cumpram sua função.

Dito isso, é importante ressaltar que os estados devem estar imunes à interferência do governo federal e, mesmo quando compartilham responsabilidades com o governo federal, não devem perder seu papel de produtores de políticas públicas assim como sua autonomia para tomar decisões (CARVALHO, 2013). Esse ponto é muito importante no debate das decisões estaduais de retorno da Sociologia ao ensino médio mesmo em momento prévio à aprovação de uma lei federal com essa determinação. O nível federal pode assumir responsabilidades, porém sem esvaziar os poderes das unidades estaduais.

O governo federal, na área de Educação, é responsável por complementar com verbas federais o financiamento de estados e municípios (FUNDEB), pela compra e distribuição de livros didáticos (PNLD), pelo sistema de avaliação (IDEB, ENEM), e pela regulamentação (Bases Nacionais Curriculares e Reforma do Ensino Médio). Além disso, temos leis aprovadas no Congresso Nacional que regulam o ensino médio, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e temos o Conselho Nacional de Educação no âmbito do governo federal. Portanto, embora os governos

estaduais, especialmente as secretarias estaduais de educação, sejam responsáveis pela introdução da sociologia no ensino médio, o governo federal tem papel relevante, indicando que a perspectiva federativa contribui para o aprofundamento da discussão.

No caso do retorno gradativo da Sociologia ao ensino médio nos estados brasileiros, são claras as tensões entre os poderes dentro das unidades federativas, entre algumas delas e a União e, cabe investigar, de algumas unidades federativas entre si. A lei nº 11.684/2008 foi muito importante para fortalecer e garantir a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio no Brasil, já que até então a disciplina estava presente de maneira frágil e diferenciada e, mesmo com a presença garantida, cabe aos estados decidirem o currículo estadual, a carga horária, e sobre a inclusão da disciplina nos sistemas de avaliação estaduais, por exemplo.

Metodologia

Importante reforçar que este trabalho é fruto de pesquisa de doutorado em andamento e em sua etapa inicial. Para alcançar os dados produzidos sobre o retorno gradativo da Sociologia ao ensino médio, será realizada uma pesquisa qualitativa incluindo revisão da literatura sobre Sociologia no ensino médio e também sobre federalismo – sobretudo federalismo aplicado a políticas educacionais. Incluirá ainda análise de documentos e a realização de entrevistas semi-estruturadas. Entre os documentos já selecionados, foram mobilizados artigos acadêmicos, leis estaduais, pareceres de Conselhos Estaduais de Educação e editais de concursos públicos abertos para professores de Sociologia.

Considerações Finais

Este trabalho busca explorar com atenção o processo de implementação curricular já realizado. A consolidação da Sociologia enquanto disciplina escolar ainda está em processo de efetivação e, em muitos momentos, de conflitos, conforme podemos observar com as mudanças e disputas as quais vem passando o ensino médio no Brasil desde 2016, principalmente.

Os resultados parciais indicam que houve diversidade nas formas de inclusão da disciplina, passando pela ação de atores dentre eles Conselhos Estaduais de Educação, Secretarias Estaduais de Educação, Assembleias Legislativas, sindicatos, universidades, dentre outros.

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, Gustavo Cravo de. **Sociologia no Ensino Médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)**. 222 folhas. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, 2014.
- CARVALHO, Ricardo Ismael de. **Governos estaduais no ambiente federativo inaugurado pela constituição federal de 1988: aspectos políticos e institucionais de uma atuação constrangida**. Ipea. Rio de Janeiro, 2013.
- MATTOS, Sérgio Sanandaj. A implantação da Sociologia pela via Legislativa. In: MIRHAN, Lejeune (Org.). **Sociologia no Ensino Médio: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015.
- SILVA, Ileizi L. Fiorelli. **Das Fronteiras entre ciências e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no estado do Paraná (1970-2002)**. São Paulo: USP, 2006. Doutorado em Sociologia.
- SOUZA, Celina. (2006), Desenho Constitucional, instituições federativas, e relações intergovernamentais no Brasil pós-1988. In: FLEURY, Sonia (organizadora), **Democracia, Descentralização e Desenvolvimento: Brasil e Espanha**. Rio de Janeiro, Editora FGV, pp. 187-211.

FEDERALISMO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Palavras-chave: Federalismo, Formação docente, Educação Profissional de Nível Médio.

O artigo apresenta as principais políticas de formação dos professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no Brasil, apontando os avanços e os retrocessos da regulação nacional da formação docente. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa e utiliza a análise bibliográfica-documental como principal instrumento de investigação.

O aporte teórico que subsidia esta pesquisa está fundamentado em Moura (2008) e em Machado (2008), os quais defendem a importância do professor na EPTNM possuir, além da formação tecnológica, uma formação específica da área da docência, bem como um compromisso político com a educação para que, assim, possam ter condições de desenvolver ações educativas mais amplas, para além do ensino tecnicista e centrado no mercado, comprometidas com a emancipação dos trabalhadores.

Esses autores defendem que grande parte do corpo docente nessa modalidade de ensino é constituída por profissionais que não possui formação voltada para o ensino: são bacharelados e tecnólogos - esse perfil docente é devido ao fato de que, atualmente, não há uma regulamentação clara sobre os requisitos e a formação mínima para atuar na profissão docente no contexto da EPTNM. A maneira como as legislações brasileiras, histórica e atualmente, normatizam a formação e a profissionalização dos docentes na educação profissional é problemática: observa-se um caminho de avanços e retrocessos, marcado por políticas emergências e descontínuas e em disputas. A falta de uma política nacional de formação docente para a EPTNM, no Brasil, possibilita uma regulamentação fragmentada e emergencial, muitas vezes ajustada ao modo de produção.

O debate sobre a política nacional para a formação de professores na EPTNM sempre foi polêmica. A primeira iniciativa de formação para esses profissionais foi a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, no Rio de Janeiro (antigo Distrito Federal) em 1917, que tinha como objetivo formar professores para atuar nas Escolas de Aprendizes e Artífices (atuais Institutos Federais – Ifs). Machado (2008) esclarece que a Escola Normal esteve em funcionamento apenas durante

vinte anos e, desde então, as políticas públicas referentes à formação docente na EPT sofreram idas e vindas.

Atualmente, a **LDB nº. 9.394/1996** (BRASIL, 2018) apresenta disposições gerais sobre a formação de professores. No seu Art. 62, a LDB define que a formação docente para atuar na Educação Básica deve ser realizada por meio de curso superior de licenciatura, de graduação plena, fornecido nas universidades e institutos superiores de educação. Sendo assim, os professores da EPTNM também deveriam ser licenciados, visto que a educação profissional compõe a Educação Básica. Entretanto, a Reforma do Ensino Médio, mediante a aprovação da Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 - conversão da Medida Provisória nº. 746/2016 - recentemente, motivou mudanças na LDB, autorizando a entrada de profissionais do mercado às salas de aula a partir do reconhecimento do notório saber como formação suficiente para o trabalho docente no Ensino Médio, isso fica claro no Art.61, IV, da LDB (BRASIL, 2018).

A **Resolução CNE nº. 06/2012**, retoma a questão da licenciatura para a formação de professores da educação profissional, mas deixa em aberto quando afirma poder ocorrer de outras formas. Assim, essa resolução reafirma o cenário já existente de uma formação docente fragmentada e imediatista. O parágrafo 2º dessa resolução define que os professores não licenciados têm o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente (BRASIL, 2012). Sobre essa normalização, Costa (2016, p. 204) argumenta que “Ter o direito de se tornar professor não é o mesmo que ter a obrigatoriedade de ser professor para que possa lecionar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. Conforme exposto no parágrafo 2º da resolução citada, o saber do docente da EPT pode ser considerado equivalente à licenciatura plena, excepcionalmente na forma de pós-graduação lato sensu e de reconhecimento dos saberes profissionais dos que atuam a mais de dez anos como professores (BRASIL, 2012). Ao instituir o reconhecimento dos “saberes” dos que já atuam, este dispositivo valoriza o profissional em exercício, correndo-se o risco de minimizar a obrigação da oferta de formação inicial específica e também continuada para os professores que começaram a atuar na área. Portanto, a Resolução CNE nº. 06/12 não significa um avanço nas políticas de formação docente para a EPT, visto que ela abre espaços para outros modos de “[...]se tornar docente sem necessariamente cursar licenciatura ou programas de formação pedagógica” (COSTA, 2016, p. 204).

O **Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005: PNE 2014-2024)** lança planos para próximas décadas no que se refere à formação docente. Tal plano assegura aos professores da educação básica a formação inicial em curso superior de licenciatura específico da área de conhecimento em que atuam, além da formação continuada em nível de pós-graduação lato e stricto sensu. Essas metas do PNE são importantes e significam um avanço, posto que os professores precisariam ser permanentemente atualizados nos seus conhecimentos com vistas à sua progressão funcional, sua valorização e melhoria do seu desempenho docente. A meta 15.9, do referido Plano, retoma os programas especiais para a formação docente dos professores sem habilitação para ensinar e que estejam em efetivo exercício. A meta estratégia 15.13 prevê aos professores da EPT o desenvolvimento de modelos de formação que valorizem a experiência prática e que possam servir de complementação e certificação didático-pedagógica dos profissionais experientes. Contudo, essas metas, além tirar o foco da formação inicial, valorizam mais os professores que já atuam no magistério. Assim sendo, elas não vão ao cerne do problema, porque deixam de tratar dos docentes que deverão atuar e dos pré-requisitos de formação que deverão ser obedecidos nas futuras contratações.

Visando alcançar essas Metas do PNE (2014-2020), o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, mediante a **Resolução CNE/CP nº. 02/2015**. Essa Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) apontam significativos avanços na política de formação docente para EPT; principalmente porque elas determinam a formação pedagógica aos profissionais não licenciados que desejam atuar na profissão docente, bem como a formação continuada. Além disso (e muito importante), as DCNs não minimizam a formação dos docentes em programas especiais de formação pedagógica. Elas avançam também porque não utilizam o termo: “outras formas”, que esvazia a definição dos currículos de formação, nem faz destaque a “certificação da experiência” e do “reconhecimento dos saberes” como algo equivalente à licenciatura como se faz presente na Resolução CNE nº. 06/12. Contudo, as atuais diretrizes continuam ressaltando o caráter emergencial e provisório dos cursos de formação pedagógica para os profissionais não licenciados, isso fica claro no seu Artigo 14. Assim sendo, a referida resolução não supera o caráter pelo qual a regulamentação da formação de professores para EPTNM tem sido marcada ao longo da sua história. Deste

modo, essas legislações abrem margens para que profissionais sem licença para a docência atuem em salas de aula.

Essa situação se sustenta ainda mais com a **Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)**; segundo a qual, os profissionais com “notório saber” podem atuar em salas de aula, prestando serviços pedagógicos mesmo sem a formação em licenciatura. Assim, por exemplo, um profissional (técnico, tecnólogo, engenheiro) da mecânica tem autorização para trabalhar na Educação Básica, sobretudo na área da EPTNM, essa ideia fica clara no § IV, do Artigo 61 da LDB nº. 9.394/96 (BRASIL, 2018). A reforma, portanto, desvaloriza a importância da formação docente como uma fonte de conhecimentos específicos, pedagógicos e didáticos que qualquer professor precisaria desenvolver para atuar no magistério. Também ignora os avanços expostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Desse modo, ao defender o “notório saber” como pré-requisito para atuação docente na Educação Básica, a reforma retrocede os direitos já conquistados para a formação de professores, sobretudo no campo da EPT, desvalorizando a profissão e o trabalho docente.

Em suma, os sinais da realidade apontam que, atualmente, não há nenhuma regulamentação adequada sobre os requisitos para atuação docente na EPTNM, também não há uma regulação que valorize o trabalho docente nesta modalidade de ensino, isto é, a legislação brasileira não define de forma clara os requisitos mínimos para atuação profissional nessa modalidade de ensino, também não orienta a maneira de ser do currículo dos cursos de formação desses profissionais. Com efeito, a legislação abre margens para que profissionais sem formação no magistério atuem nas salas de aula, também permite que as instituições estruturarem currículos pragmáticos que valorizam mais as capacidades técnicas do que a formação pedagógica, não possibilitando uma formação crítica e política sobre o papel docente e uma concepção mais ampla de educação profissional, que ultrapassa a visão tecnicista e mercadológica. Daí a relevância de pesquisa mais aprofundadas que problematize a política nacional de formação de professores para a EPTNM, no sentido de contribuir com as reivindicações por políticas públicas de formação inicial e continuada para essa modalidade de ensino, considerando-as fundamentais para formação crítica na perspectiva da formação humana, que visa superar à lógica dos processos produtivos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 12ª edição. Atualizada em 2018. Centro de documentação e informação edições Câmara Brasília, 2018. Disponível em < bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_12ed.pdf?sequence=37> . Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Lei n.º 13.415/2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, entre outras. Brasília: 2017. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>> Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. **Lei nº 13.005: PNE 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº. 06/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11_663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 jan. 2017.

_____. **Resolução CNE/CP nº. 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17_719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 jan. 2017.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p.8-22, jun-2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2017.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, V. 1, n. 1, p.23-38, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 17 maio 2016.

EDUCAÇÃO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: DILEMAS PARA A AUTONOMIA FEDERATIVA DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

Resumo

A escola em/de tempo integral requer um processo político, pedagógico que reconheça a importância dos saberes formais e não formais, a construção de relações democráticas, diálogo constante entre os sujeitos dentro de seus espaços e tempos e as várias demandas que essa configuração de modalidade de ensino nos propõe, ou impõe, na autonomia que os sistemas de ensino dispõe à gestão. A problemática desse trabalho acontece nas variantes em que, esta, ocorre de acordo dialeticamente nos sistemas nacional e subnacionais do Estado brasileiro. O objetivo desse trabalho é identificar, dentro da legislação vigente, o amparo da educação de tempo integral em nosso país, diferenciando terminologias e aspectos que a tornam realidade nos sistemas educacionais federativos por meio de análise documental e políticas públicas convergentes com a temática.

Palavras-chaves: Educação de tempo integral. Políticas públicas. Federalismo. Escola.

A educação integral, no Brasil, caminhou por vertentes diferentes e com variadas interpretações nas diferentes correntes pedagógicas educacionais brasileiras, principalmente nas décadas de 1920 e 1930 (**grifo nosso**). As próprias nomenclaturas de “Educação Integral” e “Educação em/de Tempo Integral” nos trazem, até os dias de hoje, certa dificuldade de compreensão pela distorção e entendimento destas dinâmicas em nossa cultura, principalmente com a recente extensão das horas na escola e da concepção à integralidade de formação que concebe à garantia de cidadania.

O objetivo principal desse trabalho é elucidar a distinção conceitual e identificar o arcabouço legal recente que norteia essa modalidade de oferta do direito à educação.

O principal documento institucional normativo à oferta educacional como política e direito social no Brasil pode-se reconhecer no artigo 6º da Constituição Federal Brasileira de 1988 que define a educação como direito social de primeira ordem “São direitos sociais a **educação**, a saúde, trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social e a proteção” (BRASIL, 1988 – grifo nosso).

Dessa forma, podemos reconhecer que a formação integral e ampla do indivíduo está para além da vertente contempla a educação formal atribuindo ao

Estado a obrigação de garantir esse direito sem desagregá-lo de outras dimensões também importantes e relevantes à plena cidadania.

No que tange à organização da educação nacional, temos como princípios que garantem a organização dos sistemas de ensino em cada nível da federação regulada na CF 1988, no art. 211 que regula “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” e na LDB, art 15 a garantia de autonomia a esses para sua auto gestão “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Desse modo temos dois importantes dispositivos legais que garantem a condição de organização sistêmica, a autonomia e a colaboração federativa na gestão dos sistemas.

Todas essas dimensões dos direitos sociais pela complexidade que se realizam, dialeticamente, dialogam e interagem entre si e com o coletivo, ampliando de forma qualitativa os espaços e tempos, favorecendo uma formação integral e intersetorial à plena autonomia e cidadania individual e coletiva.

A educação integral, de acordo com Paro (2009), como concepção, visa à formação do sujeito em várias dimensões. De acordo com essa perspectiva é impossível desvencilhar o indivíduo de suas esferas: cognitiva, afetiva, física, social, histórica, estética, ética buscando assim uma integralidade articulada de dimensões que compõe a existência individual e coletiva. Para além dessas complexidades compreendemos ainda os direitos de cidadania que também se articulam à formação integral ampliando, assim, o entendimento de formação integral do sujeito.

Em se tratando da “educação **em tempo** integral”, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96, BRASIL, 1996), ressalta em seu artigo 34, parágrafo segundo:

Artigo 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente **em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A educação em/de tempo integral que, historicamente, foi proposta por Anísio Teixeira (2007) como precursor desses ideais, e, aliado a outros escolanovistas de sua época, iniciou, em nosso país, debates a essa tipologia de oferta aliada às

diferentes correntes políticas e filosóficas, destacando-se dentre elas a corrente liberal, da qual ele possuía uma forte influência. Conforme consta nos estudos de Chagas (2012), Anísio Teixeira acreditava que se a criança permanecesse em tempo integral na escola diminuiria os elevados níveis de evasão escolar e repetência que estavam associados à pobreza, defendia também que o desenvolvimento do país não teria outro caminho que não fosse à educação como prioridade às políticas sociais.

Essa clareza distinção, até aqui delimitada, contudo não é possível ser percebida com coerência conceitual e instrumental em diferentes textos institucionais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) onde, por vezes, é possível identificar os termos (educação integral e educação de tempo integral) referindo-se à modalidade da oferta, sem a devida distinção teórica e de concepção às práticas e implementação de políticas.

Orientações institucionais mais recentes apontam “Educação Integral - texto referência para o debate nacional” (BRASIL, 2009, p. 6) a seguinte definição:

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.

Destacamos ainda que, existem ordenamentos jurídicos que ao estabelecerem as estratégias de efetivação da educação integral como é evidenciado no Plano Nacional de Educação - PNE (2014). Atentamos que houve um avanço da LDB, do PNE de 2001 e do mais recente plano decenal no sentido de reconhecer, valorizar e fomentar a educação integral e para, além disso, apresenta uma educação em/de tempo integral no Ensino Fundamental e Educação Infantil, apresentando progressivamente a jornada escolar para um período de, no mínimo, sete horas diárias e incentivando a preferência de atendimento gradativo às comunidades mais vulneráveis.

Contudo esses e outros instrumentos normativos institucionais do Estado Brasileiro não deixam claro como se qualificar essa extensão de carga horária do aluno na escola, para além do currículo formal já estabelecido de maneira que não

se torne simplesmente uma extensão de carga horária para a realização dos habituais currículos realizados pelos sistemas.

Na recente reforma do ensino médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) ao propor os itinerários formativos, podemos reconhecer como uma possibilidade de extensão de carga horária nessa etapa de ensino, mas pouco diversifica a dinâmica e estruturação curricular no sentido de potencializar outras práticas pedagógicas e didáticas com vistas a oportunizar uma intersectorialidade e diversificação estrutural da oferta educacional.

Destaca-se que o PNE (2014) na meta 6 e em particular a estratégia 6.2, associa a extensão de horas do estudante na escola com critérios específicos, oportunizando, primeiramente crianças de camadas sociais mais necessitadas, crianças menores que possuam famílias com renda mais baixa e para crianças as quais os pais trabalham o dia todo fora de casa. Nesse sentido, o PNE (2014) propõe uma educação de tempo integral voltada não somente à escolarização, mas principalmente, ao assistencialismo social.

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2014)

Corroborando, em parte, com essa ideia, porém, com uma consciência de integralidade do estudante, Brandão (2009, p. 106) apresenta uma proposta de escola em/de tempo integral que se justificaria pelo fato de proporcionar:

Tempo acrescido de exposição ao universo escolar, sobretudo às crianças das camadas populares, cujas famílias de origem não tiveram acesso à escolaridade fundamental para apoiá-las no acompanhamento das atividades escolares; recurso para a orientação do estudo (estudo dirigido) – nas leituras, nos processos de fixação da aprendizagem, na utilização de recursos para o aprimoramento da linguagem – resumos, sínteses e resenhas; condições de atendimento diferenciado a grupos com habilidades ou dificuldades específicas; condições para o desenvolvimento no espaço escolar de trabalhos em equipe e projetos coletivos de professores e alunos, envolvendo grupos de diferentes faixas etárias; condições para a habilitação dos estudantes em estratégias de pesquisa (bibliográfica e/ou temática, seja nas bibliotecas ou na internet) sob a orientação de professores; condições para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares combinados com as áreas de artes, educação física, etc.; condições para práticas desportivas e culturais que ofereçam recursos específicos e de qualidade em áreas em que normalmente não estão disponíveis, como é o caso dos bairros onde vivem muitos setores das camadas populares.

Lunkes (2004, p. 6) apresenta dois apontamentos que divergem nas abordagens que a escola em/de tempo integral se propôs: “se localiza no extremo social oposto àquele de sua origem, tanto no que se refere à clientela como à mantenedora”, uma vez que antes as escolas de tempo integral eram particulares e visavam à educação das elites, sendo por elas mantidas e, agora, há, também, escolas de tempo integral que são públicas e visam à educação das classes populares.

Há evidências de que a ideia de formação integral ou em/de tempo integral, no Brasil, antecede à própria escola pública, e tem origem nos internatos particulares criados para atender aos filhos das pessoas abastadas que neles procuravam preservar seu *status quo* (PARO, 1988).

Portanto, educação integral e educação em/de tempo integral não garantem efetivamente a integralidade do indivíduo. Ambas, por vezes, até divergem, visto que, o fator “tempo” maior na escola, não garante uma formação integral do sujeito se a escola, assim, não se propõe. Tampouco, a escola de ensino regular pode, ou não garantir essa integralidade.

Essas variáveis são absolutamente passíveis de debate nas políticas públicas e relações intergovernamentais pois não é possível reconhecer de maneira absoluta uma orientação de princípios que norteiam essas políticas e seus sentidos à implementação proposta de escola em/de tempo integral, inclusive no que se refere a orçamentos e financiamentos para que esta modalidade de ensino dada também a complexidade federativa na oferta da educação pública e as competências comuns que se estabelecem na lei.

O PNE (2014), em relação aos demais ordenamentos jurídicos apresentados até então, avança ao apresentar a educação em/de tempo integral não apenas para o ensino fundamental e educação infantil, mas também para as escolas do campo, comunidades indígenas, quilombolas, garantindo também sua oferta para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Nessa perspectiva, considera-se a amplitude da jornada estendida do indivíduo na escola como forma de contato com o conhecimento em vários âmbitos: culturais, artísticos, literários, sociais, acadêmicos, corporais, emocionais, e, tantas outras dimensões que as relações contribuem para o crescimento educacional do indivíduo no cotidiano escolar.

O início de uma discussão em constituir uma educação de base com uma extensão do horário de aulas tem se revelado com uma política e ação pública

relevante às políticas educacionais, mas resgatar o debate da autonomia dos sistemas, do processo de gestão democrática, bem como a qualidade pedagógica do processo de implementação dessa modalidade considerando-se principalmente a intersectorialidade e compreensão integral e diversificada do currículo tendem a trazer à centralidade a articulação e colaboração interfederativa que favoreça o desenvolvimento de cada ente público bem como dos cidadãos na garantia de seus direitos, inclusive o direito à educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Artigo 6º. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 26/5/2018.

_____. Ministério de Educação. **Decreto - lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. 2007.

_____. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996.

CHAGAS, M. A. M. [et al]. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 72 a 81.

PARO, V. H.; FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. R. Viabilidade da escola pública de tempo integral. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.10,29p.86-99, abr.1988.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. DA COSTA (Orgs.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

FEDERALISMO E EDUCAÇÃO: OS DESAFIOS COLOCADOS PARA O REGIME DE COLABORAÇÃO ENTRE OS ENTES FEDERADOS APÓS A LEI N. 13.415/2017

Resumo

O presente trabalho visa promover um debate sobre os desafios colocados para o regime de colaboração entre os entes federados pós implementação da Lei n. 13.415/2017. Tomando como referência a Lei Nº 13.005/2014 e a Constituição Federal de 1988, o artigo traz elementos que nos levam a compreender que a reestruturação do Ensino Médio não correspondem as mudanças que destoam do que estava previsto no PNE, DCNEMs, LDB e da própria Constituição Federal. Partindo do pressuposto de que as mudanças necessárias para a última etapa da educação básica estão no campo curricular, a Lei nº 13.415/2017 não apresenta propostas de mudanças na infraestrutura das escolas, valorização da carreira docente ou de maior investimento na última etapa da educação básica. Pelo contrário, propõe um programa de Fomento a Educação Integral que sequer alcança dois por cento das escolas de Ensino Médio, jogando para os Estados o ônus de implementarem a reforma sem qualquer indício de uma política de colaboração entre os entes federados.

Palavras-Chave: Federalismo; Educação, Reforma do Ensino Médio

O direito a educação e o regime de colaboração a partir da implementação da Lei Nº 13.415/2017

A educação é um direito de todos, conforme consta na Constituição Federal de 1988, segundo a qual reafirma que este direito deve ser garantido a todos os brasileiros e estrangeiros que estejam residindo no país. Todavia, essa garantia precisa se efetivar por meio de uma educação de qualidade, com capacidade de atender as demandas históricas e sociais da sociedade. Para que essa qualidade se efetive é preciso garantir o acesso a todos, dando-lhes condições de permanência, a partir de políticas públicas que estejam materializadas em programas e ações articulados entre todos os entes federados responsáveis pela garantia ao direito à educação.

No Art. 208 da Constituição é atribuído ao Estado a progressiva universalização do ensino médio gratuito. Para tanto, o Plano Nacional de

Educação, aprovado no dia 25 de Junho de 2014 (Lei nº 13.005/2014), na meta 03, que dispõe sobre a universalização do Ensino Médio, aponta estratégias para garantir a efetividade desta proposta. Uma das estratégias seria a renovação do Ensino Médio, com práticas pedagógicas e abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teorias e práticas por meio de currículos escolares que organizem

[...] de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014)

Para que essa mudança proposta para o Ensino Médio lograsse êxito, o próprio PNE apontava para a importância de ferramentas capazes de levar a essa “renovação do Ensino Médio”. Na Meta 20 da Lei nº 13.005/2014, ao discorrer sobre a garantia de fontes de financiamento para a educação, o documento enfatiza a necessidade da implementação do Custo Aluno-Qualidade – CAQ, como parâmetro para o financiamento da educação básica, tomando como premissa os indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente, além das instalações e equipamentos necessários ao ensino.

Além disso, na própria lei do PNE na Estratégia 20.10 consta que “caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ” (BRASIL, 2014). Logo, percebemos a necessidade de um fortalecimento nas relações de cooperação federativas entre a União e seus entes federados, apoiando-os técnica e financeiramente para ser possível garantir a efetividade das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Todavia, a implementação da Lei 13.415/2017 que reestrutura o Ensino Médio parte de um pressuposto que as mudanças necessárias para a última etapa da educação básica estão no campo curricular, propondo alterações tais como: ampliação da carga horária do Ensino Médio num prazo de cinco anos para 1.400hrs; estudos e práticas de educação física, artes, sociologia e filosofia; português e matemática como disciplinas obrigatórias; inglês como língua estrangeira obrigatória a ser ensinada; além de que a BNCC tenha uma carga

horária que não ultrapasse as 1.800hrs, bem como currículos voltados para atender a construção do projeto de vida do aluno nos seus aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

A partir do artigo 13 da referida lei, é apresentada a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, segundo a qual “prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes” (BRASIL, 2017). Esse recurso foi oriundo de grandes debates travados na discussão da MP 746/2016 que apontava que os recursos disponibilizados pelo FUNDEB eram insuficientes para garantir a implementação da reforma.

No entanto, para os Estados garantirem este recurso, era necessário seguir alguns critérios. Porém, a limitação imposta pela Portaria N° 727/2017 emitida pelo MEC disponibilizava este recurso para 572 escolas no Brasil. Contudo, ao analisarmos o anexo II da mesma portaria, percebemos que existem somente 367 escolas em condições de receberem tais recursos. Isso porque as exigências feitas às escolas era que já possuíssem uma infraestrutura mínima capaz de atender seus alunos em tempo integral. Este número equivale a pouco mais de um por cento das escolas públicas estaduais que ofertam o Ensino Médio. Logo, diante desse cenário, partimos de duas hipóteses sobre a implementação da reforma do Ensino Médio nos Estados.

A primeira é que pelo fato de o programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral não conseguir alcançar um grande número de escolas em condições de receberem tais recursos, isso colocaria em risco a própria implementação da Reforma do Ensino Médio. A segunda hipótese é que a ausência de recursos aos Estados para a implementação do “novo Ensino Médio” sufoque ainda mais os poucos recursos dos Estados, obrigando-os a firmarem parcerias público-privadas de modo a tentar viabilizar a reforma.

Diante disso observamos que há uma contradição entre as políticas que vem sendo desenvolvidas pelo governo Temer e o que está posto na Constituição Federal, principalmente ao que concerne à participação da União na garantia de um Ensino público, gratuito e de qualidade.

Para Martins (2001), o princípio da harmonia federativa é que todas as unidades federadas, inclusive a União, devem atuar concentradamente para a realização dos objetivos da República Federativa. Desta forma, entendemos que a reestruturação do Ensino Médio nos marcos de como foi desenvolvido onera os Estados e isenta a União de qualquer responsabilidade para sua efetivação, isso porque ao obrigar os Estados a implementarem a reforma sem disponibilizar um recurso para tal ação, impõe aos Estados a responsabilidade para sua efetivação.

Gonçalves (2017) identifica uma relação de interesse entre a reforma do Ensino Médio e agrupamentos da sociedade que veem nela uma possibilidade de fazer uma disputa ideológica para atenderem a seu projeto de país, direcionando o Ensino Médio para uma formação com um viés produtivista e mercadológico.

Para Moura (2017), a Lei 13.415/2017 abre possibilidade para transferir recursos públicos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e outras fontes, para a iniciativa privada. Isso representa o desmonte de uma política que, segundo Martins (2011), foi fundamental para a universalização do ensino básico e a promoção da oferta de uma educação com qualidade e equidade para além das fronteiras internas de cada Estado.

Concordamos com Araujo (2013, p. 28) ao afirmar que o direito à educação pode ser definido pela obrigatoriedade do Estado em oferecer gratuitamente uma escolarização com qualidade para todos. Portanto, entendemos que, para que o direito à educação seja efetivado e garantido aos alunos do Ensino Médio, é necessário a ampliação da participação da União na promoção de políticas de financiamento que alcance todas as escolas que ofertam esta etapa. Uma política de financiamento que abarque apenas um por cento das escolas é incompatível com a meta 03 do PNE de universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, bem como elevar, até o final do período de vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.

Ainda há de se frisar que o modo como a Lei nº 13.415/2017 entrou em vigor, contradiz a Meta 19 do PNE que corresponde a garantia de condições para a gestão democrática da educação. Inclusive, contradiz ao Art. 03 da própria

constituição Federal que apresenta como um dos princípios do ensino a gestão democrática. Afinal, não é possível construir práticas de gestão democrática no Ensino Médio se a lei que implementa a reestruturação da última etapa da educação básica é oriunda de uma medida provisória que, por seu caráter de urgência, ignora a possibilidade de um amplo debate com os diversos atores da sociedade na construção de um projeto de educação que dê conta de minimizar os problemas do Ensino Médio no Brasil.

Não é possível construir práticas de gestão democrática no Ensino Médio se o próprio Ministério da Educação, que deveria ser referência em diálogo e participação dos diversos atores sociais, utiliza uma Portaria (Portaria Nº 577 de 27 de Abril de 2017) que, respectivamente, desconstrói o calendário da Conferência Nacional de Educação de 2018 e desfigura o Fórum Nacional de Educação (FNE), estabelecido pela Lei 13.005/2014. Segundo documento referência elaborado pela CONAPE

Portanto, em tempos de autoritarismos e interpretações descabidas da legislação, é de extrema importância reivindicarmos o cumprimento dos instrumentos legais que são frutos de movimentos reivindicatórios e de ampla participação social, tal como o Plano Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e a própria Constituição Federal. Mesmo que seja importante reconhecer as limitações que possuem tais legislações, também precisamos reconhecer que elas tem sido um ponto de equilíbrio em nossa democracia, que tem permitido avanços sociais, ainda que limitados, a setores da sociedade que passaram a ter acesso a escolarização, professores qualificados, acesso a programas sociais que ajudaram na própria permanência escolar e inclusive, acesso a laboratórios, e salas com melhores estruturas.

Referências Bibliográficas

ARAUJO, Gilda Cardoso. **Políticas educacionais e Estado Federativo: Conceitos e debates sobre a relação entre Município, Federação e educação no Brasil.** 1ª ed, Curitiba, Appris, 371 p, 2013.

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

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.** Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, Jun 2014.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017.**

Altera as Leis nos 9.394/96, a Lei Nº 11.494/2007, o Decreto-Lei no 5.452/1943, revoga a Lei no 11.161/2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, Fev 2016

BRASIL. **Portaria Nº 577, de 27 de Abril de 2017.** Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRASIL. **Portaria Nº 727, de 13 de Junho de 2017.** Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI. Brasília: MEC/SEF, 2017.

CONAPE. **Documento Referência.** 2017. Disponível em: <> Acesso em 10/09/2018

GONÇALVES, Suzane da Rocha. Interesses Mercadológicos e o “novo” Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017

MARTINS, Paulo de Sena. **FUNDEB, federalismo e regime de colaboração.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011

PROGRAMA ESCOLA VIVA: ANTECIPAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO?

Este trabalho busca compreender a regulamentação da reforma do Ensino Médio na política educacional do estado do Espírito Santo, destacando a implementação do programa escola de turno único “Escola Viva” como uma inovação proposta pela Secretaria de Estado da Educação. O programa Escola Viva foca o aluno como protagonista do seu processo de aprendizado a partir das suas escolhas, do seu projeto de vida, promovendo inovações pedagógicas e de gestão, voltado ao desenvolvimento de competências para o século XXI. Em seu percurso metodológico adotou-se os princípios da pesquisa qualitativa tendo como referencial investigativo o materialismo histórico dialético, e a análise dos pressupostos legais, a Lei da Reforma do Ensino nº 13.415/2017 e a Lei Estadual Complementar nº 799/2015. Este estudo evidencia que a Reforma do Ensino Médio, com suas propostas de mudanças e precarização do ensino médio brasileiro, já estava se materializando em alguns estados com a implantação de políticas educacionais que não garantem o direito a educação e o acesso a esta etapa de ensino a todos os jovens. O trabalho conclui que o Programa Escola Viva, representa uma escalada rumo à consolidação do “Novo Ensino Médio”.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma. Ensino Médio. Programa Escola Viva.

INTRODUÇÃO

Este estudo é parte de uma pesquisa de Mestrado que investiga o processo de antecipação da Reforma do Ensino Médio, aprovada por meio da Lei nº 13.415/2017, encaminhada ao Congresso Nacional via Medida Provisória nº 746, propondo sérias mudanças nesta etapa da educação. Tanto a MP e posteriormente sua conversão na lei provocaram uma série de manifestações contrárias entre os vários segmentos sociais e educacionais. O governo justificava a necessidade da reforma argumentando que o Ensino Médio não cumpria seu papel social estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, além da necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e de um currículo que favorecesse um diálogo dos jovens com o setor produtivo, oferecendo uma formação qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico do país. Não por acaso, os apoiadores da reforma

foram os empresários, representados pelo Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Airton Senna entre outros, que acabaram sendo os principais defensores da proposta.

No estado do Espírito Santo, as propostas de mudanças na política educacional da rede estadual de ensino seguiram um caminho parecido com o cenário nacional. Desde sua campanha eleitoral (2014) o atual governador Paulo Hartung já anunciava o projeto “Escola Viva”. Um projeto polêmico e contraditório que despertou desde o início resistências na sociedade, na comunidade educacional e até em alguns políticos. Mesmo sem um debate com a sociedade e desconsiderando os movimentos de resistências, é instituído o “Programa Escola Viva”, através da Lei Complementar nº 799/2015, estabelecendo o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, com o objetivo de planejar, executar e avaliar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na rede pública do Estado. O Programa tem como um de seus gestores a ONG empresarial Espírito Santo em Ação, sendo dirigido pela entidade de caráter privado Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

No estudo das normatizações, tanto da Reforma do Ensino Médio quanto do Programa Escola Viva, é possível perceber uma correlação de forças e as disputas que se colocam para além do campo educacional, perpassadas pelo econômico e pelo social. As políticas educacionais no Brasil sempre foram influenciadas pelo capitalismo, e neste momento de crise o capital procura se reinventar para garantir sua manutenção e para isso são implementadas reformas. E neste cenário de crise se tornou urgente reformar o ensino médio, como forma de atender aos interesses de mercado, desconsiderando o papel humano e social da educação, olhando para os jovens como estoque de mão de obra (GONÇALVES, 2017).

Desse modo, compreender o contexto político, econômico, social e suas relações, é relevante para captar o desenvolvimento e desdobramentos da reforma do ensino médio, tanto nacional como local. É neste espaço dialético que se definem suas intenções, contradições e as diferentes práticas resultantes das ações empregadas por cada um dos sujeitos envolvidos. De um lado um projeto educacional, que deveria garantir aos jovens o direito a

uma educação de qualidade, de outro os interesses mercadológicos orientados pelo capital, pleiteando uma educação flexível¹, no tempo escolar, na organização curricular e na formação dos estudantes.

Faz-se necessário uma busca dos elementos (onde, quem, como, por quê) que explicitam essas relações e resultam na elaboração de políticas educacionais.

Nessa busca, a hipótese que surge é a de que a implantação da escola em tempo integral na rede pública do Estado do Espírito Santo antecipou a Reforma do Ensino Médio em nível nacional. Houve um processo de reconfiguração do Ensino Médio? Que relações se estabeleceram a partir da configuração no estado com a política nacional?

Analisar como essas políticas se movimentam, se articularam, identificando suas características comuns, bem como os embates e disputas que ganharam evidência no período, é um desafio para ampliar a compreensão sobre os limites, possibilidades e avanços entre ambas as legislações.

A busca por apreender este movimento em sua formação e intencionalidades, nos fez perceber a que a compreensão dialética dos fatos é o ponto de partida para a pesquisa, dada a necessidade de compreender sua totalidade.

METODOLOGIA

Para fundamentar este estudo se propõe o método materialista histórico e dialético, por ser um enfoque teórico que pode contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa numa perspectiva crítica.

“É sem dúvida, necessário, distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima.” (Marx, 1988 p.26,).

Uma das contribuições dessa concepção teórica é uma visão crítica da realidade, suas relações e contradições, particularidades e detalhes reconhecendo que esses elementos fazem parte de um todo estruturado e dialético, contribuindo para investigar a política educacional na sua totalidade.

¹ O termo flexível utilizado como desregulamentação, precarização e instabilidade, permitindo exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser falta de consenso sobre ela. (KRAWCZYK)

Esta opção teórica se justifica por compreender que o modo de produção capitalista continua produzindo desigualdades sociais e econômicas, e mais do que nunca se faz necessária uma análise crítica dessa realidade e sua transformação, compreendendo os condicionantes históricos, políticos, econômicos e sociais desse processo.

Entendemos que a contribuição do marxismo para a pesquisa de política educacional deve ser considerada a partir do nível de compreensão geral, do qual a educação é integrante, para o conhecimento da totalidade social,

Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo (KOSIK, 1976 p.35-36).

Trazer essas contribuições para a compreensão da política educacional no movimento da contradição dialética na sua totalidade pressupõe trazer ao diálogo a história do ensino médio que é marcado pela dualidade estrutural.

A perspectiva da totalidade é fundamental para se captar a dialética do real na forma de um conhecimento que, só assim, poderia ser considerado científico, exigindo entender o processo histórico de construção.

Ciavatta (2001), ao discorrer sobre a totalidade social pela ação dos sujeitos sociais alerta para o fato de que a compreensão de totalidade esbarra em algumas distorções:

Uma é a aproximação semântica com o totalitarismo de esquerda ou de direita, evocado justamente, como um cerceamento absoluto à dignidade humana. Outra dificuldade é a compreensão equivocada de que a totalidade tem o sentido de tudo, o que inviabiliza um processo sério de conhecimento. No sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem (Ciavatta, 2001, p.132).

A utilização de totalidade na pesquisa contribui para o entendimento que a realidade é uma totalidade concreta, que no movimento da contradição dialética essa totalidade é formada por um conjunto de fatos que se constituem de diversas partes, que não é a soma das partes, mas que se relacionam entre si.

A análise documental nos possibilitou perceber as relações em questão e segundo Gil (1991), a pesquisa documental apresenta uma série de vantagens como procedimento de coleta, destacando o fato dos documentos se constituírem como uma rica e estável fonte de dados. No entanto, Marconi e Lakatos (2002) alertam que nesse tipo de investigação o pesquisador deve considerar o contexto sócio-político em que os documentos foram elaborados. Shiroma, Campos e Garcia (2011) ratificam que na análise dos documentos que sustentam uma política educacional, é necessário compreender as disputas e como as mesmas marcam a produção documental. Tal produção se constitui de intencionalidades políticas e, nessa perspectiva, algumas considerações desses pesquisadores foram norteadoras na análise dos documentos sobre as políticas educacionais para o ensino médio, pois:

1) Os documentos de políticas contém ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para debates no processo de sua implementação; 2) os textos precisam ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos; 3) o uso constante da retórica e a atribuição de diferentes significados e sentidos aos “termos-chave” (Bowe; Ball; Gold, 1992); 4) a intertextualidade é uma dimensão constituinte dos textos da reforma educativa, uma vez que os discursos sobre educação vêm sendo colonizados por significados originários de outras formas. (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2011, p. 224)

Com essas informações, é preciso avançar na análise e relacionar os elementos constituintes com os interpretativos teóricos, para apreender os nexos e as contradições na investigação para chegarmos à compreensão do real.

RESULTADOS

A atualidade do tema nos impõe limites sobre o presente estudo que ainda não nos permitem aprofundar as transformações e impactos trazidos pela Reforma do Ensino Médio. Este estudo nos leva a duas constatações: o primeiro é que o programa Escola Viva, faz parte de um conjunto de políticas semelhante à proposta pelo governo federal, com participação da iniciativa privada e desconsiderando a participação social. O segundo é que diante do destaque em nível nacional do Estado, durante a crise econômica, a lei da reforma possui correspondências com o programa estadual, desde sua condução até os elementos que compõe a legislação.

Assim, em ambos os casos se afirma a necessidade de mudanças na oferta do ensino médio, livrando a educação pública do fracasso pelo qual passava. No entanto, é preciso compreender, que a reforma proposta não esta embasada na busca de uma educação de qualidade, mas alicerçada nos interesses mercadológicos ocultos na formação dos jovens e na manutenção de uma educação que consolide e delimite claramente as classes sociais existentes no país.

REFERÊNCIAS

- ClAVATTA, Maria. **O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações**. In. Frigotto, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria (orgs). Teoria e Educação no labirinto do capital. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Escola Viva**. Disponível em: <http://sedu.es.gov.br/escola-viva>>. Acesso em: 10 setembro de 2018.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991
- GONÇALVES, S.R.V. **Interesses mercadológicos**. E o “novo” ensino médio. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.11, n 20, p.131-145, jan/jun. 2017.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARX, K e ENGELS, F. **O manifesto comunista**. Em apêndice: a significação do manifesto comunista na sociologia e na economia, por J.A SCHUMPETER, Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1988.

OS EFEITOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INDUÇÃO DO ESPÍRITO SANTO PARA A EJA

RESUMO

O estudo em andamento integra uma agenda coletiva de pesquisa e busca situar analiticamente, no contexto dos últimos 5 anos, (2014-2018), o modo como o Estado do Espírito Santo tem conduzido a política de educação de jovens e adultos, em consonância com a lógica neoliberal de enxugamento da máquina pública, de mercantilização da educação, que vem se efetivando pela indução do modelo de educação a distância, o que tem nos movido a compreender os efeitos dessa política e a atuação dos diferentes entes federativos, para sua efetivação em regime de colaboração, tomando como objeto de análise, o Plano Estadual de Educação 2015-2025 e a Resolução 3777/2014, tendo em vista o preceito constitucional do direito à educação.

Palavras Chave: EJA, Políticas públicas, Direito à educação

Introdução

Como parte de estudos em andamento que integram uma agenda de pesquisa, busca-se situar analiticamente no contexto dos últimos 5 anos, no Espírito Santo (2014-2018), como vem sendo conduzida a política de educação de jovens e adultos (EJA), em consonância com a lógica neoliberal de enxugamento da máquina pública, de mercantilização da educação, que vem se efetivando pela indução do modelo de educação a distância nas suas diferentes modalidades.

No processo de pesquisa buscamos elucidar os efeitos das políticas públicas de indução do estado para a EJA, no ensino fundamental e médio, considerando o acesso, permanência e conclusão numa perspectiva de formação humana integral. Nessa busca, importa compreender a atuação dos entes federativos, no contexto do Estado, para efetivação da política de EJA em regime de colaboração, conforme estabelecido no Art 211, § 4º da Constituição de 1988. De acordo com Dourado (2016, p 36), a “reflexão sobre as políticas educacionais e seus desdobramentos na realidade brasileira implica a necessária compreensão dos complexos processos de organização e gestão, bem como a regulamentação e a regulação que os demarcam” que requerem uma efetiva prática de colaboração entre os entes federados.

Considerando a complexidade deste processo, os rumos que a EJA vêm tomando no ES evidenciam uma ação unilateral pela gestão estadual, traduzida pelo esvaziamento da oferta, expressa no fechamento de escolas turnos e turmas¹. Ao mesmo tempo, o diagnóstico previsto pelo Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei n. 13.005/2014 - para que estados e municípios elaborem seus planos estaduais e municipais, parece não ter sido tomado como prioridade. Esta percepção amplia nossas lentes para uma leitura do contexto nacional, nos permitindo compreender a influência dos mecanismos de indução das políticas educativas em nível federal e suas relações com as proposições das políticas ora vigentes no ES.

A metodologia observa como foco inicial uma abordagem analítica das políticas de EJA em nível nacional e a relação com os seus desdobramentos no âmbito do ES, buscando explicitar efeitos da indução dessa política e as relações de colaboração entre os entes federados. Essa análise nos impõe olhar para as políticas nacionais vigentes, como parte integrante de uma agenda global, tendo como base estudos no campo da epistemologia das políticas (MAINARDES, 2018). Analisamos a seguir algumas políticas de EJA propostas no ES, a partir da indução da legislação nacional, PNE 2014-2024, com base na análise das metas referentes à EJA no Plano Estadual de Educação (PEE), Lei nº 10.382/2015, bem como na Resolução 3777/2014.

1.As políticas de EJA em nível nacional e seus efeitos de indução no ES.

Nos primeiros anos do século 21, as políticas públicas no país no campo da educação ganham força, como fruto de lutas históricas dos segmentos da sociedade civil, que desde os anos de 1930 do século XX vêm pautando a importância da afirmação da educação como direito. A mobilização no campo político-educativo, no final da década de 1970 e início da década de 1980 protagoniza movimentos de extrema relevância que deram origem à entidades do campo da Educação e ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Em nível global, a disseminação do neoliberalismo ganha força no continente, através de medidas que vão dando lugar à redução do papel do estado,

1. Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação (GEIA/SEDU Censo Escolar), entre os anos de 2016 e 2018 foram fechadas 40 escolas que ofertam EJA em vários municípios do Espírito Santo.

com a “reforma iniciada nos anos 1990, que estabeleceu prática e ideologicamente, a ideia de “Estado mínimo”, ou “Estado social-liberal” (SIMIONATTO, 2004, p.21), o que de fato redundou na

mercantilização dos direitos sociais [...], na retração do Estado de direito conquistado com a luta das forças democráticas brasileiras, a instrumentalização dos direitos pela racionalidade econômica, o retrocesso na construção democrática e no exercício da cidadania (SIMIONATTO, 2004, p.21)

Neste contexto, a tradução das políticas neoliberais vêm promovendo, a “morte pública” do Estado, desqualificando-o enquanto esfera de representação dos interesses das camadas de classes subalternizadas...”(SIMIONATTO, 2004, p.22). Retomando a transição do milênio e a primeira década do século 21, com a adesão do Brasil às políticas neoliberais, os movimentos pela defesa das políticas públicas no Brasil avançam, pela pressão dos movimentos junto ao estado, num diálogo, quase sempre tenso, exercendo a sociedade civil a experiência de interlocução junto à sociedade política, o que na perspectiva gramsciana se traduz na concepção do estado ampliado (COSTA; MACHADO, 2017).

A constante investida dos ajustes econômicos, e a ênfase na prerrogativa dos interesses do mercado, conviveram simultaneamente às reivindicações da sociedade civil, no acompanhamento das políticas de indução do estado, em observância à ótica neoliberal. Resulta deste movimento no campo das políticas educacionais e em específico das políticas de EJA, as ambiguidades que se expressam nos documentos de formulação das políticas pelos entes federados, com pistas de avanços e conquistas, ao mesmo tempo em que mantém elementos residuais que potencialmente têm sustentado os possíveis retrocessos, respaldados pela legislação, no que se refere ao direito à educação.

A abordagem teórica do campo da epistemologia das políticas tem sido uma das nossas referências. Situamos como objeto de estudo neste texto, a análise de questões que relacionam demandas de “oferta, acesso, qualidade, direito à educação, e a luta pela garantia do direito à educação” (MAINARDES, 2018, p.187), considerando que “o objeto de estudo da política educacional é a análise das políticas educacionais formuladas pelo aparelho de Estado, em seus diferentes níveis e esferas (federal, estadual, [distrital] e municipal)” (MAINARDES, 2018, p. 189) .

2.As políticas de EJA e regulação: regime de colaboração desafios e retrocessos

Analizamos aqui os documentos oficiais emanados da gestão dos governos Paulo Hartung (2015 – 2018) e Renato Casagrande (2011 - 2014). Tem-se como foco o movimento de formulação do PEE, previsto para estados, municípios e distrito federal, conforme art.8º do PNE. Em observância a essa determinação, o PEE no ES embora tenha na sua origem envolvido vários segmentos da sociedade civil na formulação de sua proposta, teve o seu processo de construção conjunta, com a sociedade civil, descontinuado pelo atual governo. A lógica neoliberal de Estado mínimo, passa a induzir a condução do plano no ES, onde a participação da sociedade civil é minimizada pela intervenção no plano via mecanismo de gestão por consulta pública online, sendo o PEE 2015-2025 aprovado e publicado em 25/06/2015.

As políticas de EJA no âmbito do PEE, expressas nas metas 8, 9 e 10 e suas respectivas estratégias, passam a ocupar a agenda de acompanhamento do Fórum de EJA/ES. Ao acessar os relatórios disponibilizados pelo Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), observamos que os dados publicados em 2016 não são suficientes para subsidiar uma leitura pertinente aos 2 primeiros anos do plano, uma vez que remetem ao diagnóstico e não ao acompanhamento das metas. Já no relatório publicado em 2017, encontramos pouquíssimos dados referentes aos dois anos previstos para aferição das metas, 2015-2016, sendo que a base de dados utilizada foi a de 2015, o que não nos possibilita uma leitura das reais condições de alcance das metas (IJSN, 2017).

Ao analisarmos os dados do IJSN, identificamos a ausência de articulação do estado com os municípios no planejamento da oferta de EJA. Constatamos que há uma concentração em 10 municípios que ofertam NEEJas e CEEJAs e outros que ficam totalmente desprovidos de oferta, obrigando o deslocamento de pessoas para municípios vizinhos ou o abandono da própria escola. Ao mesmo tempo, a nova gestão do governo, passa a operar com mais força, no contexto que antecede o golpe de Estado de 2016, por meio de ações que descumprem o dever constitucional do direito à educação. Constatamos a marca da suplência na política implementada no ES. Já a Resolução CEE Nº 3777/2014 estabelece como um dos objetivos da EJA, conforme Art 269, inciso I – “resgatar e suprir a escolaridade interrompida do jovem e do adulto no ensino fundamental e/ou médio, por meio de

um ensino mais acelerado e voltado para as necessidades mais imediatas desse grupo”. A marca supletiva e compensatória é retomada ao não reconhecer a EJA como direito a ser garantido respeitando as especificidades dos sujeitos.

Outro aspecto que traduz o retrocesso e ao mesmo tempo desrespeito à legislação centra-se na definição da idade mínima para ingresso na modalidade. A referida Resolução, em seu Art. 272, Inciso I - define 15 anos para o ensino fundamental e Inciso II – 18 anos para o ensino médio, e destaca em parágrafo único: “quando o estudante concluir o ensino fundamental na modalidade de EJA com 17 anos ao final do primeiro semestre do ano letivo, será garantido, excepcionalmente, seu ingresso no ensino médio, também na modalidade de EJA”. Ressaltamos que o debate acerca da idade mínima de ingresso na EJA foi resultado de ampla mobilização nacional e local com audiências públicas nas diferentes regiões do País. Ao assumir a possibilidade de ingresso de estudantes com 17 anos no ensino médio na EJA, o Estado novamente negligencia o direito à educação e reafirma a concepção da EJA como correção de fluxo e aceleração.

Conclusões provisórias

As análises possíveis nos limites deste texto nos possibilitam observar que a indução das políticas de EJA no ES expressa a sua não prioridade pelo governo do Estado, bem como o descumprimento do direito à educação, se considerarmos a tendência do alcance das metas propostas pelo PEE, suas relações com o PNE, e conseqüentemente sua indução para os municípios. O horizonte que se mostra nos confronta com os efeitos de uma política de desmonte da oferta da EJA, que vem sendo produzida pelo fenômeno do fechamento das escolas, turnos e turmas na cidade e no campo, em específico as escolas que atendem ao Ensino médio e a EJA e pelos retrocessos impostos no campo do direito à educação.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 24 jun. 2018.

COSTA, Claudia; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e Educação de jovens e adultos no Brasil**. 1ª.ed – São Paulo: Cortez, 2017.

DOURADO, Luis Fernando. Federalismo, SNE e os obstáculos ao direito à educação básica. In: DOURADO, Luiz Fernandes Dourado; AZEVEDO,

Janete Maria Lins de (Orgs). **Relações Federativas e Sistema Nacional de Educação** – Camaragibe/PE: CCS Gráfica e Editora, 2016, p.36-77.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Resolução 3777/2014**. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado do Espírito Santo, Vitória, 13 mai. 2014.

_____. Lei nº 10.382, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano estadual de Educação do Espírito Santo – PEE/ES, período 2015/2025. **Diário Oficial [do] Estado do Espírito Santo**, Vitória, 25 jun. 2015.

_____. Comissão de Elaboração e Acompanhamento do Plano Estadual de Educação. **Diagnóstico da educação do Estado do ES**. Vitória ES, 2014. Impresso.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Relatório de acompanhamento do Plano Estadual de Educação – Espírito Santo**. Vitória, ES: IJSN, 2016.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional.

In: **Laplage em Revista**, vol.4, n.1, Sorocaba, jan.-abr. 2018, p. 186-201.

SIMIONATTO, Ivete. Estado e Sociedade civil em tempo de globalização: reinvenção

da política ou despolitização? In: **Katálisis**, v.7, jan./jun., Florianópolis, SC: 2004 , p.19-30.

RELAÇÕES ENTRE FEDERALISMO E A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo

Este texto busca refletir sobre os desafios vivenciados pelo município da Serra/ES ao garantir a oferta da Educação Infantil, considerando a meta 1 do Plano Municipal de Educação (PMS), instituído pela Lei Municipal nº 4.432/2015. Para isso, apresenta o caráter do federalismo nos anos 2000, evidenciando os limites enfrentados no desdobramento do PME/Serra no tocante dessa meta. Busca ainda apontar a função social da educação destinada às crianças nessa etapa da Educação Básica. Trata-se de um relato de experiência que integra vivências de atuação no Fórum Municipal de Educação (FME) e na docência na Educação Infantil. Apoiar-se nas contribuições teóricas de Arretche (1999), Barroso (2004), Ferreira (2013) e Oliveira (2009). Conclui que para a construção e aperfeiçoamento de normas mais claras para o regime de colaboração não se pode prescindir da discussão e do diálogo entre sociedade civil e poder público.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação. Federalismo. Educação Infantil.

Introdução

À luz das contribuições de Oliveira (2009), Arretche (1999) e Barroso (2004), concebemos que as reformas neoliberais que incidiram sobre os anos 1990 redundaram num repasse de responsabilidades para o nível local sem definição de normas claras que facilitassem a colaboração entre os entes federados. Face a um cenário político que ameaça a democracia retirando conquistas sociais, este texto constitui-se um relato de experiência que busca articular vivências no âmbito da Secretaria Executiva do Fórum Municipal de Educação (FME) – em torno da formulação do Plano Municipal de Educação da Serra (PME) 2015-2025 – às experiências de atuação na Educação Infantil. A intenção é contribuir para um movimento de resistência, fortalecendo o debate contra medidas arbitrárias que repercutem significativamente nos municípios.

Sendo assim, o objetivo geral desse texto é discutir sobre a oferta da Educação Infantil no município da Serra/ES, levando em conta a configuração do federalismo nos anos 2000 e os desafios enfrentados por este ente federado frente a esse direito e demanda da sociedade. Para tanto, em termos específicos, busca apresentar o caráter do federalismo nos anos 2000, buscando evidenciar limites, avanços e perspectivas vivenciados no desdobramento dos dois primeiros anos do PME no tocante à implementação da meta 1, que diz respeito a universalização e ampliação da oferta da Educação Infantil.

Federalismo e a construção do Plano Municipal de Educação/Serra 2015-2025

Segundo Ferreira (2013), o planejamento educacional, cuja materialidade se expressa em um plano, é uma forma de intervenção estatal ao mesmo tempo que se constitui uma técnica de alocação de recursos que depende não somente do caráter técnico-administrativo fiscal e político do Estado, mas, sobretudo, da participação social.

Nessa dinâmica, conforme apontam Abrúcio e Franzese (2014), a federação é uma organização político-territorial que indica a co-participação e a legitimidade das decisões coletivas entre mais de um nível de governo e diferencia-se do modelo de Estado Unitário, no qual o Governo Central é superior às instâncias subnacionais e as relações de poder são hierárquicas. O propósito desse instrumento de governo é tornar compatível o princípio da autonomia com o de interdependência entre as partes, resultando assim, na divisão de funções e poderes entre os níveis de governo.

Fundamentadas na flexibilização, na gestão e na avaliação por resultado, as reformas neoliberais levadas a termo em meados dos anos 1990 apontavam a novos modos de financiamento, de gestão e de avaliação assentados na descentralização. Esse movimento culminou num repasse de responsabilidades para o nível local. Tais mudanças repercutiram na maneira dos entes federados compartilharem responsabilidades.

Além disso, Arretche (1999) sinaliza que produzidas barganhas federativas por conta das competições eleitorais, cada nível de governo parece transferir a uma outra administração a maior parte dos custos políticos e financeiros da gestão e reservar

para si apenas os benefícios procedentes dessa relação. Assim, a responsabilidade pela gestão das políticas sociais tornou-se, em nosso país, elemento de troca política.

Embora a emergência dos novos marcos regulatórios evidencie mudanças na relação entre Estado e sociedade civil, as ações em torno da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, por meio da Conferência Nacional de Educação (CONAE)/2010 e da constituição do Fórum Nacional de Educação (FNE), constituíram-se um importante movimento de participação social para o debate de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais em um fórum de mobilização nacional.

Nessa direção, o processo de elaboração do PME/Serra 2015-2025, buscou ampla participação social: segmentos da sociedade civil organizada, vereadores, outras secretarias, instituições escolares (considerando a participação das crianças na proposição das metas). Não obstante, nos primeiros meses de implementação do plano, o impeachment da presidenta Dilma e os entraves políticos local incidiram sobre o desdobramento das metas contidas no plano decenal.

Verificamos a dissolução do FNE e a falta de interesse local em dar andamento às atividades do fórum municipal e a ampliação das demandas por parte do município no que tange a Educação Infantil a contrapelo da redução de recursos para o financiamento da educação.

O PME/Serra Es: apontamentos sobre a oferta da Educação Infantil

Situado no Espírito Santo, o município de Serra possui uma área de 554, 087 km² organizado em zona urbana, predominantemente, e zona rural. Além desse dado, o município de Serra passou por um intenso processo migratório que desencadeou um “boom populacional” a partir da década de 1970. O município teve um crescimento absoluto de 313.588 habitantes em 30 anos. Saltou de 17.286, em 1970, para 330.874 em 2000. Em 2010, esse número subiu para 409.267; e em 2014 a estimativa populacional era de 476.428 (Acervo da Secretaria Municipal de Educação, 2014).

A extensão territorial associada ao intenso crescimento populacional do município em pouco tempo, indica os inúmeros desafios em garantir o acesso e a permanência, considerando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e as

modalidades de oferta. Nesse processo, a expansão da oferta da Educação Infantil no município de Serra, guardadas as especificidades, ocorreu de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando o crescimento da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho, as mudanças na organização familiar e as reivindicações da sociedade civil quanto ao reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos.

Diante de tais mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394 de 1996 define Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em espaços institucionais não domésticos, públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade. Ressalta-se ainda, que as vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças. Tal oferta, pública, gratuita e de qualidade, é dever do Estado e, em especial, incumbência prioritária do município, conforme estabelece o Art. 11 da referida Lei (BRASIL, 1996).

De uma concepção assistencialista que vigorou na década de 1980, testemunha-se o surgimento do conceito de criança como sujeito de direito ratificado pelos marcos legais e pelos estudiosos e militantes da área. Nos anos 2000, sob a determinação da LDB nº 9.394 de 1996, a Educação Infantil municipal passa a integrar a Secretaria Municipal de Educação, que assume todas as competências e responsabilidades inerentes a esta etapa de ensino, em regime de cooperação com a Secretaria de Promoção Social (SEPROM). Em 2003, por meio da Lei nº 2.665, o município cria seu Sistema de Ensino (SERRA, 2004).

No ano de 2015, seguindo a lógica nacional, o PME estabeleceu:

Meta 1: universalizar até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PME (SERRA, Lei nº 4.432, de 04 de novembro de 2015).

O Quadro 1 evidencia a população de 0 a 5 anos no município, o comportamento da evolução populacional nessa faixa etária e sinaliza a demanda por atendimento para a próxima década. Logo a seguir, o Quadro 2 mostra o atendimento à referida população.

Quadro 1 – População de 0 a 5

Ano	População de 0 a 3	População de 4 a 5
2000	26.869	13.001
2010	25.600	13.237
2014	27.708	13.339

Acervo da Secretaria Municipal de Educação, 2014.

Quadro 2 – Atendimento na Educação Infantil em 2014

População de 0 a 3	Matrícula			Não-matriculados	% de não-matriculados
	Municipal	Privada	Total		
27.708	6.369	187	6.556	21.152	76,33%
População de 4 e 5	Matrícula			Não-matriculados	% de não-matriculados
	Municipal	Privada	Total		
13.339	11.277	931	12.168	1.171	8,77%

Acervo da Secretaria Municipal de Educação, 2014.

O Quadro 2 registra o desafio da rede municipal no tocante ao atendimento de 50% (cinquenta por cento) à população de 0 a 3 anos até 2025, visto que a parcela atendida na rede privada é muito pequena. São 187 crianças atendidas na rede privada e 6.369 na rede municipal. Em relação às crianças de 4 e 5 anos, o acesso, provavelmente, pode ter sido garantido até 2016 com a inauguração de novas instituições, haja vista as intensas pressões por parte da sociedade e do Ministério Público, ou mesmo por meio de estratégias de ampliação do atendimento dessa faixa etária em detrimento do atendimento a crianças de 0 a 3 anos. O município, em parceria com o governo federal construiu uma média de 14 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), com entrega prevista para 2016. Convém destacar que capacidade de atendimento desses equipamentos públicos não corresponderá à demanda de 0 a 3 anos até 2025, pois não somam 3.000 vagas; isso sem considerar as crianças de 04 e 05 anos que são matriculadas nas instituições novas.

Além da ampliação do número de vagas na Educação Infantil, outras questões estão vinculadas à permanência: atendimento em período integral; despesas com manutenção, professores e demais servidores, merenda, infraestrutura, recursos pedagógicos, formação continuada. Soma-se a esses elementos a situação de acessibilidade, o atendimento das populações do campo e das comunidades tradicionais na Educação Infantil nas respectivas comunidades, as condições de gestão, dentre outros fatores, conforme meta 1 da Lei Municipal nº 4.432/2016.

Diante das demandas que se colocam em relação à oferta da Educação Infantil e da Educação Básica, o corte nos gastos públicos para os próximos 20 anos com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 e a falta de diálogo – a partir do golpe de 2016 – com a sociedade civil indicam que viveremos contextos ainda mais difíceis de recuos no que tange à divisão das responsabilidades e da pactuação entre os entes federados, o que repercute negativamente no acesso e na permanência das crianças em instituições de Educação Infantil.

Considerações finais

A redução das despesas em educação e o redesenho de programas federais, ratificam as dificuldades enfrentadas e fragilidade desses instrumentos. Para tanto, concebemos que é necessária a discussão sobre o tema *educação* e a construção de normas mais claras. Tais normas só serão razoáveis após muito debate das posições de cada ente federado. Além disso, serão sempre temporárias e passíveis de revisão, a cada nova configuração das forças políticas no interior de cada esfera da federação.

Referências

- ABRUCIO, L. F.; FRANSEZE, C. Federalismo e políticas públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil, [S.l.; s.n., 200-]. Brasil. Disponível em: <http://www.defesasocial.rn.gov.br/content/aplicacao/searh_escola/arquivos/pdf/paper-federalismo-fernando-abrucio.pdf>. Acesso em: 01 Set 2018.
- ARRETCHE, M. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 14, n.40, p. 111-141, 1999.
- BARROSO, J. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação dos sistemas a sistema de regulações. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39. p. 19-28, jul. 2004.
- DOURADO, L. F. O plano nacional de educação como política de estado: antecedentes históricos, avaliações e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (org.). **Plano nacional de educação (2011-2020): avaliações e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG, 2011.
- OLIVEIRA, D. A. Gestão das políticas educacionais: ação pública, regulação e governance. IN: DOURADO, L. **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** São Paulo: Xamã, 2009b.
- FERREIRA, E. B. Democracia e tecnocracia no planejamento educacional brasileiro: tensões permanentes na educação do século XXI. In:_____. E. B.; FONSECA, Marília. (Org.). **Política e planejamento no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013. p.57-81.

O DIREITO À EDUCAÇÃO: ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DA UNIÃO NA OFERTA DIRETA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

RESUMO

Para a construção desse ensaio, partimos do pressuposto de que o Estado Federativo brasileiro é responsável pela garantia das condições de acesso, permanência na educação escolar a todos os cidadãos, na faixa etária dos 4 aos 17 anos. A incorporação da Emenda Constitucional 59/09 incluiu, na prática e de maneira inédita, o ensino médio no direito à educação, na medida em que congregou esta etapa de ensino à esfera da gratuidade e da obrigatoriedade de modo universal. Sem negar a divisão das competências federativas na oferta escolar e considerando a necessidade da efetivação do regime de colaboração, bem como a função supletiva e suplementar da União em termos da garantia desse direito, objetivamos analisar a participação federal na oferta direta do ensino médio no Brasil que acontece por meio da atuação dos institutos federais. Para tanto, consideramos as matrículas dos anos de 1990, 1995, 2000 e 2005, em uma análise comparativa de oferta entre os entes. Constatamos que, apesar do significativo aumento de matrículas na rede federal, este ente é o que menos oferta o ensino médio e a educação profissional, se comparado tanto em nível nacional quanto em nível estadual.

Palavras-chave: Direito à Educação. Direito ao ensino médio. Oferta Federal.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 asseguram que o Estado deverá garantir a educação básica, constituída das etapas da pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, com caráter gratuito e obrigatório a todos que tenham entre 4 e 17 anos. Sendo assim, a universalização da educação básica, depende da atuação direta do Estado, considerando que esse é um direito fundamental e público subjetivo. Como afirma Costa (2009, p. 3496):

O sistema normativo pátrio impõe ao Estado a obrigação constitucional de criar condições objetivas que possibilitem o efetivo acesso ao sistema público educacional com um atendimento de qualidade, sob pena de configurar-se omissão estatal. Neste sentido há o reconhecimento da fundamentalidade do direito à educação e sua relevância como direito social, cabendo ao Estado buscar sua

concretização, na maior medida possível, atendendo as necessidades imediatas dos cidadãos por meio de políticas públicas mais eficientes e eficazes.

Nesses termos, como salienta esse autor, o direito à educação com qualidade é uma obrigação do Estado, devendo este garantir, por meio de condições concretas, o acesso de todos os cidadãos ao sistema educacional. No entanto, diversos obstáculos impedem a garantia de uma oferta de educação básica em quantidade e qualidade, fazendo com que esse dispositivo de lei seja violado em diversos aspectos.

O investimento do Estado no ensino básico tem se mostrado insuficiente para alcançar um patamar de educação reconhecida com qualidade para todos. Além disso, é sabido que muitos cidadãos ainda não possuem nem mesmo o acesso à educação. Em termos gerais, isso significa que a crescente omissão do Estado na promoção, garantia e proteção dos direitos fundamentais “demonstra uma face perversa da realidade social presente, pois o avanço das tecnologias e das riquezas não está em sintonia com as demandas sociais” (COSTA, 2009, p. 3486).

Essa convergência implica uma inviabilidade social e econômica do país, pois, conforme Carneiro (2012, p. 181), “o Brasil não terá justiça social sem escola pública de qualidade. E sem uma forte presença do Estado no campo das políticas públicas, não há como avançar”.

Aqui, tratamos o Estado em seu sentido amplo, que engloba as três esferas administrativas que o constitui. Desse modo, a atual redação constitucional vem ao encontro dessa perspectiva, ao afirmar que a educação básica é competência comum dos três entes federativos, ultrapassando, portanto, os limites administrativos das redes (ABCALIL, 2013).

Partindo desse pressuposto, apesar de cada esfera ser responsável por determinadas etapas de ensino, como instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996, todos os entes federados possuem a incumbência comum de assegurar o acesso à educação básica obrigatória, independente de uma etapa específica. Como afirma Comparato (1998) (*apud* MARTINS, 2011, p. 30), deve haver uma harmonia no regime federativo de modo que

[...] todas as unidades federadas, sem exceção, devam atuar concertadamente para a realização dos objetivos da República Federativa. Este princípio implica, para as unidades da federação, um dever constitucional de cooperar umas com as outras.

Para tanto, se faz necessário que essas determinações sejam concretizadas por ações conjuntas entre os entes, de forma que exista uma cooperação que vise à redução das desigualdades e caminhe para um equilíbrio do desenvolvimento e bem-estar em todo o país.

Sendo assim, considerando, que, de modo geral, a União também está obrigada a ofertar a educação básica, sabemos que a sua atuação tem se dado de forma indireta por meio de função supletiva e distributiva, com ações de coordenação, colaboração e ou cooperação para com os estados e municípios. No entanto, a qualidade reconhecida de sua (reduzida) ação direta, faz com que a sociedade também demande sua atuação por meio da criação das chamadas escolas federais.

Nesse sentido, o cidadão contribuinte do Estado Federal (organizado em três níveis: federal, estadual ou municipal) espera ter o seu direito plenamente atendido em quantidade e qualidade. No entanto, o processo de distribuição de recursos e de competências, observados principalmente a partir da década de 1990, apesar do argumento administrativo ou legal, pode estar servindo como justificativa para omissão do Estado em seu sentido mais amplo.

Nesse sentido, passamos a analisar a oferta direta da União no país, por meio dos Institutos Federais, nos anos de 2005 e 2014.

Tabela 1 - Matrícula no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio no Brasil por dependência administrativa do ano de 2005 e 2014

Dependência Administrativa	Ensino médio Regular 2005	Ensino médio Regular 2014	Porcentagem comparativa entre os anos de 2005 e 2014 %	Educação Profissional Técnica de Nível Médio 2005	Educação Profissional Técnica de Nível Médio 2014	Porcentagem comparativa entre os anos de 2005 e 2014 %
Brasil	8.906.820	8.170.247	↓ 8,2%	744.690	1.784.403	↑ 139%
Federal	67.650	122.149	↑ 80,5%	79.878	249.604	↑ 212%
Estadual	7.584.391	6.956.373	↓ 8,2%	233.710	536.678	↑ 129%
Municipal	186.045	54.072	↓ 70,9%	23.074	40.927	↑ 77,3%
Privada	1.068.734	1.041.653	↓ 2,5%	408.028	957.194	↑ 134%

Fonte: Censo escolar 2005 e 2014.

A tabela 1 demonstra as matrículas no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio no Brasil por dependência administrativa do ano de 2005 e 2014. Podemos observar que, na oferta geral, incluindo todos os entes federados, no que diz respeito ao ensino médio regular, houve uma redução de 732.573 matrículas no ano de 2014, se comparado ao ano de 2005, ou seja, uma redução nacional de 8,2%.

Na rede federal, houve um considerável aumento de oferta: do ano de 2005 para 2014, aumentou em 54.499, correspondendo a uma elevação de 80,5% de matrículas. Já nas redes estaduais, observamos um decréscimo de 628.018 matrículas, e essa redução correspondeu a menos 8,2% de oferta na referida rede nos anos de 2005 e 2014. No que diz respeito à rede municipal, houve uma expressiva redução de 70,9% das matrículas, ou seja, diminuiu em 131.973 na oferta do ensino médio regular. E na rede privada, também ficou constatada uma redução de 2,5% nos referidos anos em questão.

Quanto à educação profissional técnica de nível médio, no Brasil, podemos observar, a partir da tabela 1, que a oferta nacional cresceu em 139%, comparando-se o ano de 2005 e 2014.

Analisando separadamente as redes, na esfera federal ficou constatada uma elevação de 169.26 matrículas, o que correspondeu a um aumento de 212%. Já nas redes estaduais, essa elevação foi de 302.968, ou seja, aumentou em 129% as matrículas dessa rede na modalidade da educação profissional técnica de nível médio.

Nas redes municipais, também houve um aumento de 17.853 matrículas, o que correspondeu a 77,3%, sendo a menor porcentagem de aumento se comparada às demais redes. As redes privadas também se destacaram no aumento de matrículas, com um número de 549.166 no ano de 2014 a mais que em 2005, o que pode ser entendido como um aumento de 134%.

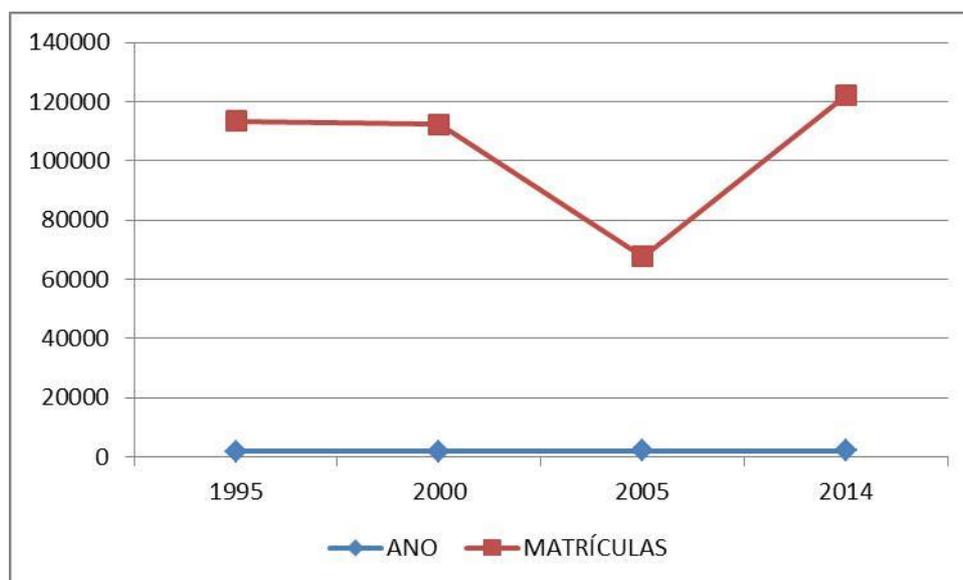
A rede federal apresentou o maior aumento de oferta comparando o ano de 2005 e 2014, tanto na oferta de ensino médio regular como na oferta de educação profissional técnica de nível médio. No entanto, apesar dessa elevação de matrículas, esse número corresponde a apenas 1,49% da oferta nacional do ensino médio, se comparada apenas à rede nacional e, 1,75%, se comparada à oferta das redes estaduais. Na educação profissional, a

participação da rede federal correspondeu a 13,98% da oferta nacional e 46,5% se comparada à oferta estadual. Essa constatação demonstra que apesar do significativo aumento de matrículas na rede federal, este ente é o que menos oferta o ensino médio e a educação profissional, se comparado tanto em nível nacional quanto em nível estadual.

Essa situação evidenciou, ainda, que a participação direta da União na oferta da educação básica sofreu uma queda em todas as etapas, passando de 0,09%, em 1995, para 0,02%, em 2000, na pré-escola; 0,09% no ensino fundamental, em 1995, para 0,07%, em 2000; 2,1% no ensino médio, em 1995, para 1,37% em 2000.

Especificamente, na oferta da etapa do ensino médio, notamos uma oscilação pela rede federal nos anos de análise, como constatado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Demonstrativo de Matrículas no Ensino Médio pela Rede Federal no Brasil



Fonte: Gráfico gerado pela autora a partir dos dados do Censo Escolar dos anos 1995, 2000, 2005 e 2014.

Podemos observar, pelo gráfico, o movimento de acréscimo e decréscimo de matrículas, no qual apresentaremos em números absolutos. As matrículas do ensino médio na rede federal, no ano de 1995 para 2000, apresentou uma queda de 969. Já no ano 2000 para 2005, o decréscimo foi ainda maior, totalizando 44.693 matrículas a menos. Nos anos de 2005 para 2014, observamos um aumento de matrículas pela rede federal, que correspondeu a 54.499 matrículas no Brasil, ou seja, um crescimento 80,5%. No entanto, esse

crescimento significou apenas uma retomada ao patamar, que se encontrava a oferta no ano de 2000, ou seja, na prática, a oferta atual de 2014 cresceu, em números absolutos, apenas 9.806, se comparado ao ano de 2000.

Sendo assim, inferimos que a participação da União tem sido ínfima se comparada aos demais entes subnacionais, pois, como constatado na etapa do ensino médio, representou apenas 1,4% do total de oferta da última etapa da educação básica em âmbito nacional em 2014.

Diante desse contexto, concluímos que o processo de descentralização exprimiu a divisão de responsabilidades para com a oferta da educação básica entre os entes federados, com concentração nos estados e municípios e com significativa participação privada, principalmente nas etapas da pré-escola e do ensino médio.

REFERÊNCIAS

ABCALIL, Carlos Augusto. Sistema Nacional de Educação: Os arranjos na cooperação, parceria e cobiça sobre o Fundo público na Educação Básica. **Educ. Soc.** Campinas, v. 34, nº 124, p. 802-828, 2013. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 fev. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 fev. 2018.

_____. **Censo Escolar Educação Básica 1995.** Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-censo-escolar/resource/45508ec8-139e-42c8-a55a-1af8ccd8fd86>>. <Acesso em 01 fev. 2018>.

_____. **Censo Escolar Educação Básica 2000.** Disponível em: portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/.../id/494489. <Acesso em 01 fev. 2018>.

_____. **Censo Escolar Educação Básica 2005.** Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-censo-escolar/resource/156c3d05-507b-412d-98eb-a790af78b9e9>>. Acesso em 01 fev. 2018.

_____. **Censo Escolar Educação Básica 2014.** Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em 01 fev. 2018.

_____. **LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** 7ª edição. Atualizada em 25/10/2012. Edições Câmara Brasília: 2012. Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2013/04/ldb_7ed.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2018.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio.** Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 2012.

COSTA, Jean Mario Araújo. **A proposta de municipalização do ensino nos anos 1990 e seus impactos nas relações entre entes federados**. Scielo, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/bxgqr/pdf/cunha-9788523209025-04.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

MARTINS, Paulo de Sena. **Fundeb**, Federalismo e regime de colaboração. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

EIXO 4 – FEDERALISMO, POLÍTICAS CURRICULARES E DE AVALIAÇÃO

TAMANHO É DOCUMENTO?

ANALISANDO A INFLUÊNCIA DO TAMANHO DA ESCOLA SOBRE O ENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE¹

RESUMO

Este trabalho de pesquisa aborda uma questão atual, referente à relação entre o tamanho da escola e o envolvimento dos seus estudantes. Ele resulta de um estudo comparativo entre os estudantes de três escolas públicas estaduais de ensino médio localizadas na cidade do Recife, Pernambuco. Esse estudo objetiva identificar as relações entre os estudantes (com os colegas e com os professores) e a influência exercida pelo tamanho da escola (medido em quantitativo de matriculados) sobre essas relações, no âmbito do convívio escolar. A pesquisa sinaliza que os estudantes de unidades de ensino menores vivem em um ambiente de ecossistema que favorece as relações sociais e propicia o melhor desempenho educacional. A proposta de continuidade desse estudo prevê a sua aplicação em um número maior de escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Envolvimento; Tamanho da Escola; Participação.

Introdução

Nesse trabalho, procuramos analisar a participação dos estudantes em escolas de tamanhos diferentes, visando identificar, mais especificamente, o tamanho apropriado para uma escola do ensino médio, considerando as relações sociais propiciadas nesse ambiente.

Sabemos que, ao ampliar a quantidade de alunos atendidos, as escolas também ampliam as possibilidades de prover mais opções de recursos aos seus discentes, pois um número maior de matriculados pode representar mais investimentos, mais profissionais em diferentes especialidades, mas, ao mesmo tempo, representa um maior número de problemas oriundos da agregação de diferentes grupos, o que significa a necessidade de expansão, simultânea, dos serviços educacionais, considerando que em muitas escolas há tensões relacionadas ao quantitativo de estudantes atendidos.

¹ Pesquisa realizada pelo grupo de estudos em políticas públicas educacionais do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

Problematização

Em seu estudo sobre o tamanho da escola, Jacobo (2000) identificou que as unidades de maior porte, em número de alunos atendidos, oferecem maiores oportunidades de ensino ao seu corpo estudantil, por concentrar um leque bem mais amplo de condições educacionais e de alternativas curriculares aos seus alunos. Já as escolas menores, mormente localizadas nas periferias e em áreas rurais, ofertam menos oportunidades aos seus estudantes, e são exatamente esses os que mais precisam de estímulos educacionais para compensar os baixos níveis educacionais do seu meio social.

Em outro estudo, de Lee e Smith (2002), essa questão apresenta dois critérios potencialmente conflitantes: como o tamanho da organização afeta as relações dos membros do grupo (critério sociológico) e qual o melhor tamanho da escola para a eficiência financeira (critério econômico). O critério sociológico atenta para o modo como as relações sociais ente os membros do grupo escolar e os aspectos organizacionais da escola são constituídos a partir do tamanho da escola. Já o critério econômico considera que o aumento no tamanho da escola uma contribuição para uma maior economia das contas públicas, com a concentração de serviços e a redução de gastos difusos. Percebe-se, assim, que ambos os critérios se opõem: o primeiro argumenta em favor das escolas menores, enquanto o segundo argumenta pela ampliação do tamanho da escola.

Para os estudos do Envolvimento do Estudante com a Escola – EEE, em seu caráter multidimensional, são consideradas as relações emocionais dos estudantes no seu ambiente de ensino (dimensão afetiva), as suas atitudes amistosas proativas (dimensão comportamental) e os seus esforços voltados à aprendizagem (dimensão cognitiva). Nesse entendimento, estudantes que têm uma forte relação de amizade com os colegas tendem a gostar mais do ambiente escolar, desenvolvem o sentimento de pertencimento, faltam menos às aulas e apresentam uma maior dedicação aos estudos, além de assumirem mais responsabilidades em seus trabalhos escolares (VEIGA, 2012; CARMO, 2017). Percebe-se que os estudantes com um bom envolvimento na escola estão mais propícios a obterem melhores desempenhos em processos avaliativos, o que se reflete em melhores resultados escolares e ainda numa redução das taxas de retenção e evasão.

Metodologia

Foram verificadas as relações de envolvimento entre estudantes de três escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Recife. Essas escolas atendem aos moradores dos bairros de Boa Viagem, do Jordão e da Várzea e obtiveram médias parecidas (aproximadamente 480 pontos) no resultado geral no Enem 2016. O perfil do corpo estudantil foi classificado como de nível socioeconômico médio. As unidades foram assim classificadas: pequeno porte, com menos de 300 alunos matriculados; de médio porte, com um público de 500 alunos; e de grande porte, com mais de 700 matrículas registradas. Em cada uma delas foram aplicados 30 questionários, totalizando 90 estudantes pesquisados. Para os procedimentos estatísticos foram utilizados os recursos do SPSS.

Resultados

Inicialmente, foi verificado o coeficiente Alfa de Cronbach, utilizado para medir a confiabilidade do tipo de consistência interna de uma escala, isto é, avalia a magnitude em que os itens de um instrumento estão correlacionados. Para que a consistência interna seja considerada aceitável, os valores do coeficiente Alfa devem ser iguais ou superiores a 0,7. Nessa pesquisa, os valores de Alfa mostraram-se satisfatórios em cada item observado, sendo bastante expressivo no total do conjunto.

Tabela 1 – Coeficiente de Alfa de Cronbach

Itens	Média	Desvio	Alfa sem o item
Gosta de participar das atividades recreativas com os colegas de turma	9,14	0,652	0,722
Tem um bom relacionamento com os colegas da escola	8,81	0,741	0,701
Tira dúvidas com os colegas sobre assuntos que não sabe e os ajuda com assuntos que sabe	8,44	0,745	0,725

Coeficiente Alfa Cronbach = 0,773

Como se observa na Tabela 1, há manifestações de apreço, por parte dos pesquisados, às relações de convivência e de aprendizagem com os colegas, evidenciando um clima relacional positivo, em todas as escolas observadas, principalmente com elementos representantes da relação afetiva de convívio com os

seus pares, sugerindo que esses estudantes demonstram níveis elevados de sentimento de pertença a esse grupo social. Observa-se, ainda, que o item que mais contribui para a consistência geral desse resultado é o bom relacionamento com os colegas, visto que o valor de Alfa dessa dimensão sofreria a maior redução (de 0,773 para 0,701) caso esse item fosse retirado.

Em seguida, para registrar a validade dos indicativos observados no conjunto geral do envolvimento do estudante, foram aplicados os testes de Kaiser-Meyer-Olkin – KMO e de esfericidade de Bartlett, que indicam o grau de suscetibilidade, ou o ajuste dos dados, à análise fatorial, ou seja, apontam o nível de confiança que se pode esperar no tratamento dos dados por esse método multivariado.

O teste de KMO apresenta valores normalizados entre 0 e 1 e mostra a proporção da variância apresentada para as variáveis utilizadas em comum. Quanto mais próximo o valor estiver de 1,0 indica que o método de análise fatorial é adequado ao exame dos dados. O teste de esfericidade de Bartlett tem por base a distribuição estatística de “qui quadrado” e testa se há correlação entre as variáveis. Nesse caso, registrou-se uma medida moderada (0,758), porém, dentro do limite aceitável.

Tabela 2 - Testes de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem		0,758
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	98,221
	Df	16
	Sig.	0,000

Para este caso, o valor da significância do teste de Bartlett mostrou-se apropriado (0,000), reforçando a adequação da análise fatorial para a avaliação dos dados. O teste de esfericidade de Bartlett, mostrado na Tabela 2, apresenta valor significativo ($p < 0,05$) indicando que a matriz de correlação não é uma matriz de identidade e, portanto, há relações entre as variáveis em análise: [$\chi^2 (16) = 98,221$, $p < 0,001$].

Na sequência, observando o sexo dos alunos, utilizou-se o teste t-Student. Nesse teste, toma-se como hipótese nula que não existem diferenças entre as médias das variáveis verificadas. Quando o teste apresenta valor $p \leq 0,05$, rejeita-se H_0 , entendendo que existem sim diferenças significativas entre as médias observadas. Por outro lado, quando o valor $p > 0,05$, aceita-se H_0 , validando a premissa de que as diferenças entre os valores não têm significado estatístico.

Tabela 3 - Diferença entre médias do envolvimento por gênero

Feminino (N = 48)		Masculino (N = 42)		t	p-valor
Média	Desvio	Média	Desvio		
8,68	0,581	8,57	0,655	0,577	0,612

A Tabela 3 apresenta os resultados do teste *t* para a relação entre o envolvimento escolar, e suas dimensões, em função da categoria gênero. Em relação ao gênero, como se vê, em todos os casos observados não se registra diferença significativa entre os dois grupos estratificados. Nesse caso, é aceita a H_0 , aprovando o argumento de que a média dos estudantes configura a não existência de diferenças significativas entre os grupos no envolvimento escolar ($t = 0,557$; $p = 0,612 > 0,05$), estabelecendo que o gênero não é, nesse caso, uma variável diferencial no envolvimento do estudante com a sua escola.

Por fim, com o intuito de examinar as correlações entre as dimensões do envolvimento e as categorias adotadas, utilizou-se nessa parte do estudo o coeficiente de Pearson. Esse é um coeficiente de correlação paramétrico que confirma se há associação estatisticamente significativa entre as variáveis, quando $p < \alpha$ (seja em correlação positiva ou negativa). No que se refere às correlações entre os itens, nas dimensões e nas categorias consideradas nesta pesquisa, visualiza-se na Tabela 4 que o maior valor está direcionado à escola pequena.

Tabela 4 - Correlação de Pearson
(Tamanho da escola e envolvimento do estudante)

Escola	Envolvimento
Pequena	0,771*
Média	0,714*
Grande	0,556*

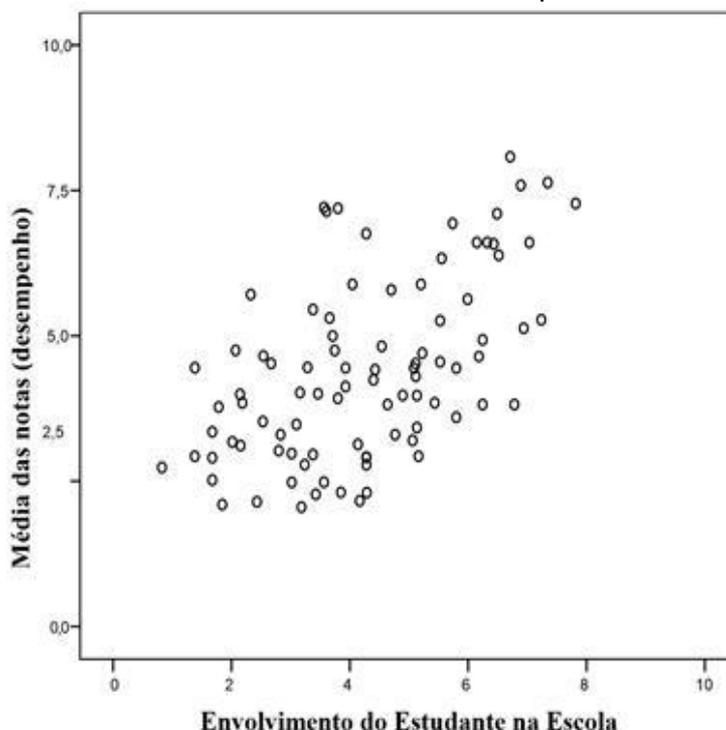
* Sig. (2 extremidades) 0,000

A análise de correlação indica uma associação mais forte entre a escola menor e o envolvimento dos seus estudantes ($r = 0,771$; $p = 0,000 < 0,01$), ao mesmo tempo em que indica que a correlação é mais fraca na escola de grande porte.

Em outro exercício, foi relacionado o EEE e a média simples das notas obtidas pelos estudantes pesquisados em seis disciplinas (Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História, Inglês e Biologia). A partir do cruzamento das informações levantadas junto aos alunos pesquisados, sobre o seu envolvimento

peçoal na escola e sobre o seu desempenho escolar, foi possível identificar, como mostra o Gráfico 1, que na medida em que aumenta o envolvimento do estudante na escola, aumenta também o seu desempenho.

Gráfico 1. Envolvimento e desempenho dos estudantes



Entendemos, evidentemente, que o sucesso escolar não está atrelado exclusivamente ao tamanho da escola, visto que há outros fatores que devem ser considerados, como, por exemplo, o aparelhamento da instituição com recursos tecnológicos e a formação completa do quadro de docentes. E esses fatores imprescindíveis ao bom desempenho da educação estão presentes, geralmente, nas escolas de grande porte, enquanto as menores registram, com frequência, a falta de equipamentos e a carência de professores em algumas áreas específicas.

Referências Bibliográficas

CARMO, E. Envolvimento do Estudante na Escola: teoria e prática em um estudo de caso.

Olh@res Unifesp, v. 5, n. 1, p. 90-109, mai. 2017.

CARMO, E.; BARROSO, R. Envolvimento do estudante e tamanho da escola: um estudo comparado entre escolas públicas na cidade do Recife. *E-Mosaico*, v. 7, n. 14, p. 3-17, abr. 2018.

JACOBO, W. Tamanho da escola, ambientes escolares e qualidade de ensino. Brasília:

Fundescola / MEC, 2000.

LEE, V.; SMITH, J. Tamanho da Escola: qual é o mais efetivo e para quem? Estudos em Avaliação Educacional, n. 25, p. 77-121, jun. 2002.

VEIGA, F. *et al.* Envolvimento dos alunos na escola. Revista Portuguesa de Pedagogia, n. 46, v. 2, p. 31-47, 2012.

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE SERRA E A BNCC EM DEBATE: EXPERIÊNCIAS *PRÁTICAS* *POLÍTICAS* *VIVIDAS* *PRATICADAS* EM REDES DE CONVERSAÇÃO E FORMAÇÃO DE/COM PROFESSORES

Resumo:

O presente texto objetiva ressoar experiências *vividas/praticadas*¹ e compartilhadas por entre as redes de conversações (CARVALHO, 2009) tecidas em *espaços/tempos* de formação de professores do 5º ano do ensino fundamental no município de Serra. Capturadas pela perspectiva de um dos *praticantes/pensantes* enredados nessas redes de conversações e formação docente. *Espaços/tempos* nos quais as Orientações Curriculares do Município de Serra e a BNCC² foram problematizadas fazendo emergir composições possíveis para a ideia de currículo³.

Palavras-chave: Currículo. Formação docente. Redes de conversações.

Introdução/Problematização:

Desde o início do ano letivo de 2018, a seguinte questão ronda as escolas do município de Serra: “*Agora, com a BNCC, devemos abandonar as Orientações Curriculares do município e seguir aquilo que a Base traz?*”. O que implicou na emergência de uma ação de formação docente capaz de reunir a comunidade⁴ de professoras(es) atuantes no Ensino Fundamental em escolas públicas municipais de Serra, para debater a respeito de políticas curriculares e currículo. Um movimento amplo do qual este texto traz um recorte: tessituras compostas nos *espaços/tempos* de formação de docentes MaPA⁵ atuantes em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental.

Tais encontros tiveram como principal aposta a de entrever a BNCC através das Orientações Curriculares do Município de Serra por meio de redes de Conversações

¹ Escrita a exemplo do que Nilda Alves propõe como estratégia para a superação de dicotomias através da emergência de novos sentidos a partir da fusão de conceitos.

² Base Nacional Comum Curricular instituída em 22 de dezembro de 2017 por meio da Resolução CNE/CP Nº 2

³ “[...] tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado e que se coloca na forma de documentos escritos, conversações, ações e sentimentos vividos pelos praticantes do cotidiano [...]” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p.489).

⁴ “Comunidade essa, descentrada [...] multidão de singularidades” (CARVALHO, 2009, p.162)

⁵ MaPA – Professor de Séries Iniciais: Docente que leciona, com os anos iniciais do Ensino Fundamental, Língua portuguesa, Matemática, Ciências da natureza, Geografia e História.

e Ações complexas, que segundo Carvalho (2009, p.188-189) utilizam “[...] metodologicamente as conversações como uma tática da discursividade local, acompanhando os fluxos das conversações tecidas em redes de subjetividades compartilhadas”. Possibilitando discutir *práticas políticas* possíveis para os currículos nos cotidianos escolares.

A composição do documento, *Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental: Articulando Saberes, Tecendo Diálogos*, se deu por meio de amplo debate e participação docente, entre os anos de 2006 e 2008. E tenciona estilhaçar a concepção de escola homogênea, prescritora dos mesmos sentidos e objetivos para todos (SERRA, 2008), alçando fomentar a ação, o pensamento e os desejos por proliferação, justaposição e disjunção, antes que por submissão e hierarquização de competências extraordinárias, verticalmente impostas e politicamente centradas (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017). Assim, compreendendo o conhecimento como experiência histórica e culturalmente *vividaproduzida*, com potência para proliferar novas compreensões sobre o mundo, novas sociabilidades e novas escolhas frente à vida (SERRA, 2008).

Um documento, portanto, bastante distinto da BNCC no que se refere ao processo de composição, estrutura e objetivos, uma vez que a BNCC tal qual está posta configura-se no intento de atender ao que as forças econômicas, políticas e sociais dominantes desejam, enquadrando os sujeitos de acordo com medidas pelas quais a aprendizagem é transmutada em competências que objetivam a obtenção de qualificações garantidoras da empregabilidade máxima, o que num círculo viciado e vicioso, é transformado/transportado para itens (descritores) utilizados para aferição de “desempenho” em avaliações de larga escala (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017).

Distinção que fomentou nas redes de conversações, potentes debates/problematizações a respeito de currículo, onde diversos *saberesfazeres* tiveram suas imagens/significados/sentidos ali trazidos à tona por meio do trabalho coletivo reflexivo, negociado, compartilhado, que permitiu o intercambiamento de experiências, como um compromisso político-social (RODRIGUES, 2015). Debates sobre as diversas ideias e entendimentos a respeito de currículo que perpassam os cotidianos escolares, em busca de alargar possibilidades mais ético-políticas e democráticas para as produções de currículos prescritos, vividos e compartilhados.

Nesse sentido, essa escrita pretende fazer ecoar as vozes de professores em formação no Município de Serra, baseada nos processos metodológicos da tessitura de redes de conversações (CARVALHO, 2009). As quais buscam alinhar experiências e narrativas que forçam o pensamento a buscar o caráter ético-político da produção dos currículos nos cotidianos escolares. Aposta na ampliação do debate curricular para além da simples execução da BNCC:

“Mas então quer dizer que a BNCC não é o currículo a ser seguido partir de 2019?”

“A BNCC é no máximo parte do currículo, uma influência. Quem define o currículo a ser trabalhado com a turma são os alunos e o professor. A BNCC não conhece meus alunos.”

“Eu até gostei da lista de conteúdos da base, é bom para planejar as aulas. Já está tudo ali certinho, não preciso ficar batendo cabeça sobre o que devo trabalhar com meus alunos.”

“Pra mim a base é uma afronta à autonomia do professor. Depois cobram protagonismo docente!”

Corroborando Macedo (2018), acreditamos que políticas públicas não dependem exclusivamente do caráter de produzir respostas centralizadas para serem públicas. As respostas podem e devem ser gestadas nos *espaçostempos* em que as intervenções acontecem. Desde que haja valorização e ampla participação dos atores envolvidos e financiamento adequado para tal.

Metodologia:

Compor com/entre os docentes, por meio da tessitura de redes de conversações, se baseia na ideia de fazer com o outro – de modo intensivo – tencionando provocar movimentos de compartilhamentos, de escuta sensível, de partilha de angústias, de problematizações e de experimentação das diferenças enquanto aspectos *teóricopráticos*. Conversação que requer ser criada e sustentada pela participação ativa e criativa daqueles enredados, combinando: poética de participação e sociabilidade, articulando vozes e assuntos (CARVALHO, 2009).

Tendo essas redes sido tecidas em 24 *espaçostempos* distintos entre março e agosto de 2018, envolvendo 223 docentes distribuídos em 8 grupos (definidos de

acordo com o turno de trabalho e a localização da escola de atuação) com uma média de 28 participantes por encontro. Apostando radicalmente, sem garantias e sem certezas, no comprometimento com a tradução contextual da BNCC, na produção contextual do currículo (LOPES, 2018).

Propondo em cada encontro, a organização do tempo em dois momentos: primeiramente uma breve introdução/problematização sobre o tema disparador, seguida do engendramento das redes de conversações culminando na socialização/discussão a respeito do que emergiu dessas redes. Sendo que no primeiro encontro foram problematizados os conceitos de competência e habilidade, a estrutura da BNCC e as competências gerais, buscando possíveis aproximações com o cotidiano da sala de aula.

E, nos encontros seguintes, as habilidades que a BNCC aponta como essenciais foram analisadas à luz das Orientações Curriculares do Município de Serra. Tecendo redes de conversações entre docentes no intento de problematizar as concepções de currículo que perpassam os cotidianos escolares. Realizando “Bordejões *teoricopráticos* em linhas de virtualidades, realidades sociais e de atualizações de experiências, sentidos e conhecimentos [...]” (RODRIGUES, 2015, p.26).

Resultados:

-“A provocação aqui é pensar a Orientação Curricular do município como um prisma através do qual tentaremos enxergar a base.”

-“Então é a base que vai ser “entortada” pela Orientação Curricular? Pensava que seria o contrário.”

-“Trata-se de um movimento de resistência, de dizer: aqui na Serra já temos currículo!”

-“Para mim a Orientação do município e a Base conversam bem.”

-“Como assim? A Base traz os conteúdos listados e indica até quando devem ser trabalhados. A Orientação não tem nada disso.”

-“Sem dúvida são documentos com trajetórias, propostas e intenções diferentes.”

“Mas em 2019 em qual documento eu devo me embasar para elaborar meu Plano de Ensino?”

Ao longo desse percurso formativo, uma “caixa de ferramentas” (DELEUZE, In FOUCAULT 1979), foi inventada e negociada para que a mobilização de diferentes teorias e práticas fizesse revezar e abrir o pensamento para a não fixação de apenas um modelo de verdade sobre currículo escolar e a tessitura de processos e das relações educativas (RODRIGUES, 2015). Caixa esta, que abarca o estudo de concepções teóricas, metodológicas, de práticas pedagógicas, de vozes, de imagens, de afetos e de vidas, que no intercambiamento de experiências docentes, mobilizam singularidades e criam ações de coletividades sobre o currículo e a formação docente.

Apostando, conforme aponta Lopes (2018), que não é possível desconectar o currículo de demandas contextuais/cotidianas que emergem facilmente por meio das relações/redes construídas/tecidas no âmbito dos sistemas educativos intermediários (estaduais e municipais) os quais se dirigem mais diretamente às escolas:

“A escritura na qual o currículo se apresenta com maior similaridade ao currículo real e cotidiano é o Plano de Ensino, repleto de rasuras, de observações e revisões, elaborado por cada docente.”

Sendo, impossível capturar integralmente o currículo *vividopraticado* por/com uma determinada turma, aprisionando-o numa escritura.

“Nem se tivesse uma pessoa vigiando a gente em sala de aula e tomando notas o tempo todo seria possível captar toda a dimensão do currículo. E sabe por quê? Porque a pessoa pisca, e quando ela pisca o inesperado e surpreendente do currículo acontece!”

Desse modo, a narrativa expressa nessas linhas de escrita alinhava o debate e os movimentos de tradução elaborados nas redes de conversações e de formação de professores. Experiências de produção curricular que atravessam o debate da BNCC e se colocam um modo possível de análise, de reorganização de ideias, de apostas éticas, políticas e democráticas de uma “arte de viver”. Capaz, segundo (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017) de fazer “[...] proliferar, compor e justapor aprendizagens e formações intensificadoras do movimento do pensamento; uma

prácticapolítica que se faça em redes de conversações a partir de uma multiplicidade de encontros”, já que se fazem junto/com os sujeitos praticantes dos currículos escolares. Trazendo recorte de um movimento de formação continuada bem mais amplo, que propiciou encontros e redes de conversações entre os docentes MaPA de toda a etapa inicial do Ensino Fundamental atuantes em escolas municipais de Serra.

Referências:

CARVALHO, Janete M. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

_____, Janete Magalhães; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera; SILVA, Sandra Kretli. **A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.2, p. 481-503. 2017. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27679>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

DELEUZE, Gilles. **Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze**. In: Microfísica do poder. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

LOPES, Alice Casimiro. **Apostando na produção contextual do currículo**. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.) A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

MACEDO, Elizabeth. **“A base é a base”. E o currículo o que é?**. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.) A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p.28-33.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores**. 2015. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. 233 f. Tese (Doutorado em

Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SERRA, Prefeitura Municipal. **Orientação Curricular: De Educação Infantil e**

Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos. Secretaria Municipal de Educação / Departamento de Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008.

COOPERAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO NO CEARÁ: ANOTAÇÕES A PARTIR DO ESTADO-AVALIADOR

Palavras Chave: PAIC. Cooperação. Políticas de responsabilização.

RESUMO: Apresenta reflexões sobre o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Estado do Ceará questionando a articulação das políticas de responsabilização com as políticas de cooperação. Utiliza o conceito de Estado-avaliador tomando como elemento diferenciador a organização federativa. A pesquisa, de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, documental e de campo, realizou entrevistas com seis profissionais da região do Maciço de Baturité – CE. Conclui que o PAIC é operacionalizado por regulações políticas e arranjos com expressivo grau de formalidade e organização sobre os municípios.

Introdução

Há responsabilização na cooperação? O questionamento nos possibilita a discussão crítica da articulação das políticas de responsabilização a partir de políticas de cooperação. Nos últimos anos a articulação entre a cooperação e a responsabilização tem sido possível por meio das políticas federais de educação, a exemplo do Plano de Ações Articuladas (PAR) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ou das políticas de avaliação externa, erroneamente compreendidos como políticas de cooperação. No caso das políticas conduzidas pelo governo federal a literatura tem destacado efeitos de *responsabilização branda* ou *fraca*, que geram impactos simbólicos sobre as redes de ensino e profissionais da educação.

Entretanto, se pensado a partir dos sistemas estaduais e municipais de avaliação, o nível da responsabilização torna-se forte, ou seja, além de impactos simbólicos há implicações materiais. Essas redes, ao incorporarem os resultados das avaliações nacionais, ou a partir das matrizes de desempenho de seus sistemas próprios de avaliação, normatizam mecanismos de premiações para escolas e professores com desenhos diferentes pelo país.

Buscando perceber as políticas de responsabilização pela via da “colaboração”, lançamos mão da experiência cearense como exemplo de unidade da federação que

tem aderido às políticas de responsabilização sobre municípios, escolas e professores. A introdução dessas políticas tornou-se possível no momento em que o Estado do Ceará tomou o papel de coordenador federativo a partir de um programa de alfabetização, que muito mais tem de um programa de gestão, e tem sido alardeado como modelo de sucesso a ser replicado pelas demais unidades subnacionais.

De fato, Estados da federação têm firmado acordo de cooperação com a Secretaria Estadual de Educação do Ceará a fim de compreender as causas do “sucesso”, exemplo dos estados do Maranhão, do Espírito Santo e do Amapá, e institutos privados têm financiado pesquisas que busquem evidências do sucesso.

Para empreendimento dos objetivos e compreensão das questões suscitadas, realizamos pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, documental e de campo. Realizamos com 6 profissionais da região do Maciço de Baturité – CE atuantes nas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede), organismo regional da Secretaria Estadual, e membros da Secretaria Municipal da Educação de Redenção, município que integra essa região. Em razão dos limites deste trabalho apresentamos considerações gerais a partir das falas dos sujeitos.

Para fundamentar nossa discussão tomamos o conceito de Estado-avaliador, a partir de autores como Neave (2012), quem primeiro o utilizou, e Afonso (2009). No caso brasileiro, apontamos como elemento diferenciador a organização federativa e os modos como a coordenação e a cooperação confundem-se ao que Afonso (2009) chama de “ethos” do Estado-avaliador pela ênfase nos resultados e admissão de uma lógica de mercado no domínio público.

2. O PAIC e a instrumentalização da gestão municipal no Ceará

Criado pela Lei estadual nº 14.026/2007, o PAIC se torna política pública para prestar cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem. Inicialmente esta política atendia os anos iniciais do ensino fundamental (até o 2º ano). Em seguida o programa passou por dois momentos de expansão, em 2011 quando passa a atender até o 5º ano (intitulando-se PAIC +5) e em 2016 quando é estendido ao 9º ano do ensino fundamental II (MAISPAIC).

O PAIC é articulado em regime de colaboração pela Secretaria Estadual da Educação – SEDUC, as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDEs e as gerências municipais dos 184 municípios signatários do

programa. Estudos recentes têm apontado o aspecto do programa em efetivar o princípio constitucional do regime de colaboração através de sua institucionalização e da reorganização dos organogramas das repartições públicas em que atua. Todavia, não só na efetivação da colaboração. Há mecanismos que demonstram a ação do governo estadual em regular e induzir as gestões municipais a aderirem a uma cultura de avaliação, responsabilização e gestão por resultados.

Ao longo dos últimos 10 anos, o PAIC tem instrumentalizado os processos pedagógicos, avaliativos e da gestão nas escolas e redes municipais da educação cearense, tornando seu funcionamento capitaneado pelas metas/ações estabelecidas pelo programa, propondo uma “mudança de cultura da gestão municipal e da gestão escolar” (CEARÁ, 2012, p. 67).

A implantação do PAIC decorreu dos resultados apresentados pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar – CCEAE, no ano de 2004. É interessante perceber seu contexto de implantação, pois, desde sua formulação aponta o uso da gestão, da avaliação e do acompanhamento para uma educação de qualidade. Afonso (2010) ao tratar da consensualidade dos discursos que se chegam as políticas de accountability diz que “quando a crise da escola começou a ser atribuída a certos métodos pedagógicos a pressão para reforçar medidas de avaliação e políticas de accountability não tardou a fazer-se sentir [...]” (AFONSO, 2010, p. 158).

Enquanto programa de alfabetização, o PAIC toma como mote a gestão e a partir de “mecanismos para estimular a priorização da alfabetização”, “privilegia um modelo de gestão pública por resultados” (CEARÁ, 2012, p. 86), mostrando-se uma política de acompanhamento tanto técnico-pedagógico como também de alocação de recursos, a nível escolar e municipal.

3. As políticas de avaliação e indução: desdobramentos nas redes de ensino

O PAIC é composto por uma agenda múltipla de ações do governo do estado do Ceará, nele articulam-se, ao nível da escola e do sistema municipal de educação, metas e metodologias próprias para consecução das diretrizes propostas pela SEDUC. Nisso, suas ferramentas de acompanhamento e monitoramento inserem-se numa “cultura de ação cíclica” que tem na avaliação externa seu eixo estruturante. Dado esse caráter estruturante, o PAIC concebe dois modelos censitários de avaliações externas: a Prova PAIC, enviada pela SEDUC e aplicada pelo município, e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica - SPAECE, organizado e

aplicado pela SEDUC. A diferença entre os dois modelos repousa no âmbito da publicização dos resultados: a Prova PAIC tem seus resultados restritos a gestão municipal, enquanto os resultados do SPAECE são divulgados publicamente em uma classificação geral de escolas e municípios.

No PAIC, encontra-se ainda dois modelos de políticas de responsabilização que desdobram-se em premiação e retorno financeiro para as escolas e os municípios: o Prêmio Escola Nota 10 e a vinculação da distribuição do ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços atrelado aos indicadores municipais nas avaliações. O Escola Nota 10 é destinado às escolas municipais que obtenham os melhores resultados no Índice de Desempenho Escolar – Alfa (IDE-Alfa), premiando-se as 150 escolas que pontuem entre 8,5 e 10. Também são contempladas com valores financeiros as 150 escolas com menores IDE-Alfa, essas são conhecidas como escolas apoiadas pois serão tuteladas pelas 150 melhores escolas no ranking, buscando com isso o intercâmbio de práticas. O ICMS é recolhido e repassado aos municípios pelo governo do Estado, no total de 25% do que fora arrecadado. Desses 25%, 75% (três quartos) são repassados de acordo com a arrecadação de cada município. Os outros 25% (um quarto) tem seu valor de repasse fixado pelo Índice de Qualidade da Educação (IQE), Saúde (IQS) e Meio Ambiente (IQM) (CEARÁ, 2012, pp. 84-85).

No cerne da discussão o fato de que a evolução do Estado-avaliador, inicialmente no âmbito do ensino superior, está associada ao aumento do poder do governo central e da utilização de avaliações para atestar a produtividade e o desempenho dos sistemas de ensino e conseqüentemente o aumento dos mecanismos de accountability. Para Neave (2012) a eficiência operacional é um conceito central no Estado-avaliador, o qual pensamos está enclausurado num discurso neoliberal.

A “colaboração” estado-município presentes no PAIC revelam os mecanismos que se têm utilizado para indução e regulação da ponta do sistema por parte daquele que detém o maior volume de recursos. Ratificamos o caráter gestor do PAIC: aquilo estabelecido no pacto colaborativo baseia-se em um monitoramento cíclico que incide, sobretudo, na difusão de um novo modelo de gestão para as municipalidades, pois as políticas de indução e a padronização de testes têm alterado a natureza da gestão e redirecionado as práticas pedagógicas.

Diferente dos programas e ações anteriores no Estado do Ceará, o PAIC é operacionalizado por meio da cooperação Estado – Município, de forma que o

Estado, a partir das CREDE's, disponibiliza equipes que atuam cooperando junto ao município. Os municípios, por sua vez, possuem equipes próprias que atuam diretamente no desenvolvimento das escolas municipais por meio do monitoramento, afim de visualizar a realização das metas.

Essa relação intergovernamental é assim institucionalizada por meio da criação de células específicas no organograma das instituições que permitem a relação direta entre os entes federados, significando uma reestruturação no âmbito da SEDUC e das CREDEs, bem como das SMEs e dimensionando a articulação entre os entes federados na execução da política.

No âmbito municipal percebemos a capilaridade do PAIC e suas implicações na gestão e na avaliação externa, assim, afirmado pelos entrevistados. O PAIC hoje compreende todas as ações do ensino fundamental. Assim, o desdobramento do pacto colaborativo incide, conforme Gerente Municipal, “no PAIC ser um plano de gestão, porque tudo funciona em torno disso, até por conta de o resultado ser o carro-chefe”.

Se coloca como ação principal da SME o monitoramento aos alunos, por meio de instrumental de acompanhamento de leitura e escrita, o monitoramento aos professores, acompanhando a aplicação em sala de aula das ações definidas nas formações e monitoramento dos núcleos gestores das escolas.

4. Considerações Finais

O conceito de Estado-avaliador permite a compreensão da disseminação e padronizações de políticas públicas de avaliação e responsabilização. No caso do Estado do Ceará encontramos um programa de alfabetização que, anunciado como política de colaboração entre governo estadual e municipal, efetiva um conjunto de ferramentas de ação e mecanismos que instituem a responsabilização da gestão municipal e escolar frente aos resultados de desempenho aferidos pelo sistema estadual de avaliação, demonstrando, quando do acompanhamento destas políticas nas instituições regionais e municipal, inflexões nas práticas profissionais.

Assim, analisamos uma política de responsabilização que tece arranjos com expressivo grau de formalidade e organização sobre os municípios, a exemplo do Prêmio Escola Nota 10 e do rateio do ICMS atrelado aos indicadores educacionais, e que além das premiações, executa outras medidas que envolvem a formação e a instrumentalização de gestores e professores.

Não se pode obliterar o fato da condução dessa política a partir do regime de “colaboração”, permitindo lançar luz sobre a confusão que tem sido feita entre a

coordenação federativa e o Estado-avaliador, consagrada por instâncias de governo e regulações políticas e administrativas, a exemplo do que vem ocorrendo com o governo central, mas também em unidades subnacionais, como o caso do Ceará.

5. Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Orgs.). **Olhares e interfaces**: reflexões sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170.

CEARÁ. Secretária da Educação. **Regime de Colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2012.

NEAVE, G. O Estado-avaliador como política em transição: um estudo histórico e anatômico. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (Orgs.). **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas. Brasília: Capes, 2012. v. 1. p.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR CRÍTICO

Introdução

Integra estudos no âmbito da linha de pesquisa Formação de Professores, do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo Campus Vitória e do grupo de pesquisa Formação de Professores e Ensino de Ciências (Fopec). Busca compreender as concepções de alfabetização e de letramento que fundamentam o documento (a política) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as vinculações dessas concepções com a Política de Avaliação Nacional da Alfabetização.

Problematização

A necessidade da criação de uma Base Nacional Curricular não é o foco dos debates e da resistência a este documento, mas sim a estrutura adotada nele, suas bases teóricas, o momento histórico no qual se estabelece o debate e o obscurantismo de seus interesses neoliberais que em nada favorecem a constituição da função social da escola que é a de ensinar os saberes historicamente produzidos pela humanidade.

Compreendemos que o governo elabora medidas e estratégias para que a educação no Brasil esteja cada vez mais entrelaçada à lógica do capital fortalecendo, as noções de competência e habilidade necessárias ao mercado, outrora tão discutidos e criticados por especialistas por aqueles que defendem uma educação pública de qualidade e para todos e percebemos que o controle exercido pela intervenção dos organismos externos na elaboração das políticas relacionadas à educação no Brasil, reflete não só na elaboração dos documentos oficiais, mas no próprio processo de participação dos sujeitos que deveriam estar envolvidos no processo e no cotidiano das salas de aula.

Para cada um dos documentos oficiais e seus projetos de implementação, percebemos a intencionalidade de estabelecer um currículo comum nacional.

Consideramos primordial compreender as concepções de alfabetização e de letramento que fundamentam o documento (a política) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as vinculações dessas concepções com a Política de Avaliação Nacional da Alfabetização.

Vemos que é preciso desenvolver um movimento ampliado para a compreensão crítica deste novo documento, pois sabemos que há sim mudanças e exigências que surgem mundialmente, o tempo todo e a educação deve seguir a mesma direção, no entanto, temos que vencer o desafio de fazer com que os alunos “saíam das escolas sabendo muito mais do que codificar e decodificar” (ANTUNES, 2015).

A BNCC vem indicando um empobrecimento das diretrizes curriculares para a alfabetização, que permanece pensada como aquisição da tecnologia da escrita, e do letramento quem continua ligado aos aspectos funcionais, que atendem às avaliações em larga escala, que em uma sociedade capitalista pretendem formar cidadãos que estejam bem treinados e adequados ao mercado que se estabelece. Concordamos com Gontijo (2015) quando aponta que a estruturação de uma base nacional comum possui sua importância ao pensarmos na necessidade de certificar que a escola atenda sua demanda de possibilitar aos educandos acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas que o documento em questão não atenderá a este propósito se sua proposta estiver pautada no atendimento à lógica das avaliações em larga escala visando melhorar “índices de desempenho” em detrimento à oferta de uma formação omnilateral do indivíduo.

Em uma análise inicial aos critérios estabelecidos para a alfabetização na BNCC, Gontijo (2015, p. 183) entende que

Além de reforçar a disciplinarização, a Base rompe com a possibilidade de os sistemas educativos organizarem os componentes curriculares definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, observando-se aspectos ligados exercício da cidadania e as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

A ideia da preparação do trabalhador adequado perpassa pelas propostas curriculares da educação brasileira, de forma muito evidente, desde a aceleração do processo de industrialização do país. E como trabalhador adequado, o sistema capitalista e seu mercado compreendem aquele que possui capacidades e

habilidades técnicas para exercer uma determinada função, tanto quanto o nível necessário de alienação que o mantenha em situação de exploração preso à situação apática de explorado. Conforme aponta Duarte (2006):

[...] os intelectuais a serviço do capital internacional são mestres na utilização de um discurso repleto de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos. Evitam a todo custo que se torne evidente a defesa da liberdade plena para o capital existente por detrás do discurso que defende a liberdade individual e mitifica a imagem do indivíduo empreendedor e criativo.

Considerando que a partir da homologação da BNCC o processo de formação dos professores dentro da perspectiva aprovada/imposta nela e os movimentos para adequação dos currículos escolares terão início, percebemos a urgência de uma análise crítica deste documento e nos propomos a investigar, especificamente acerca da alfabetização, como esta se materializa na Base Nacional Comum Curricular, e à disposição de que interesses se coloca.

Na BNCC, identificamos a necessidade de associar a aprendizagem a uma lógica mercadológica que prima pela eficiência tendo como objetivo a “preparação” dos alunos para as avaliações em larga escala, no caso da alfabetização, a Provinha Brasil e a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), bem como a presença da concepção de letramento, que permeia os discursos oficiais nacionais de alfabetização desde a Conferência internacionais da década de 1990.

Nesse sentido, Duarte (2006), quando trata das desastrosas consequências de um ecletismo de ideias que só favorece a manutenção da ordem burguesa pela via da proposta de adequação à ordem social vigente. O autor é enfático ao mostrar que a esta concepção pedagógica não atende aos preceitos da luta por uma escola pública de qualidade e pelo rompimento com a sociedade capitalista injusta e desigual.

Metodologia

Teórica e metodologicamente fundamentado nos pressupostos bakhtinianos no campo da filosofia da linguagem, compreende a alfabetização como um processo dialógico e de natureza política, que visa inserir a criança no mundo da linguagem escrita, por meio de práticas de leitura, de produção de textos orais e escritos e do ensino planejado e sistemático dos conhecimentos sobre o sistema de escrita

da língua portuguesa, incluindo as relações sons e letras e letras e sons, a criatividade e a ludicidade.

Resultados

As análises em andamento nesta pesquisa possibilitam perceber que o caráter político da alfabetização não é considerado na BNCC e o currículo proposto para o ensino de língua portuguesa nos três primeiros anos do ensino fundamental tem se alinhado à lógica das avaliações em larga escala visando somente produzir a melhoria de índices de desempenho nacionais. Para Gontijo (2002) a alfabetização é em sentido amplo “[...] o processo de inserção no mundo da linguagem escrita [...]” e é seguindo esse direcionamento que se dá o desenvolvimento desta pesquisa.

Podemos constatar que o que chamam de renovação no contexto da implementação da BNCC não se caracteriza em uma mudança efetiva na direção de uma educação que atenda às classes desfavorecidas. O currículo, historicamente, tem atendido aos interesses de determinada época, e a BNCC não aparenta servir a um propósito diferente. Em um texto intitulado BNCC: uma base para o gerencialismo-populista, do Professor Luís Carlos Freitas e publicado em seu blog Avaliação Educacional – Blog do Freitas, no dia 07 de abril de 2017, o professor afirma que

A BNCC tem por fundamento uma concepção gerencialista autoritária que é dissimulada nesta argumentação de garantir direitos aos mais pobres. A intencionalidade da atual base é padronizar para poder cobrar da escola. Quando dizem que a BNCC garante direitos dos mais pobres, querem de fato significar que agora a escola será penalizada se não ensinar os pobres (ou os ricos) de acordo com tudo que a BNCC diz que têm direito – independentemente de terem ou não condições concretas para poder desempenhar seu trabalho. Para isso se está fazendo o ENAMEB – Exame Nacional do Magistério do Ensino Básico e realinhando os exames nacionais à BNCC. Portanto, a BNCC não pode ser examinada isoladamente, mas como a base de toda uma política de pressão sobre a escola e seus profissionais, que conduzirá à privatização e destruição da escola pública¹.

Freitas (2017) afirma também que a criação de uma base nacional comum pode levar a escola a garantir o acesso ao conhecimento produzido ao longo da história humana, cumprindo assim o seu papel e, corrobora com a opinião de Gontijo (2015) de que “[...] quando essa proposição se alinha, exclusivamente, à lógica da avaliação com a finalidade de produzir a melhoria de índices de desempenho” nos remetemos às diversas construções curriculares ao longo da história da

educação no Brasil que pretenderam somente garantir a hegemonia da ideologia dominante.

Assim, vemos que a BNCC configura-se em mais uma proposta que se atém ao atendimento das expectativas neoliberais visando galgar o topo da classificação dos organismos internacionais de financiamento e promotores de avaliação, o que confirma a urgente necessidade de uma análise crítica coletiva deste documentos junto aos atores da escola que são diretamente afetados por essa reforma e os que, até o presente momento, tiveram suas vozes abafadas nesses debates.

E é nesse sentido que percebemos a necessidade de organização no que diz respeito aos movimentos de resistência à implementação da BNCC nas escolas brasileiras. E, como estamos tratando de um documento oficial já aprovado e com ações direcionadas à sua implementação é preciso que os professores tenham conhecimento dele, mediante uma análise crítica e aprofundada.

Referencias

ANTUNES, Janaína Silva Costa. **Um olhar sobre o pró-letramento**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória/ES. 2015.

Avaliação Educacional - Blog do Freitas, 07 de abr. 2017. Disponível em: < <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

DUARTE, Nextow. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2006.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos**. Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf . Vitória, ES . nº 2. p. 174-190. jul./dez. 2015. Acesso em 10/06/17.

_____. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fonte, 2002.

¹ Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2018.

REPROVAÇÃO E INTERRUÇÃO ESCOLAR DE DISCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFES CAMPUS ARACRUZ

RESUMO:

O presente trabalho possui por objetivo investigar o fracasso escolar no curso superior de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus Aracruz, fracasso este materializado na reprovação e interrupção dos discentes do curso, que aparecem correlatas com a trajetória escolar do aluno durante a sua educação básica. Foram extraídas informações do registro acadêmico, que comprovam situação dos alunos que ingressaram no curso de Licenciatura em Química de 2010 até 2017. A metodologia desenvolvida se caracteriza por ser um estudo de caso, na qual as técnicas utilizadas para construção de dados foram aplicação de questionários com os discentes que já interromperam o curso e realização de grupo focal com discentes que já sofreram reprovação durante o curso. Os dados apontam a relação da trajetória na educação básica do discente com a sua vida acadêmica. Fatores adversos à trajetória escolar na educação básica também foram identificados como responsáveis por esse cenário na Licenciatura em Química. Na educação básica foram evidenciados fatores que interferiram de maneira negativa no processo de ensino aprendizagem do discente, como: falhas na organização educacional, falta de dedicação do discente aos estudos, escolas com péssimas infraestruturas, falta de material didático adequado, greves escolares, professores desmotivados e sem qualificação profissional adequada.

Palavras-chave: Fracasso escolar, Reprovação, Interrupção.

INTRODUÇÃO:

O fracasso escolar é um tema muito debatido por pesquisadores da área da educação, por se tratar de um assunto que traz muitos prejuízos para todos os envolvidos e difícil

de ser combatido. Consideramos na nossa pesquisa o fracasso escolar como sendo a reprovação e a interrupção no curso de Licenciatura em Química no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) Campus Aracruz. Estudos mostram que esse cenário se faz cada dia mais presente na realidade das instituições de ensino superior do país. Autores como Polydoro (2000), Silva Filho et. al. (2007), Rissi e Marcondes (2011) tem comprovado em seus trabalhos essa proposição. Os trabalhos acadêmicos e livros desses, e de demais autores, auxiliaram na fundamentação de conceitos relevantes, afim de um melhor esclarecimento da nossa temática, além de terem sido utilizados como fonte de pesquisa. Em nosso trabalho discutimos o fracasso na educação superior do curso de Licenciatura em Química do Ifes Aracruz, refletido na reprovação e interrupção do discente, buscando compreender a relação com a trajetória escolar na sua educação básica. Alguns autores, como Santos e Silva (2011) retratam em seu trabalho essa associação:

[...] O ensino superior apresenta uma forma de ensino-aprendizado diferente da que o estudante estava acostumado na escola. Essas diferenças podem fazer surgir o sentimento de insegurança com relação à vida universitária e à futura profissão (SANTOS E SILVA, 2011, p. 255).

O tema é de grande relevância, diante do alto índice de reprovação e interrupção no curso. É importante que se investigue algumas das possíveis causas que consigam explicar esse dilema, detectando aspectos que possa levar o aluno a sofrer reprovações e até mesmo interrupção, de tal modo que os resultados alcançados oportunizem propostas de melhorias para a qualidade do processo de ensino aprendizagem do discente.

OBJETIVO:

O presente trabalho possui por objetivo investigar o fracasso escolar no curso superior de Licenciatura em Química do Ifes, campus Aracruz, fracasso este materializado em nossa pesquisa em duas categorias: na reprovação e interrupção dos discentes do

curso, que aparecem correlatas com a trajetória escolar do aluno durante a sua educação básica.

Além disso objetivamos investigar a visão do aluno sobre a sua trajetória durante a educação básica e compreender os obstáculos que o mesmo encontrou no curso durante a sua vida acadêmica, bem como a sua opinião sobre o que tenha causado a reprovação/interrupção no curso. Objetivamos, também, encontrar nos dados se houve condições, durante a educação básica do discente, que refletiram no seu percurso do ensino superior, fazendo, assim, uma relação de causa e efeito entre os aspectos vivenciados nesses dois níveis de ensino.

METODOLOGIA:

A pesquisa foi realizada no Ifes campus Aracruz, na qual utilizamos a metodologia estudo de caso, aplicando um grupo focal para discentes que possuem reprovação e um questionário eletrônico para os discentes que interromperam o curso. O questionário eletrônico foi enviado via e-mail para 5 discentes que sofreram interrupção no curso e o grupo focal ocorreu na própria instituição, com a participação de 5 discentes, matriculados no curso, que sofreram reprovação por mais de uma vez numa mesma disciplina do curso.

RESULTADOS:

No geral, todos os participantes sofreram reflexos da trajetória escolar na educação básica, enquanto discentes do curso de Licenciatura em Química. É notório o fracasso materializado na educação superior, mas que foi construído desde o ensino fundamental. A falta de fundamentos básicos procedente da educação básica, a falta da construção do conhecimento, a diferença sentida na profundidade dos conteúdos entre os dois níveis de ensino e a dificuldade de adaptação à vida acadêmica, são alguns exemplos dos reflexos da trajetória escolar na educação básica que evidenciamos nos dados da nossa pesquisa.

Podemos confirmar a má formação escolar na educação básica, nos nossos dados, pela falta de qualificação profissional de professores, falta de incentivos de pessoas de seu convívio, falta de dedicação nos estudos por parte dos discentes, conclusão da educação básica através de supletivo, greves de professores, infraestrutura

precária da escola, metodologias pouco diferenciadas, alto índice de recuperações e interrupção escolar durante a educação básica, pouco e/ou falta de materiais didáticos, entre outros.

Os dados analisados nos mostram que em dois casos a interrupção do curso ocorreu devido as condições do sistema educacional durante a trajetória na educação básica. Porém evidenciamos, também, outros fatores que ocasionaram a interrupção de discentes no curso de Licenciatura em Química, como: a conquista de vaga em outro curso superior que desejava seguir a carreira, gravidez, falta de tempo para se dedicar aos estudos em horários fora da instituição escolar e mudança de cidade.

Quanto a reprovação no curso de Licenciatura em Química, os dados analisados nos possibilitaram evidenciar os reflexos da trajetória na educação básica, no ensino superior. Evidenciamos disciplinas de insucesso na educação básica, refletindo os mesmos insucessos na educação superior; discentes que estudaram em escolas que os mesmo julgam ser de boa qualidade, mas se deparando com conteúdos básicos do ensino médio que não foram estudados; discentes que relataram ter tido excelente rendimento escolar na educação básica, mas não tiveram esse mesmo rendimento durante o curso; discentes que tiveram que modificar toda a sua rotina de estudos para conseguir acompanhar o curso.

Os dados apontam que a trajetória escolar na educação básica gerou condições para os discentes sofrerem reprovações durante o curso. Outros fatores que também desencadearam as reprovações, e que devem ser levados em consideração, são: a falta de dedicação por parte do discente durante o curso, a não participação dos programas oferecidos pela instituição que visam o bom desempenho dos estudantes que apresentam dificuldades (algumas vezes ocasionada pelo horário que não era oportuno), várias disciplinas que exigem muita dedicação por parte do aluno incluídas num mesmo período, nível de cobrança em provas, não assiduidade nas aulas, falta de afinidade pela disciplina.

REFERÊNCIAS:

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa De Pós-Graduação Em Educação, Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

AGUIAR, Maria Marlene Miranda. **Fracasso escolar no ensino médio: as explicações dos professores, gestores e alunos.** 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

BIAZUS, Cleber Augusto. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC:** um estudo no curso de ciências contábeis. 2004. 190 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

FIALHO, Marillia Gabriella Duarte; PRESTES, Emília Maria da Trindade. Evasão escolar no curso de pedagogia da UFPB: na compreensão dos gestores educacionais. **MPGOA**, João Pessoa, v.3, n.1, p. 42-63, 2014.

FONSECA, Vitor da. **Dificuldades de aprendizagem:** abordagem neuropsicopedagógica. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da. Escola Pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: **Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação**, Paraná, 2007.

Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>>. Acesso em 15 maio 2017.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Evasão e evadidos:** o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura. 1998. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário:** condições de saída e de retorno à instituição. 2000. 175 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RISSI, Marinalva Calabrez; MARCONDES, Martha Aparecida Santana (Org.). **Estudo sobre a reprovação e retenção nos Cursos de Graduação – 2009.** Londrina: UEL, 2011. 163 p.: il. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/LIVRO_CD_COMPLETO_Retencao_reprovacao.pdf> Acesso em: 14 set 2017

SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SILVA, Lélia Custódio. A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: SAMPAIO, Sonia Maria Rocha (Org). **Observatório da vida estudantil:** primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 249-262.

Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 37, n. 132, p.641-659, set./dez 2007.

SILVA FILHO, Roberto Leal. **O ensino médio e as repercussões no ensino superior**. São Paulo: Instituto Lobo para Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

PACTO PELA APRENDIZAGEM NO ESPÍRITO SANTO (PAES): REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO E O PAEBES ALFA

Resumo

Trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH/Ifes) na linha de formação de professores do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Teórica e metodologicamente se fundamenta na filosofia bakhtiniana de linguagem. Investiga o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes) e os materiais didáticos que foram distribuídos pela Secretaria de Estado de Educação (SEDU/ES) para as escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental e que são considerados como adequados para o ensino da linguagem escrita.

Pretende investigar se os conteúdos trabalhados nos materiais do Pacto se coadunam (ou não) com os requeridos na provinha que integra o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PAEBES ALFA) e é aplicada no 1º ano do Ciclo de Alfabetização.

Nesse recorte, apresentamos um breve histórico, de 1988 até os dias atuais, analisando alguns programas em nível federal e estadual, que balizaram a formação de professores e a implementação de currículo para elevar os índices de avaliações em larga escala.

Introdução

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, a educação é tida como fator fundamental para a inclusão social, cultural e política. Nesse contexto, a Lei dispôs medidas para erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso ao Ensino Fundamental.

Para contribuir com a erradicação do analfabetismo, foram implementadas políticas educacionais sustentadas na teoria construtivista, que “encontrou um espaço profícuo para se propagar no cenário educacional brasileiro, a partir do final dos anos de 1980” (BECALLI, 2007, p.61). Apesar da predominância

do construtivismo, surgiram teorias fundamentadas na concepção de linguagem bakhtiniana e nas contribuições da psicologia histórico-cultural que também balizaram estudos sobre a alfabetização.

Entendemos, ancoradas na perspectiva histórico-cultural, que é através da linguagem e da relação com o outro que nos tornamos sujeitos historicamente inseridos na cultura. As interações sociais, históricas e culturais nas quais os homens humanizam-se, educam-se e transformam-se são mediadas pela palavra. Sendo “a palavra carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial” (BAKTHIN, 2006, p.96), ou seja, a palavra é inseparável do processo de viver. “Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente a sua essencial condição humana” (FREIRE, 1987,p.7). Destarte, os homens humanizam-se, educam-se e transformam-se dialogicamente no processo alfabetizador, na apropriação da leitura e da escrita. Entendemos a linguagem oral e escrita como essencial para a interação e constituição humana.

Ao analisarmos os documentos do Pacto pela Aprendizagem do Espírito Santo (Paes) pretendemos responder às seguintes questões: Qual concepção de alfabetização materializada nos cadernos do Paes? Quais práticas de ensino inovadoras o Paes legitima para a alfabetização das crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental? Quais conhecimentos da Língua Portuguesa são privilegiados nessas práticas de ensino? Quais são as relações entre a matriz curricular de Língua Portuguesa do Paes e a avaliação em larga escala, PAEBES ALFA? Esse currículo favorece à uma alfabetização plena propulsora à prática de cidadania transformadora e libertadora?

METODOLOGIA

Teórica e metodologicamente, essa pesquisa se fundamenta na filosofia bakhtiniana de linguagem, concebemos alfabetização como um dos fatores essenciais para a formação humana e inserção na cultura.

Para fins de organização didática, nesse recorte, construímos a seguinte tabela contemplando os programas de governo que iremos analisar e verificar convergências com nosso objeto de estudo.

Ano	Programa	Esfera
1999	PCN em Ação	Governo Federal
2001	PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores	Governo Federal
2005	PRÓ-LETRAMENTO- Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Alfabetização e Linguagem	Governo Federal
2007	PAIC - Pacto pela Alfabetização na Idade Certa	Governo do Estado do Ceará
2012	PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Governo Federal
2017	Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo	Governo do Estado do Espírito Santo

Fonte: Levantamento realizado pelas pesquisadoras.

RESULTADOS

Em 1990 o Brasil participa da Conferência Nacional de Educação para Todos, convocada pelo Banco Mundial e outros órgãos internacionais, afim de elaborar diretrizes políticas educacionais para erradicar os altos índices de analfabetismo do país. A tarefa de preparar os indivíduos à estarem aptos para aprender aquilo que for necessário em determinado contexto é atribuída à escola e as agências financiadoras encontram espaço profícuo no Brasil para implementarem políticas educacionais que respondam aos interesses de manutenção do capitalismo.

Em 1999, é criado o Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação. Apresentado com o objetivo de apoiar e incentivar o desenvolvimento de professores articulado à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Referenciais Curriculares Nacionais. O documento, dividido em módulos, é composto por sequências de atividades. Segundo Viédes e Brito (2015), o que se configura é o risco de diferentes propostas sugeridas e

a possibilidade de haver distorções a respeito do entendimento de como podem ou devem ser implementadas.

A partir de 2003 a implementação de projetos e programas governamentais crescem substancialmente, ano em que a Organizações das Nações Unidas proclama como a “década da alfabetização”. Com ênfase nas premissas do construtivismo, o Governo Federal por meio do MEC implementou ações que constituem as políticas de alfabetização. A começar pela formação de professores, Programa Pró-letramento e PROFA. Concordamos com Duarte (2006 p. 24),

As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade. (DUARTE, 2006, p.24)

Sendo assim, os programas sustentados na teoria construtivista, visam atender às necessidades do mercado e inserção do sujeito no mundo globalizado.

Em 2001 é criado o PROFA, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores que permanece até 2012, de acordo com Becalli (2007),

[...] o material do PROFA não favoreceu para que os professores formadores e os cursistas pudessem se constituir como sujeitos no processo de formação, uma vez que o material não propiciou o diálogo com a produção de conhecimento na área da alfabetização e, portanto, com diferentes vozes. Dessa forma, consideramos que os materiais do PROFA não favoreceram para que os professores cursistas e os formadores se colocassem como interlocutores diante das várias vozes responsáveis pelo conhecimento produzido historicamente sobre a alfabetização. (BECALLI, 2007, p. 199)

Em 2005 é criado o Programa Pró-letramento, Antunes (2015) em seu trabalho intitulado “Um olhar sobre o Pró-letramento” analisa as políticas de alfabetização implementadas pelo Governo Federal em 2000 com foco específico no programa. O Pró-letramento é um Programa de Formação Continuada dos Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Antunes (2015, p.25) afirma que os primeiros fascículos do material “[...] apresentam orientações e intenções dos idealizadores do programa com o objetivo de instrumentalizar os professores alfabetizadores participantes da

formação para o trabalho de ensino nos anos iniciais de escolarização”. Compreendemos que a implementação do programa com o objetivo de instrumentalizar o trabalho de ensino dos professores alfabetizadores considera o professor como mero executor de tarefas.

O programa frisa a relação entre formação continuada e qualidade da educação. Sendo assim, o Governo Federal por meio do MEC, relaciona os baixos índices nas avaliações com a necessidade de investimento na formação do professor, nas condições de trabalho e na remuneração do professor e instaura por meio de um conjunto de ações, políticas de formação e exames para avaliar as competências e habilidades dos professores atuantes nas redes de ensino.

Antunes (2015) conclui que o Programa Pró-letramento propõe estabelecer um currículo apoiado em capacidades organizadas em torno de cinco eixos para a apropriação do sistema de escrita. Constata que o currículo do programa se aproxima do currículo por competências, o foco no trabalho com as competências não leva os educandos à questionarem a realidade na qual estão inseridos, formando para a manutenção do *status quo*.

Em 2007 é criado o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará. O Paic compreende uma avaliação de larga escala, cujo objetivo principal era fornecer subsídios para que as unidades municipais criassem seus próprios sistemas de avaliação.

De acordo com Costa (2017) a avaliação do Paic segue os padrões da Provinha Brasil, avaliação em larga escala. Concordamos com Costa (2017),

Os conhecimentos priorizados, estão embasados em uma conceituação de alfabetização como técnica. A avaliação da leitura restringe-se à decodificação de palavras, frases e textos, visando à identificação do gênero, ao reconhecimento do tema, ao assunto, à inferência de sentidos. Consideramos que essa proposta avaliativa não rompe com antigas práticas de ensino e prioriza o ensino de letras, sílabas e palavras. (COSTA, 2017, p.30)

Em 2012 é criado o PNAIC, em âmbito nacional, ao analisar o programa Costa (2017, p. 175) conclui “o programa de formação do Pnaic aponta para a

dissociação entre esses processos, com ênfase na alfabetização como aquisição do código escrito”.

Em 2017 é criado o Pacto pela Alfabetização no Espírito Santo - Paes, objeto de análise de nossa pesquisa. Vale destacar que o Paes, assim como o PNAIC, é um desdobramento do Paic.

O material do Paes surge como uma política pública instaurada pelo Governo Estadual do Espírito Santo em 2017, criado pela Lei Estadual 10.631/2017, que tem por objetivo viabilizar e fomentar o regime de colaboração entre a rede estadual e as redes municipais de ensino visando a melhoria dos indicadores educacionais. Em 2017 e 2018 os cadernos do Paes foram distribuídos em setenta municípios do Espírito Santo, para as turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental que serão avaliadas pelo Paebs Alfa.

Em relação à avaliação, Côco (2014) conclui que “a qualidade da alfabetização produzida e veiculada por meio dos índices do Paebs Alfa pode ser considerada restrita, rudimentar, pois explora conhecimentos apenas da dimensão linguística”. Concordamos com Côco (2014),

[...] essa política induz, valoriza ou reforça tradicionais práticas de alfabetização, que historicamente não foram capazes de democratizar a cultura escrita. Portanto, é possível afirmar que a política de avaliação externa Paebs-Alfa segue tendência de outras avaliações externas, pois objetiva avaliar a língua como sistema pronto, o que indica empobrecimento de experiências escolares pela ênfase em questões abstratas e desconsideração de aspectos de discursividade. (CÔCO, 2014, p. 328)

Por tratar-se de uma pesquisa em desenvolvimento, percebemos nessa análise inicial, permanências nas políticas educacionais e nos indicadores das avaliações em larga escala. São criados programas de formação, materiais para serem utilizados em sala de aula intitulados como “inovadores”. Embora os programas do Governo tragam em sua justificativa sobre a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, os materiais disponibilizados para a formação de professores, são produzidos nos parâmetros da lógica vigente, a saber, a lógica do mercado.

Enquanto educadores, cabe refletir sobre nossa própria prática e analisar criticamente os programas implementados que visam à manutenção do *status quo*. Faz-se necessário tecer contrapalavras sobre o Paes. Sabemos que essa pesquisa não se esgota em si mesma, e será mais um fio para tecer outras leituras, outras contrapalavras.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Janaína Silva Costa. Um olhar sobre o pró-letramento. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 12ª Edição, HUCITEC, 2006.

BECALLI, Fernanda Zanetti. O ensino da leitura no programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA). . Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2007.

CÔCO, Dilza. Avaliação Externa da Alfabetização: o PAEBES-ALFA no Espírito Santo. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2014.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. Cadernos de formação do PNAIC em língua portuguesa: concepções de alfabetização e de letramento. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2017.

DUARTE, Nextow. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2006.

ESPÍRITO SANTO, Lei Estadual 10.631/2017 de 28 de março de 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VIÉDES, Sílvia Cristiane Alfonso; BRITO, Vilma Miranda De. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo? Revista HISTEDBR Online, Campinas, nº63, p.147-171, jun. 2015.

REFORMA DO ENSINO PELA LEI 13.415/2017: APONTAMENTOS INICIAIS DE SEUS IMPACTOS NA ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

RESUMO

O ensino médio, última etapa da educação básica, está no centro das atenções na atualidade em virtude de um projeto de reestruturação para este nível de ensino: a reforma do ensino médio implementada pela Lei 13.417/2017. Esta reforma reorganiza e fragmenta o ensino médio, até então de caráter geral e comum a todos, em Base Nacional Comum Curricular e em cinco itinerários formativos. A partir desse contexto de reforma e reestruturação do ensino médio, pretendemos discutir os impactos de tais projetos e as suas implicações para o ensino médio integrado, tendo em vista que essa oferta formativa enseja uma formação omnilateral, humana e integrada.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Política Educacional; Reforma do Ensino Médio.

No bojo das reformas ocorridas no Brasil após Michel Temer assumir a presidência do país, decorrente do impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, a educação e, principalmente, o ensino médio enfrenta mais uma reforma em seu currículo e em sua finalidade formativa. A reforma ora em curso tem sua base legal originada no Projeto de Lei 6.840/2013, tratado no tópico anterior, que originou a Medida Provisória 746/2016.

A Medida Provisória 746/2016, por sua vez, foi convertida na Lei 13.415/2017, sancionada em 15 de fevereiro de 2017.

A referida lei traz alterações substanciais para o ensino médio, alterando, sobretudo, a organização curricular e o financiamento para esta etapa da educação básica. Mais do que mudança na organização curricular e no financiamento, a referida lei possui caráter ideológico que incorpora e legitima a fragmentação e a dualidade histórica que perpassa o ensino médio, além da formação aligeirada dos estudantes, a privatização do ensino médio e a precarização do trabalho e da formação docente.

No texto da lei sancionada, a organização curricular do ensino médio é alterada de maneira que são retirados os componentes curriculares até então comuns a todos os alunos e a todos os três anos do ensino médio para a organização via itinerários formativos. A organização curricular do ensino médio, a partir da

reorganização preconizada pela referida legislação, passa a ser assim estruturada: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que será comum a todos os alunos e contempla a parte de formação geral, e por cinco itinerários formativos, quais sejam: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais e aplicadas e formação técnica e profissional.

A carga horária do ensino médio será distribuída entre a BNCC e os itinerários formativos, sendo a carga horária total distribuída de maneira que destine-se à BNCC não mais que 1.800 horas do total de horas e as demais horas sejam destinadas a um dos itinerários formativos (BRASIL, 2017). De acordo com a referida lei, “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). Cabe destacar que não se estabelece carga horária mínima para a parte destinada à BNCC, apenas a carga horária máxima. Nesse entendimento, os sistemas de ensino poderão estabelecer cargas horárias diferenciadas para a formação geral (BNCC).

A reforma atual do ensino médio possibilita, ainda, por intermédio dos itinerários formativos, a fragmentação e formação aligeirada dos estudantes, a precarização do trabalho docente reforçada pelo notório saber, em razão de que o professor poderá ir para a sala de aula como uma renda complementar, sem a necessidade de formação pedagógica. Outro ponto a ser destacado é a ênfase e a destinação de maior carga horária para os itinerários formativos, contribuindo para a redução e o esvaziamento do ensino médio, já que o aluno somente poderá cursar um dos itinerários, ofertado de acordo com o estabelecido pelos sistemas de ensino, desobrigando-os da oferta dos cinco itinerários. Nesse direcionamento, um sistema de ensino poderá ofertar apenas um dos itinerários.

Ao restringir a formação básica geral apenas à Base Nacional Comum Curricular, a qual apenas pode ser, de acordo com a referida lei, de, no máximo, 1.800 horas, temos uma inequívoca distorção do conceito daquilo que é educação básica, a qual se encontra o ensino médio, tendo em vista que as demais horas destinadas a essa formação serão compostas por um dos itinerários formativos. Entende-se, assim, que há redução do sentido de formação básica, a qual subentende-se que seja uma formação que dê base a todos. Ao se reestruturar por via de itinerários formativos, fragmenta essa

formação, que seria de base para todos, fracionando o conhecimento que seria básico para esse nível da educação (KRAWCZYK e FERRETTI, 2017).

Outra mudança apresentada é a retirada de educação física, arte, filosofia e sociologia como disciplinas, sendo diluídas a estudos e práticas, não apresentando, no entanto, a definição do que sejam ou o significado de “estudos e práticas”. Por outro lado, língua portuguesa e matemática permanecem como disciplinas obrigatórias durante os três anos, ensejando e propiciando a hierarquização das disciplinas e a valorização dos conteúdos abrangidos pelas avaliações em larga escala.

O ensino médio a partir da reforma também poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos, além de permitir que o currículo seja cumprido por intermédio do reconhecimento de competências e por via da educação a distância, estabelecendo parcerias com instituições com “notório reconhecimento”. O estabelecimento de parcerias evidencia o caráter privatista da reforma, bem como a redução do significado de formação básica e comum, tendo em vista a sua possibilidade de oferta a distância, até então restrito para a educação básica.

Outro ponto a ser destacado é no tocante ao itinerário formação técnica e profissional, este também poderá ser ofertado por intermédio de módulos, nos quais são concebidas certificações intermediárias de qualificação profissional, além da possibilidade de uso de ambientes de simulação e do reconhecimento de saberes práticos para a certificação do itinerário. Para esse itinerário específico, de formação técnica e profissional, e só a ele, admitir-se-á o notório saber para a ministração dos conteúdos da área; ou seja, o professor não necessitará de formação em nível superior e nem de formação pedagógica.

Ao se fragmentar e fracionar o currículo do ensino médio, tem-se delineada uma política que vai à contramão do ensino médio integrado, tendo em vista que a formação preconizada pela reforma enseja a fragmentação e o parcelamento do currículo, ao passo que o ensino médio integrado enseja uma formação integral e que integre as dimensões do currículo em sua totalidade. Para Silva (2017, p. 82), a atual reforma “[...] significa a inviabilização planejada da continuidade da oferta do Ensino Médio Integrado” além de significar “[...] perda de direito e um enorme prejuízo com relação aos processos formativos da juventude [...]”.

A referida reforma também possibilita e fomenta as parcerias público-privada. A possibilidade de transferência da responsabilidade do Estado para a esfera privada transforma a educação em mercadoria, mercantiliza-a e a leva a “leilão” pelo menor preço: a instituição que pagar o menor preço para viabilizar essa reforma leva a formação da juventude brasileira, prosperando e proliferando instituições que possuem interesse em receber recursos públicos em troca de ofertar educação de baixa qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.840, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.

Apresentado em 27 de novembro de 2013. Disponível em:

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=653F2DFF4CBFA52985C01F2F5236C8D4.proposicoesWebExterno1?codteor=1200428&fileame=PL+6840/2013

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis 9.9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de Setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras Providências. Diário Oficial da União: Brasília, 23 de novembro de 1996, Edição Extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdade da “reforma”. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília: 2017. V. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun.

SILVA, Mônica Ribeiro. Projetos de reformulação do Ensino Médio e inter-relações com a educação profissional: (im) possibilidades do Ensino Médio Integrado. In: ARAÚJO, Adilson Cesar e SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. (Orgs) **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. págs. 71-89

CARAMBA CARAMBOLA, AS CRIANÇAS CONVERSANDO SOBRE A ESCOLA

Resumo:

O presente trabalho tem como propósito apresentar os modos como as crianças produzem e expressam suas percepções sobre os diversos momentos e situações vivenciadas por elas, no contexto da avaliação institucional de um centro municipal de educação infantil de Vitória. A criança como sujeito participante desse processo precisa ser incentivada a posicionar-se nas suas opiniões e negociações no cotidiano escolar, onde suas ideias não sejam conduzidas e determinadas pela lógica do adulto. Isso implica ouvi-las na espontaneidade dos momentos vivenciados, valorizando suas falas, interesses, necessidades e produções. Avaliar com as crianças pressupõe encontrar estratégias diversificadas criando situações que permitam a elas se apropriarem desses espaços proporcionando experiências novas de interações e participação na garantia que esses elementos se façam presentes desde a Educação infantil. Nessa dinâmica entendemos que a participação não pode ser conduzida como algo que é dado, mas como elemento processual que precisa envolver importantes mecanismos que traduzem efetivamente na prática, o que significa a democracia. A participação das crianças no contexto atual da educação infantil em muitas situações evidencia as especificidades da lógica do adulto, sobretudo, como uma “forma qualquer de participação” que não traduz o protagonismo nesta etapa da Educação básica.

Palavras-chave: Participação- Crianças- Democracia.

Introdução

Ao falarmos acerca da participação das crianças no contexto da educação infantil estamos reafirmando uma defesa pelo direito à democracia desde essa etapa da educação básica. Legitimar esse direito é garantir condições igualitárias nas relações sociais de poder entre adultos e crianças impostas por uma cultura adultocêntrica, em que opiniões, desejos, expressões e percepções da infância são quase sempre suprimidas nos princípios que regem a democracia participativa. A escola enquanto espaço privilegiado de aspectos que envolvem

as relações sociais, políticas e vínculos estabelecidos com os seus pares é um lugar de encontro e apropriação de conhecimentos para emancipação desses sujeitos. Desta forma, a escola pode ser um espaço coletivo intencionalmente organizado para uma abordagem em aspectos que impliquem processos de socialização com potencial de provocar nas crianças o desenvolvimento de capacidades de decidir, agir, cooperar, perceber, comunicar, pensar, produzir e interferir na realidade social a qual elas são pertencentes.

Nessa direção o presente artigo trata da participação das crianças de um centro municipal de educação infantil em Vitória, cujo processo de avaliação institucional inicia-se em 2016 previsto em calendário escolar para todas as escolas da rede municipal. Entretanto, o formato organizado e enviado para as escolas não abre possibilidades para inserir as crianças da educação infantil na avaliação. No ano de 2017 iniciamos algumas propostas com as crianças sempre procurando aprimorar de um ano para o outro as estratégias abordadas para inseri-las na discussão.

Segundo Quinteiro e Carvalho (2007, p. 35) as propostas que englobam a participação das crianças retratam:

“[...] Que o verbo participar, tal qual na sociedade, parece não estar sendo conjugado de modo efetivo na escola, pois, participar neste contexto parece ser oposto de “ficar parado”. Participar limita-se a mexer-se com bons modos, levantar o dedo para perguntar, para ir ao banheiro, ir ao quadro, ajudar a professora, obedecer às regras etc. Nesse sentido, escancara seu potencial de reprodutora da ideologia dominante quando imprime na cultura da escola a lei do manda quem pode, obedece quem tem juízo”.

Assim, falar em participação da criança é preciso considerá-la nas suas diversas manifestações de pensamentos, espontaneidade, ações e representações da cultura infantil. Quando elas se colocam na demonstração de seus desejos, expressam-se de um modo bem característico e próprio da infância, sobretudo quando não há a interferência e o cerceamento do adulto.

As crianças são capazes de nas interações com adultos e com seus pares, demonstrarem condições efetivas de solucionar problemas, apontar questões, elaborar questionamentos e trazer suas opiniões discutindo entre elas, formas próprias de reinventar a sua participação nos diferentes tempos e espaços da e na escola. Ao analisarmos esse aspecto, evidencia-se que a participação das crianças na avaliação institucional é determinante para defender o direito à infância na escola, sobretudo no que se refere a expressão das suas ideias, que

são necessárias para as propostas que deverão ser planejadas no decorrer do ano com elas e para elas.

Desta forma, fomos desenhando algumas ideias no decorrer dos últimos anos, nosso objetivo é não excluí-las do movimento de pensar e reavaliar a escola, promovendo um entendimento de que as crianças da educação infantil, são capazes de avaliar sobre o contexto escolar que participam. Obviamente, elas contribuem com um olhar e uma interpretação diferenciada acerca da realidade vivida. Vista desse modo, a escola precisa ser um lugar que potencialize espaços de participação da infância cotidianamente, promovendo princípios básicos que regem os processos democráticos essenciais de respeito, diálogo e à capacidade de produzir conhecimentos, uma vez que, inserida efetivamente como partícipe das ações que a envolve nos diferentes momentos do cenário escolar, possibilita dar um real significado à sua aprendizagem.

Em vários momentos percebemos nos diálogos com as crianças o que elas gostam ou não gostam do contexto vivido na escola. Isso nos possibilitou perceber algumas lacunas que a rotina escolar nos impõe e que nos leva a uma análise dos inúmeros dilemas que atravessam as concepções entre o “ser criança” e as singularidades da infância. As marcas do “ser aluno” são incorporadas pelas crianças nessa organização social que é a escola. Esse comportamento gradativamente vai sendo moldado na criança desde a educação infantil e vamos reproduzindo inconscientemente uma cultura de ordem dominante que habita o contexto da escola (QUINTEIRO & CARVALHO, 2007).

Assim, na conversa com as crianças e entre elas, sobre o que vivenciam no contexto do Centro Municipal de Educação Infantil, foi possível interpretar as suas impressões por meio de diálogos conduzidos com seus pares, dos gestos, expressões de desagrado, contentamento, das brincadeiras realizadas no pátio, dos momentos das refeições, euforias e atividades desenvolvidas em salas de aula. O objetivo da dinâmica era fazê-las transitar pelos diferentes espaços do CMEI e levá-las a observar a escola com outro olhar, desvencilhado do olhar do adulto. Com o propósito de facilitar os registros durante os deslocamentos, optamos em viabilizar a utilização da câmera fotográfica para que as crianças fizessem os seus próprios registros acerca do que vivenciavam nesses tempos e espaços da e na escola. Isso ocorria depois de uma roda de conversa que iniciava com uma história e na sequência a socialização das produções coletivas da avaliação do ano anterior.

As crianças já são dotadas de voz e é preciso garantir esse direito nos diferentes contextos da educação infantil, sobretudo nos momentos do cotidiano, são inúmeras as situações que poderão impulsionar esse processo participativo: Planejar uma atividade a ser executada, pensar a temática de um projeto de sala, dialogar sobre as questões que remetem aos eventos destinados às próprias crianças, proporcionar assembleias envolvendo todas as crianças da unidade, participação no conselho de classe, avaliação dos trabalhos e eventos, viabilizar momentos para falarem sobre a alimentação, ou seja, diversificar estratégias que possam garantir a participação das crianças permanentemente nas instituições de educação infantil. Coadunam-se a estes aspectos a necessidade de uma concepção de trabalho que proporcione uma escuta, um olhar atento e cuidadoso de todos os profissionais que atuam com crianças dessa faixa etária, principalmente a figura do professor, cujo papel é fundamental nesse cenário para contextualizar e valorizar aquilo que é expressado pelas crianças diariamente. Nesse sentido, é preciso fortalecer as ações do Projeto Político Pedagógico da Instituição, com vistas a promover experiências de aprendizagem que ampliem as diferentes formas de expressão das crianças dando condições favoráveis a elas do direito à manifestação de suas falas, de modo a considerá-las como protagonistas desse contexto.

Metodologia

Desde o nascimento as crianças são cidadãs de direitos, indivíduos únicos e singulares, seres históricos e sociais, produtores de cultura. Considerar esses preceitos como relevantes para a

discussão é reafirmar princípios essenciais para aspectos que confirmam a gestão democrática no interior das escolas, quando em seus princípios reafirma características fundamentais que revelam a importância da participação dos diferentes sujeitos da comunidade escolar nas tomadas de decisão da instituição. Todos esses aspectos reforçam sobre a necessidade de ouvir as crianças acerca dos assuntos que lhes dizem respeito.

A participação democrática precisa ser um direito processual indispensável para promoção efetiva do protagonismo das crianças, que nas relações estabelecidas com seus pares, crianças e adultos, tem a capacidade de negociar enquanto sujeitos, advogando pelos seus próprios direitos.

No município de Vitória a avaliação institucional vem sendo realizada desde o ano de 2012 em caráter de processo formativo para os profissionais, e em 2016 a secretaria de educação demarca no calendário escolar um dia específico para esta ação. Essa avaliação com metodologia própria foi encaminhada para todas as unidades de educação infantil e de ensino fundamental do município, tendo a discussão das suas práticas no âmbito administrativo e pedagógico, como ponto essencial junto à toda comunidade escolar. Era necessário na proposta indicada, registrar avanços e elencar possibilidades de melhorias na busca pela qualidade da educação pública. Os parâmetros para essa avaliação foram construídos coletivamente, numa dinâmica que possibilitou inúmeras reflexões sobre diferentes variáveis que poderiam interferir no atendimento ao público da educação infantil.

Desde então, nossa escola vem realizando esse processo avaliativo, ano após ano, na tentativa de diversificar as estratégias para envolver os diferentes sujeitos naquilo que se refere aos inúmeros anseios dos componentes da comunidade escolar, bem como da realidade vivenciada nesse contexto. Considera-se a avaliação como processo permanente, mas ainda sabemos dos percalços para efetivar esse movimento na prática. Ao iniciarmos a avaliação institucional prevista em calendário, tivemos muitas dificuldades junto ao coletivo para as discussões referentes as dimensões trazidas pelo instrumento encaminhado pela secretaria de educação às escolas. As reflexões por parte do grupo da escola, aconteciam com apontamentos perspectiva do comprar, do adquirir e organizar as demandas de ordem administrativa da escola. O debate se limitava a esses aspectos e os profissionais e os poucos familiares

participantes da avaliação, não se percebiam e nem se implicavam na discussão propriamente dita sobre a execução do trabalho pedagógico realizado com as crianças e nas dimensões que retratavam a parceria e envolvimento das famílias.

A complexidade inerente aos processos avaliativos afastava os sujeitos da análise para dentro da realidade vivida na escola. Era como se “enxergar” pelo lado de fora, enquanto as discussões tomavam esse rumo não conseguíamos avançar efetivamente em ideias e possibilidades de melhorias. Quando decidimos virar esse ciclo e iniciar de um modo diferente a proposta, começamos a dar um passo de cada vez naquilo que o coletivo apontava, com vistas a identificar fragilidades e potencialidades, e a possibilitar a elaboração de propostas e planos de intervenção para qualificar coletivamente o processo, tudo devidamente articulado com a elaboração para o plano de ação do ano seguinte.

Após dois anos realizando a avaliação somente com os adultos, o fato de não ter as crianças participando desse movimento de debater sobre a nossa escola, nos inquietava profundamente. Decidimos que iríamos planejar uma estratégia para iniciar a avaliação com as crianças. Começamos com as turmas de crianças maiores entre 5 e 6 anos de idade elas participavam das rodas de conversas conduzindo as perguntas e toda a dinâmica com os colegas no decorrer do debate. Fomos percebendo que mesmo sabendo das variáveis que dificultavam envolver os pequenos de 3 e 4 anos, era preciso buscar algum modo de envolvê-los nesse processo. Nosso olhar foi se modificando a cada avaliação e roda de conversa que propúnhamos às crianças. Elas foram nos direcionando na concepção do que é avaliar e foram gradativamente mudando o nosso modo de ver e perceber o contexto a nossa volta. Desde então, passamos a organizar estratégias diferenciadas para uma abordagem criteriosa com as crianças. Sendo assim, decidimos não somente, por uma única forma de aproximação e registro das representações delas sobre suas vivências na escola, mas por várias. Escolhemos uma história de Marcelo Xavier “Se criança governasse o mundo” para iniciar o diálogo e com a proposta fomos apresentando fotos de momentos vividos por elas na escola. Também incentivamos que as crianças fizessem o registro fotográfico, registro escrito e por meio de desenhos. Com a câmera fotográfica em mãos, cada grupo de 6

em 6 crianças circularam pelos diferentes ambientes e filmaram entrevistas com outras crianças no pátio, refeitório, corredores, salas, cozinha, com merendeiras, profissionais da limpeza e com outros adultos nos espaços da escola.

A ideia apresentada durante os momentos nas rodas de conversas e filmagens pela escola era que as crianças dialogassem entre elas “sobre o que não deveria existir na escola”, e o que elas “gostariam que permanecessem”. Entre as questões sugeridas foi mencionado sugestões de melhorias para os espaços físicos, como também de aspectos que evidenciaram as relações entre os colegas, ou seja, tudo o que incomodava e o que as deixavam felizes. No ritmo da história e caracterização nossa de personagens conhecidos por elas, fomos ouvindo e tentando não fazer muitas intervenções, deixando-as livres para opinar e transitar pela escola conversando e entrevistando os colegas de sala e das outras turmas também. Carvalho e Müller (2014, p. 67) reafirmam que é preciso:

[...] “apreender a voz da criança na singularidade de suas tessituras, isto é, ouvir representa abrir mão de qualquer possibilidade de juízos e de valores que possam corromper a tonalidade do que é dito pela criança, não cedendo lugar à tentação de querer ouvir o que se pretende ouvir.”

Os diversos olhares das crianças indicaram aspectos sobre a infância, sobre os brinquedos e as brincadeiras, sobre os espaços físicos da escola, bem como suas preferências, participação e o que esperam de nós adultos. Foi possível observar a facilidade que elas demonstram ao conversarem com seus pares sobre o que mais gostam e também sobre os aspectos que tem familiaridade nesse ambiente. A avaliação com as crianças nessas rodas de conversas e na escola de um modo geral, a cada ano vai sendo aperfeiçoada, sabemos da importância desses momentos ocorrerem cotidianamente e nos diversos momentos da rotina da educação infantil, sobretudo para qualificar o processo de ensino aprendizagem e também favorecer as impressões e representações infantis a respeito não só da escola, mas também das necessidades apresentadas pelas crianças referentes as manifestações das suas vozes.

Resultados

As formas das crianças se expressarem frente a determinadas ações oportunizadas no contexto da escola, acabam revelando comportamentos delas muitas vezes ignorados. São expressões como o choro, manifestações de alegria, tristeza, silenciamentos, dança, movimento, que de certa forma, trazem indicativos para os adultos que com elas atuam diretamente, a necessidade de observarem se o que está sendo proposto tem se revelado satisfatório ou não para as crianças, ou se possibilita a participação efetiva delas no contexto da escola. Sabemos que os planejamentos quase sempre são pensados sobre a ótica do adulto e que raramente as proposições das crianças são consideradas relevantes nas necessidades que elas trazem. Entretanto, é possível criar estratégias lúdicas e dinâmicas que possibilitem momentos de escuta e análise das impressões das crianças sobre o contexto que estão participando, considerando as questões apontadas por elas nos momentos em que os projetos e demais atividades na escola, são organizadas nos tempos de planejamentos acerca das práticas que serão desenvolvidas posteriormente. As crianças são capazes de burlar regras e normas dos adultos, elas compreendem tudo a sua volta e interpretam ao seu modo tudo que vivenciam no contexto escolar. Elas vão reinventando verdadeiros sistemas culturais e de apreensão de outros modos de significar a realidade vivida. É preciso potencializar essa capacidade inventiva da criança em momentos significativos que envolvam efetivamente sua participação na dinâmica escolar, trazendo novas possibilidades para o trabalho na tentativa de superar a visão unicamente centrada nos comandos e decisões do adulto nesse contexto.

Nas discussões relativas ao projeto político pedagógico cabe a cada unidade de ensino rever seus pressupostos teóricos e metodológicos que embasam a sua concepção de trabalho para no coletivo da comunidade escolar debaterem a necessidade desses momentos de escuta da criança sobre aquilo que pensam e desejam falar acerca do que é vivido no contexto da escola. É importante que no decorrer das estratégias pensadas sobre a avaliação institucional seja organizado momentos de formação com os profissionais para

aprofundamento dos aspectos avaliativos que são inerentes à nossa prática entendendo como parte essencial desse contexto vivido.

Referências

CARVALHO, A. F.; MÜLLER, F.; Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda. (Org.). Infância em perspectiva: Políticas, pesquisas e instituições. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2014. 255p.

QUINTEIRO, J.; CARVALHO D. C.; SERRÃO, M. I. B. Infância na escola: a participação como princípio formativo. In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO D. C. (Org.). Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola. 1ªed. São Paulo: J. M. Ed. e Comercial LTDA, 2007. 21-50p.

EIXO 5 A – FEDERALISMO, MODALIDADES DE ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA)

O PROCESSO FORMATIVO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E TENSÕES

RESUMO: Apresenta recorte de uma pesquisa em andamento, que analisa o processo de implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, *Campus* Goiabeiras, por meio de uma abordagem epistemológica sobre a formação de professores, em que a dialética se constitui como princípio fundamental da práxis, pautada em uma perspectiva de formação que se contrapõe a processos formativos centrados, fundamentalmente, em conhecimentos de natureza didático-metodológica, em que predomina a epistemologia da prática. Os resultados parciais apontam que a Licenciatura em Educação do Campo, na UFES, segue num movimento praxiológico e emancipatório em que o camponês forma-se professor e o professor forma-se camponês.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Educação do Campo. Política.

1 Introdução

O presente artigo é recorte dos resultados de uma pesquisa em andamento, que analisa o processo formativo da implementação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus* Goiabeiras (2014-2017). Tem como fonte principal a gestão do planejamento pedagógico e do desenvolvimento das atividades de alternância que se desenvolveram no Tempo-Comunidade e no Tempo-Universidade. O estudo foi realizado com uma perspectiva dialética de análise, fundamentada

na epistemologia da práxis. Trata-se de uma pesquisa participante em que o pesquisador também é parte do processo de construção das estruturas fundamentais de funcionamento do curso.

Esta Licenciatura vem sendo implantado desde 2007 pelas instituições públicas de ensino superior, com apoio do Ministério da Educação, voltada especificamente para educadores e educadoras do campo. A partir da luta da classe trabalhadora do campo, o MEC construiu e criou, junto com os Movimentos Sociais, um programa específico de apoio às licenciaturas em Educação do Campo - o *Procampo*. Este programa nasceu com uma matriz formadora e uma dimensão educativa dos Movimentos Sociais camponeses, por meio da Pedagogia do Movimento, afirmando a sua luta social e a organização coletiva.

Assim, publicou-se o Edital Nº 2/2012, convocando as Instituições de Ensino Superior públicas a submeter seus projetos de criação dessa nova Licenciatura para atender a população do campo em seus Estados. Cumpriu à esses projetos, contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, por área de conhecimento, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo (BRASIL, 2012). No seu item 3.5, letra c, dispõe que este curso organiza seu currículo por etapas equivalentes a semestres regulares, cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Universidade, entendido por períodos intensivos de formação presencial no *campus* universitário; e Tempo-Comunidade, entendido por períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas.

Desse modo, este artigo propõe apresentar a materialização destes tempos formativos, nesta UFES, nas duas habilitações ofertadas, organizados por área de conhecimento, na perspectiva multidisciplinar, a saber: em Linguagens (Educação Física, Arte, Literatura e Língua Portuguesa), e em Ciências Humanas e Sociais (Filosofia, Sociologia, História e Geografia), por meio de uma narrativa reflexiva sobre o processo do planejamento dos tempos formativos.

Tendo em vista essa breve aproximação histórica e também projetiva, este texto se organiza da seguinte forma: No primeiro item, destaca-se os princípios da Educação do Campo e sua materialidade no processo formativo em alternância e, em seguida, apresenta-se as considerações finais.

2 Os princípios da Educação do Campo no processo de formação de professores em alternância

A Educação do Campo é uma construção histórica da classe popular do campo e a proposta de formação de professores para atuarem nas escolas de Educação Básica do campo não pode prescindir do diálogo com esses sujeitos. Isso implica mudança radical na escola e na organização do trabalho docente, que precisa ser vivenciado no próprio percurso da formação na Licenciatura em Educação do Campo. Eis o sentido da práxis nesse processo formativo em que a educação é pensada na sua política e na sua pedagogia, desde os interesses sociais, políticos e culturais da classe trabalhadora do campo, realizando o “[...] diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana” (MOLINA, JESUS, 2004, p. 12).

Nessa perspectiva educativa, constrói-se um conceito mais alargado de educador e de educadora, cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, independente dos espaços sociais, da idade e dos sujeitos. Considera todos, de alguma forma, como educadores, porém, essa perspectiva não “[...] tira a especificidade desta tarefa: nem todos têm como trabalho principal o de educar as pessoas e o de conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano, em suas diferentes gerações” (CALDART, 2004, p. 22). De acordo com essa perspectiva, a Licenciatura em análise tem, desde o seu projeto original, o propósito de formar professores para reforçar a luta da Educação do Campo por uma educação humana que tem como estratégia fundamental a territorialização da agricultura camponesa agroecológica.

A especificidade dessa Licenciatura exige um desenho de formação que orienta seu projeto de preparação docente com possibilidade objetiva de

realizar transformações na escola. Assim, a Licenciatura nesta UFES, desenvolve uma metodologia curricular em alternância, em etapas presenciais, intermediada por dois tempos/espços formativos: Tempo-Universidade (TU) e Tempo-Comunidade (TC). Tem por princípio educativo o trabalho com a agricultura agroecológica e a pesquisa de realidades para conhecimentos das condições e das possibilidades no lugar, onde se realizam essas produções de vida. Desse modo, trata-se de uma relação em construção entre trabalho, agroecologia e estudo que, ao primeiro olhar, já enuncia as transformações substantivas de conteúdos e da forma do trabalho educativo nas escolas.

Assim, conforme o seu planejamento, no (TU), as atividades ocorrem no *campus*, com periodicidade mensal com as aulas das disciplinas, a auto-organização dos estudantes, assembleias de curso e colocação em comum – que são visões que os educandos trazem de suas realidades. No (TC) os educandos realizam as leituras de aprofundamento das disciplinas e os planos de estudos, em que desenvolvem pesquisa de realidade por meio de inventário em torno da categoria agro ecossistema, que fornece os temas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de docência por área de conhecimento.

O trabalho e a pesquisa são dois princípios fundantes na educação em alternância. Para reiterar a garantia do cumprimento desses princípios na institucionalização dessa licenciatura, o MEC publicou uma Nota Técnica Conjunta, Nº3/2016/GAB/SECADI/SECADI, em que a alternância é definida como uma modalidade presencial, pois os dois tempos/espços são letivos, exigindo acompanhamento efetivo pelos professores, o que demanda uma *infraestrutura* adequada, pois:

Os cursistas vivenciam um processo educativo que articula permanentemente a experiência que ocorre no interior da Instituição com a experiência de trabalho e do cotidiano de sua própria comunidade (práxis pedagógica). Ao cursista é demandado um trabalho reflexivo sobre as experiências vividas nesses cenários diferenciados; o protagonismo em sua própria formação; o engajamento nas vivências dos tempos educativos - TE e TC, e a participação em seu contexto local, no sentido de transformá-lo socialmente (BARSIL, 2016).

Para isso, o item: a) 2.8 desta Nota Técnica dispõe que a Universidade recebeu 15 (quinze) Docentes da Carreira do Magistério Superior e 03 (três) Técnicos-administrativos destinados à implantação e ao funcionamento permanente deste curso, de modo a garantir a continuidade do programa e seus impactos na Instituição. Dispõe, ainda, sobre o não desvio de finalidade dessa ação, se daria por manter as vagas desses profissionais, disponibilizadas, conforme autorização da SETEC à época da aprovação dos PPP's, nos termos do Edital Nº 02/2012.

Nessa direção, segundo a Nota Técnica Conjunta enunciada, dispõe na letra c, do item 2.10:

Os cargos de docentes da educação superior foram destinados especificamente para o curso de Licenciatura em Educação do Campo, uma vez que a oferta da Educação Superior em Alternância exige que os docentes do referido curso possam ter disponibilidade de tempo para realizar as atividades formativas também no Tempo Comunidade, que devem ocorrer nos territórios e nas escolas do campo de origem dos estudantes dessas Licenciaturas (BRASIL, 2016).

Sem essa disponibilidade de professores com dedicação exclusiva ao curso, seria impossível cumprir a sua função social e educativa para a qual ele foi criado. Conforme prevê o PPC/UFES (2016), essas funções docentes cumprem ações de ensino, pesquisa e extensão na Educação do Campo, possibilitando a construção de estratégias pedagógicas que materializem dentro do próprio curso o exercício da *práxis*.

Diante do exposto, essa pesquisa evidenciou que o processo de implementação desta nova estrutura organizativa e formativa impôs desafios na formação de professores, que implicaram tensões como a descentração da formação do educador da escola, de forma que ele consiga aprender a organizar os conhecimentos de sua área a serviço de um projeto educativo que vise o desenvolvimento omnilateral do ser humano (CALDART, 2009). Segundo a autora, esta tensão gera novas tensões como: a própria estrutura organizativa institucional que possui dispositivos que reforçam o trabalho docente individual, a [...] pressão dos tempos, da carga horária para os diferentes componentes curriculares, que se refere à necessidade de trabalhar no próprio curso [...]. Outras duas tensões apontadas pela autora e visibilizada

neste curso, refere-se à necessidade de desenvolvimento de um trabalho que atenda as diferentes dimensões da formação humana, de forma que se exercite, desde então, o que se espera que façam com seus educandos; e a de “[...] formar para uma nova concepção de educação básica, trabalhando-a como totalidade, mas sem deixar de focalizar a especificidade do trabalho pedagógico” (CALDART, 2009, p. 47).

3 Considerações finais

As análises parciais aqui apresentadas, evidenciam um movimento dialético importante que compõem a dinâmica do curso em que as mesmas tensões existentes na dinâmica do campo em face ao acirramento das contradições do modo de produção agrícola capitalista, estão também presentes na Licenciatura, tendo em vista que ela mantém vínculo orgânico com a classe popular do campo e as suas questões. Outra relação tensa que vem dessa mesma lógica é a relação “[...] (que na sociedade capitalista não tem como não ser contraditória) entre Pedagogia do Movimento e políticas públicas, relação entre movimentos sociais com projeto de transformação da sociedade e Estado” (CALDAR, 2009, p. 47). Essas contradições não estão no curso, em si, mas estão no contexto que deu origem a Educação do Campo, pois elas foram delineando o percurso da Educação do Campo que, por sua vez, está tencionando e provocando mudanças nesta mesma materialidade que lhe deu origem.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. MEC. Portaria nº 86 de 1º de Fevereiro de 2013. **Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO**. Brasília, D/F:. Disponível em <http://www.lex.com.br/legis>. Acs. em 20 de junho, 2018.

BRASIL. MEC. Nota Técnica Conjunta Nota Técnica Conjunta, Nº3/2016/GAB/SECADI/SECADI. B, D/F, 2016.

BRASIL. MEC. EDITAL Nº 02/2012/SESU/SETEC/SECADI/MEC – PROCAMPO. B, D/F, 2012.

CALDART, R. S.. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In.: CALDART, R. S. (org.); FETZNER, A. R.; RODRIGUES, R. e FREITAS, L. C. **Caminhos para a transformação da escola**. S/P: Popular, 2011.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Rev. Trab.**

Educ. Saúde, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. Rio de Janeiro, 2009.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo** (org). B, D/F: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

UFES. Prograd. **Projeto de Conclusão de Curso (PPC)**: Licenciatura em Educação do Campo. Vitória, E/S, 2012.

A PERCEPÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CASTELO-ES SOBRE O CENÁRIO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Resumo

Neste estudo, retrata-se a importância das Políticas Educacionais voltadas para a Educação do Campo sob o viés da Educação Inclusiva, avaliando a perspectiva dos docentes que lecionam para alunos com deficiência matriculados de modo regular nessas escolas. A partir dessa análise, realizada em nove escolas da rede pública municipal de Castelo-ES, verificaram-se vivências, concepções e perspectivas, a fim de diagnosticar possíveis relações entre Educação Inclusiva, Educação do Campo e Políticas Públicas. A metodologia escolhida possui caráter exploratório, de cunho descritivo, com abordagem qualitativa. A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2018, por meio de um questionário semiestruturado, que foi respondido por 40 professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental, realizando-se posterior discussão e análise dos dados obtidos. Dessa forma, foi possível constatar um conjunto de fatores que deve ser agenciado coletivamente para obtenção da inclusão na sala de aula, especificamente a intrincada rede que envolve as Políticas Públicas na Educação do Campo. Atesta-se, assim, a necessidade de investimento público em projetos de capacitação para toda a comunidade escolar, além do desenvolvimento de ações governamentais e de atualizações na formação docente.

Palavras-chave: Educação do Campo, Educação Inclusiva, Políticas Educacionais.

Introdução/problematização

Ao analisar as concepções pedagógicas na história da educação brasileira, percebe-se que a política educacional configura uma lógica do mercado, sendo subordinada aos interesses financeiros representados pelo empresariado. As grandes corporações nacionais e internacionais são as principais mantedoras da educação, subutilizando-a em favor do aumento de lucros. Conseqüentemente, segundo Ferreira (2010), o currículo educacional se torna um dos reféns das condições impostas por esse sistema. A escola deveria ser um espaço de construção crítica e transformadora de conhecimentos, mas infelizmente sofre

interferências externas negativas, em detrimento de políticas e práticas neoliberalistas, que buscam romper o pensamento transformador.

No contexto da educação voltada para os sujeitos do campo, identifica-se um paradoxo: por um lado, há o modelo da Educação Rural voltada para uma educação opressora, marginalizada e hierárquica, proveniente da ambição pessoal de determinados grupos elitistas que reduzem e limitam os pensamentos críticos para o lucro. Contrapondo essa vertente, tem-se outro paradigma, que prioriza a construção do pensamento crítico do(a) estudante do campo, a partir de um propósito social, promovendo a luta por ações e políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva¹ para todos.

Esse contrassenso pode ser relacionado, principalmente, à participação dos sujeitos no processo de mudanças para a elaboração de novas reformas: “o que tem ocorrido é uma apropriação do discurso do Estado a respeito da Educação e não uma intervenção nos processos de ensino” (GHEDIN, 2012, p.30). Atesta-se, portanto, que a formação do(a) educador(a) do campo enfrenta inúmeras dificuldades para sua realização plena, do direito reconhecido e garantido a um ensino de qualidade.

O Estado responsabiliza a prática dos educadores como sendo a principal responsável pelo insucesso no aprendizado do estudante, ou seja, “estigmatiza a prática destes como responsáveis pelo fracasso da escola” (GHEDIN, 2012, p. 30). Dessa forma, as contradições supracitadas levam o Estado a se tornar vigente e dominante nas ações, incitando a normatização das ações educacionais. Assim, as diferentes características presentes nos distintos espaços são desconsideradas.

Constantemente, a Educação do Campo tem sido alvo do sistema hegemônico que insiste em padronizar a educação, deixando de lado as especificidades e identidades culturais de cada região. Por essa razão, torna-se essencial confirmar a gama de pluralidades culturais desses espaços, erradicando a padronização da identidade.

¹A educação inclusiva é aquela que busca a participação de todos os alunos no processo educacional com viés a um ensino igualitário e consciente, considerando quaisquer que sejam as origens e barreiras para o processo de aprendizagem, seja, por exemplo, de gênero, raça, condições sociais e econômicas, deficiência, etc (SANTOS e PAULINO, 2008).

² Segundo Mazzotta e D’Antino (2011), as deficiências podem ser divididas em: física, mental, sensorial e múltiplas com suas graduações de intensidade de leve, moderada e grave.

Com relação à Educação do Campo, as diversidades culturais presentes nos diferentes sujeitos históricos são amplificadas: há agricultores, pescadores, ribeirinhos, assentados, índios, comunidades quilombolas, entre outros (D'AGOSTINI *et al.*, 2012). Santos e Paulino (2008) corroboram que essa pluralidade de pessoas, culturas e costumes, incluindo alunos com deficiência², muitas vezes, não é contemplada com uma educação de qualidade, por não se enquadrarem em padrões pré-determinados na sociedade.

Diante do contexto apresentado, objetiva-se verificar as relações entrelaçadas com as Políticas Públicas a partir do viés da Educação Inclusiva, sob o ponto de vista dos(as) professores(as) da Educação do Campo no município de Castelo-ES.

Percebe-se a relevância de se reconhecer tal diversidade, para que haja um plano pedagógico condizente, uma metodologia que contemple a todos(as), uma formação de qualidade para o corpo docente que atende a esse público, assim como políticas educacionais que subsidiem essa prática.

Metodologia

A pesquisa de caráter qualitativo foi desenvolvida a partir da aplicação de um questionário semiestruturado para os(as) professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental, estes que lecionam para estudantes com deficiência, matriculados de forma regular em escolas do campo, na cidade de Castelo-ES, no ano de 2018.

A amostragem abrangeu todos os docentes das nove escolas presentes no campo da referida cidade. Como retorno, obtiveram-se 40 questionários devidamente respondidos, os quais foram analisados identificando-se os principais desafios enfrentados na (para a) inclusão efetiva. Tais informações foram tratadas por meio da metodologia de análise de conteúdo, a fim de se explorar e integrar qualitativamente os dados obtidos (MORAES, 1992).

Realizou-se, ainda, uma pesquisa bibliográfica, a partir da análise de livros, artigos científicos e periódicos, buscando respaldo teórico para o planejamento, levantamento de hipóteses, formulação de problemas, análise e interpretação de dados, o que configura um estudo descritivo e exploratório.

Discussão de resultado

A análise da Educação Inclusiva no Campo possibilita perceber a complexidade do sistema escolar para atender alunos com deficiência na rede regular de ensino. Dos 40 professores(as) que responderam à pesquisa, 34 relataram ter alguma dificuldade em propor metodologias de qualidade, assumindo falta de preparo para trabalhar com estudantes especiais em sala de aula.

Em se tratando de sua formação, 24 professores(as) expuseram a falta de capacitação e de incentivos por parte da gestão escolar para lecionar a alunos com deficiência. Do mesmo modo, esses participantes observaram a falta de políticas públicas para uma possível formação continuada. Esses problemas podem ser facilmente identificados nos seguintes trechos:

“Porque não fomos preparados para recebê-los e ficamos à mercê; porque nem sempre os que precisam tem alguém para acompanhá-los, isso dificulta muito, pois não temos tempo suficiente para atendê-los individualmente. A inclusão é necessária, mas faltam recursos e profissionais qualificados que possam nos ajudar na sala para que realmente essa inclusão seja efetiva. Sinto muita dificuldade em propor metodologias diferenciadas, mas procuro sempre integrar à realidade do aluno e suas dificuldades” (PROFESSOR/A 01).

“Durante a graduação não houve uma formação para esse fim. A secretária de educação de Castelo não suporta para ajudar os docentes a estarem desenvolvendo práticas pedagógicas para sanar as dificuldades encontradas” (PROFESSOR/A 02).

“A secretaria de Educação não oferece tal formação nem aos professores e nem a coordenação escolar. Qualquer professor da área de Pedagogia pode assumir a educação inclusiva sem preparação” (PROFESSOR/A 03).

“A formação ocorre de maneira particular e individual de cada profissional, pois não é ofertado estas formações pela secretaria de educação” (PROFESSOR/A 04).

“Porque em nenhum momento fomos preparados para trabalhar com alunos inclusos, e quando não somos devidamente preparados e informados estamos sujeitos ao invés de incluir excluir” (PROFESSOR/A 05).

A ausência de recursos pedagógicos e metodológicos, assim como de estruturas físicas e tempo para atenderem a esse público, foi relatada por 12 professores(as). Isso retrata a falta de investimentos e incentivos na área, uma vez que não se conta com políticas públicas para o atendimento dessa demanda. A seguir, transcrevem-se alguns relatos:

“Na maioria das vezes a instituição de ensino não tem um espaço nem recursos adequados para dar suporte a necessidade do aluno/a” (PROFESSOR/A 06).

“A secretária de educação oferece poucos recursos para o nosso trabalho” (PROFESSOR/A 07).

“Falta de recursos na escola” (PROFESSOR/A 08).

“É sempre uma situação nova que exige adaptações nem sempre temos formação ou recursos para tal situação” (PROFESSOR/A 09).

Três professores(as) destacaram, ainda, a demora ou até mesmo a ausência de laudo, como consequência às políticas públicas ineficazes e, ou ineficientes:

“O tempo de aula para esses estudantes é pequena (aula de 50 minutos); espaços físicos inadequados; resistência interdisciplinar e laudo do aluno (desatualizado ou inexistente)” (PROFESSOR/A 10).

“Apoio (falta) tanto do SEME (relacionado a consultas e laudos)” (PROFESSOR/A 11).

Atesta-se, portanto, que o descaso com a Educação do Campo e com a Educação Inclusiva tem sido um enorme desafio para alcançar a justiça e a igualdade social que tanto se almeja.

É válido salientar a importância de alguns dispositivos legais, tais como: a Constituição Federal de 1988, que contemplou o direito ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência; a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que atribuiu ao Poder Público a garantia de promoção das acessibilidades às pessoas com deficiência; a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE, determinando que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na educação especial; e programas de prevenção e atendimento especializado. Apesar de todos estes recursos assegurarem que o sistema educacional deva ser inclusivo, em todos os níveis, etapas e modalidades, historicamente, nota-se que a escola foi, e continua sendo, privilégio de um grupo, através da exclusão legitimada oferecida pelas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social (SARMENTO, 2012).

As leis são amparadas, muitas vezes, pelo modelo biomédico da lesão que implica na normatização dos corpos, para que estes sejam mais aceitos na

sociedade, e não no modelo social/antropológico que aborda a deficiência como da parte constitutiva das características de uma identidade.

Deve-se primar pela universalização do acesso, da escola, e pela hegemonização do ensino, eliminando a fragilidade do sistema de ensino. Só assim será possível integrar essas pessoas: o futuro da educação inclusiva depende de uma rápida expansão dos projetos verdadeiramente arraigados do compromisso de transformar a escola, para se adaptar aos novos tempos.

Referências bibliográficas

D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. Z.; JÚNIOR, C. L. S. Escola ativa. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, A. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. Coleção UAB-UFSCar. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

GHEDIN, E. **Educação do Campo: epistemologias e prática**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MAZZOTTA, M, J, S; D'ANTINO, M, E, F. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Revista Saúde Social**. São Paulo. v.20, nº2. 2011.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, 1999.

SANTOS, P, M; PAULINO, M, M. **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, D. C. **Educação e qualidade: sistemas educacionais em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

FECHAMENTO DE ESCOLAS E DO DESENVOLVIMENTO NO CAMPO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Este trabalho caracteriza-se por pesquisa investigativa, analisando o fechamento de 89 (oitenta e nove) escolas rurais da Rede de Ensino do Estado do Espírito Santo, no governo Paulo Hartung (MDB) período compreendido entre os anos de 2015 a 2018, sendo fundamentado de pesquisa bibliográfica com pressupostos teóricos com conceitos de mercantilização, racionalização e eficiência. A pesquisa de concepção marxista, entendendo ser humano como sujeito de sua própria história definida com base na categoria de trabalho e na luta de classes, como meio para transformação da sociedade. A metodologia utiliza a coleta de dados a partir do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Espírito Santo (Sindiupes) bem como materiais dos municípios do estado coletados através da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME-ES). Também informações obtidas pelo Comitê Estadual da Educação do Campo do Espírito Santo (COMECES/UFES). Tais atividades contrapõem-se ao projeto utilizados pela Secretaria de Estado de Educação (SEDU).

Palavras-chaves: Educação no campo. Pesquisas. Movimento social.

1. INTRODUÇÃO

O direito à educação está distante de ser consagrado no Brasil. Mais de 3,5 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, estão fora da escola. Segundo a Constituição Federal, com o advento da Emenda 59/2009, todos brasileiros nessa faixa-etária devem estar matriculados até 2016. Além das demandas estabelecidas pela Carta Magna, até 2024, o Plano Nacional de Educação (PNE) determina a necessidade de criação e manutenção de mais de 3,4 milhões de matrículas em creche e mais de 13 milhões de matrículas para a alfabetização de jovens e adultos.

A educação é um direito fundamental, parte essencial da cidadania e está listada como o primeiro direito social, no artigo 6º., da Constituição Federal. Consagrar o direito à educação exige a abertura de escolas, além da qualificação urgente

das matrículas. Tais direitos, estabelecidas nos principais documentos de direitos humanos internacionais como na Convenção dos Direitos da Criança da ONU.

1.1 O “atraso” da Educação do Campo:

A lógica de fechamento de escolas no campo, numa visão externa dos mandos do poder, conforme consideram como modalidade imprópria sem média para aferição, é analisada por Peripolli e Zoia que citando Albuquerque diz: “[...] os camponeses são considerados como ‘atraso’”. Por isso, lutar contra o fechamento das escolas tem se constituído como expressão de luta dos camponeses, de comunidades contra a lógica desse modelo capitalista neoliberal para o campo (2011).

O estudo indica que os poderes públicos municipais, movidos pela ideia de que a manutenção de centros de ensino no campo é economicamente insustentável para os cofres públicos, agrupam os alunos nas cidades, penalizando-os pelo transporte escolar, reduzindo o número de professores e servidores ligados às atividades de ensino e achatando salários.

1.2 Justificativas do governo:

Os dados demonstram “alto” custo por aluno quando transportados para as escolas urbanas, revelando falta de planejamento na gestão da educação e ou má intenção no uso ou desvio do dinheiro público por parte dos gestores. Com a diminuição das populações do campo, as justificativas para o fechamento das escolas do campo do ensino básico, a partir da LDB/1996, optaram pelo fechamento de diversas escolas do campo que funcionavam em regime multisseriado, com o processo de nucleação de unidades.

1.4 Marcos legais:

Tal ato é um explícito desrespeito à Constituição Federal (art. 205, 206, 208 e 211), ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990, art. 53, 54 e 58), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996, art. 1º, 2º, 3º, 4º e 5º) e ao Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013, art. 2º, 3º, 7º e 15).

Na esfera estadual, o Governo do Estado do Espírito Santo ignora os dispositivos contidos na Constituição Estadual (art. 169 e 170), na Resolução CEE-ES n.º 3777/2014 (art. 198 e 199) e no Plano Estadual de Educação – ES (Lei Estadual n.º 10.382/15, art. 2º e meta 3).

A política de fechamento de prédios educacionais contraria e fere as legislações que regem a educação no Brasil, inclusive o artigo 1º e artigo 54º do Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece proteção integral, especialmente no que se refere à matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino fundamental. A Constituição diz que: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...]
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade”.

1.4 Planos da Reforma do Estado:

Essas mudanças estão diretamente relacionadas com a crise do capital, cujos reflexos recaíram na política mundial, em que essa conjuntura se constitui a partir de diversas vertentes. De acordo com Peroni (2003), isso implica na redefinição do papel do Estado, a respeito das funções do Estado; Peroni (2003, p. 33) diz: “o Estado mínimo proposto é mínimo para as políticas sociais”. A autora (2003, p. 66) destaca, ainda, que “o Estado continua extremamente presente, e mais, como Estado máximo para o capital. O seu caráter classista é acentuado na medida em que ele se retira, passando para o controle do mercado as políticas sociais”.

2. JUSTIFICATIVA

O interesse se dá pela militância enquanto representantes de movimento sindical e pesquisador acerca da temática visto as contradições existentes entre a política educacional da Administração pesquisada e os apontamentos dos movimentos sociais, sindicais e acadêmico que ora vem se posicionando

contraria a esta política, defendendo a ampliação das vagas e escolas do campo.

3. METODOLOGIA

Para a pesquisa utilizamos as fontes primárias, bem como artigos que versam sobre a educação do campo. Utilizamos fontes primárias, dados do INEP e Censo Escolar e informações do Comitê Educação do Campo do Espírito Santo (COMECES), UNCME-ES e Sindiupes.

4. OBJETIVO GERAL E ESPECIFICOS

O objetivo geral é evidenciar as razões e as consequências do “fechamento de turmas/escolas estaduais da educação do campo entre os anos de 2015 a 2018 e os objetivos específicos são: identificar dados quantitativos de escolas/turmas fechadas e/ou no estado do ES, apresentar as posições dos movimentos sociais e entidades, possibilitar reflexões e caminhos para garantir a ampliação, oferta e atendimento da educação pública do campo de qualidade.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os esforços para construir uma sociedade mais igualitária, através da educação, com qualidade, equidade e multiplicidade, devem-se dar em diferentes contextos camponeses, para todos os povos tradicionais, componentes da etnia capixaba como os indígenas, quilombolas, pomeranos, trabalhadores sem-terra, ribeirinhos, pescadores etc. O projeto político-pedagógico da educação do campo não é uma obra que se pode dar por terminada num certo tempo. Deve, no entanto, ser problematizada, elaborada e construída a partir das necessidades dos sujeitos do campo, sempre buscando fortalecer a luta contra o latifúndio e agronegócio. Aspectos que o governo não só desrespeita, como desmantela, destruindo o potencial dessa cultura, com políticas que encolhem e intimidam a preservação desse manancial étnico-cultural.

No caso da pesquisa, evidenciam-se as organizações sociais, sindicais e acadêmicas nesta luta contra o fechamento de escolas e turmas da educação do campo. A estratégia do governo permeou por encerrar turmas, que sem a conclusão do ano letivo, um número considerável de alunos da EJA, sem perspectivas, porque a medida acelerou a evasão.

O esvaziamento das unidades da educação do campo foi gradativo, até que o número ao final do ano foi de uma soma inflável. Se tivessem a possibilidade de escolarização, com certeza haveria uma potencialização das possibilidades desses sujeitos permanecerem no campo. Isso significa entender que a luta contra o fechamento das escolas do campo ocorre no contexto da luta de classes. Refletindo, Leher pegou de Lênin:

“A verdadeira educação das massas jamais poderá
separar-se de uma luta política independente e,
sobretudo da luta revolucionária das massas mesmo”.

5. ESCOLA DO CAMPO COMO CONQUISTA:

5.1 Acúmulo progressivo do conhecimento

O Programa de Educação do Campo é uma conquista coletiva do magistério, que vinha lutando para que isso se tornasse realidade. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério de Educação - SECAD/MEC vem fazendo parcerias no desenvolvimento de trabalhos na formação continuada de professores do campo.

5.2 Estado mínimo sem educação

A concepção de "Estado mínimo", requerida como nova forma de atração das Economias Satélites às nações hegemônicas, com algumas redefinições do papel do Estado, nos aspectos institucionais e regulatórios. Configurou-se como algo, a princípio, dialético: isto é, a exigência de um "Estado mínimo, porém forte", ou seja, um mínimo de intervenção e uma forte atuação reguladora com a formulação de arranjos institucionais que corroborassem com uma nova intensidade do mercado.

Dentre as limitações, destacaram-se a vulnerabilidade externa, o atraso tecnológico, a ausência de uma infraestrutura adequada, a crise fiscal do Estado e o alto endividamento externo, como alguns dos fatores estruturais que mais obstaculizaram a efetividade de uma participação maior no processo citado (AYERBE, 1998).

5.4 Rede de Ensino Capixaba

Diagnóstico da situação atual da formação de profissionais para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio Segundo dados disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação, o Espírito Santo possui 162 escolas da rede estadual, 1.146 da rede municipal e 16 Escolas Famílias Agrícolas - EFAs, localizadas no perímetro rural capixaba, totalizando 1.324 escolas do campo.

O Decreto, da Casa Civil n.º 7.352/2010, em seu Art. § 1º Inciso II, “estabelece como escola do campo” aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. O número de instituições do campo corresponderia a mais de 80% das escolas públicas do Espírito Santo.

Na rede estadual de ensino, por exemplo, existem 285 escolas que ofertam Ensino Médio, destas, somente 27 encontram-se em perímetro rural, porém, das 258 escolas de Ensino Fundamental localizadas no perímetro urbano, mais de 60% atendem um número significativo de estudantes 11 provindos das comunidades camponesas capixabas e que, em seus Projetos Político-Pedagógicos, não consideram as especificidades sociais, culturais, políticas econômicas e étnicas desses sujeitos.

5.4.1 Quadro docente

Em referência ao quadro docente, nas escolas localizadas em perímetro rural, em 2012, estão atuando 6.251 professores: 1.094 da rede estadual, 5.008 da rede municipal e 149 atuando nas EFAs. Cabe ressaltar que das 1.146 escolas municipais, 19 são Escolas Co-munitárias Rurais - ECORs, em que atuam 204 professores. Nesse contexto, 5.831 professores são licenciados, porém, 23% não possuem Licenciatura na sua área de atuação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou se pautar no processo desencadeado pelo governo neoliberal do período destacado que de forma desenfreada e autoritária promoveu o fechamento de escolas do campo. Ignorando a demanda e a característica diferenciada da pedagogia da alternância desenvolvida nos territórios em que as escolas se localizavam. Com

criticidade e baseado em levantamentos de diversas instituições, entre elas o Censo Escolar, MEC/INEP e o Comitê Estadual da Educação do Campo do Espírito Santo (COMECES).

De acordo com o Censo Escolar, entre os anos de 2003 e 2015, foram fechadas no Espírito Santo, 897 (oitocentas e noventa e sete) unidades; enquanto o COMECES levantou que entre 2016 e 2018, tiveram suas atividades encerradas 69 (sessenta e nove) escolas. Isto prova que a educação não se pautou como prioridade desse governo, mesmo porque os fechamentos que foram justificados como ajustes, nada mais vieram atender aos anseios da política neoliberal promovida e pela opção de sempre pender pelos lenitivos do estado mínimo.

A perversidade dessa política se delineia dificultando o acesso à escola, aumentando a distância de quem precisa para ter assento em algum banco de uma sala de aula; assim, o desmantelamento promovido na educação do campo é mais um capítulo da ordem neoliberal que se assenta na lógica capitalista globalização que acaba por ensinar o indivíduo à coisa, falando em valorização, mas ignorando as suas necessidades, formação e educação.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 7352/2010, de 04/11/2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário

Oficial da União, Brasília, DF, 05/11/2010. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>.

Acesso em 12 jan. 2013

Parecer CNE/CEB Nº 36/2001, de 04/12/2001. Referente às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em:
Acesso em 25 jan. 2012.

Colaboração e diálogo (Bahktin: 1991; Freire: 1978 e 1996):

<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/ErineuFoerste-ComunicacaoOral-int.pdf>

<http://desacato.info/educacao-no-espírito-santo-sofre-retrocessos-com-fechamento-de-escolas-do-campo/>

<http://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2016/03/justica-exige-reabertura-de-escolas-mas-governo-do-es-nega-fechamento.html>

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA

RESUMO: Neste trabalho buscamos apresentar as contribuições da experiência de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza para a formação do educador do campo na área de ciências da natureza. A experiência foi desenvolvida através de pesquisas bibliográfica e da observação participante realizada na Escola Família Agrícola de Castelo que utiliza da Pedagogia da Alternância enquanto estratégia educativa. A Formação por Alternância é ancorada sobre um processo contínuo de aprendizagem e a sucessão integrada de tempos e espaços, incluindo e transcendendo o espaço escolar num movimento em que os sujeitos são protagonistas de seu processo formativo, tendo o Plano de Estudo como instrumento pedagógico central dos processos. A alternância é amplamente difundida nos processos educativos da Educação do Campo, dentre eles destacamos os cursos de Licenciatura em Educação do Campo. No que tange a formação do educador do campo na Licena o estágio supervisionado tem papel imprescindível na culminância do processo formação dos licenciandos, ele dá subsídios para a construção de habilidades necessárias para a articulação da realidade e diversidade que permeiam a prática docente. Assim este trabalho se propõe a analisar, através da experiência do estágio, as potencialidades e os desafios que se desvelam no cotidiano do ensino de ciências na EFA Castelo.

Palavras chave: Estágio Supervisionado, Educação do Campo, Licenciatura em Educação do Campo.

1. Introdução/problematização

Este trabalho busca refletir as contribuições do estágio supervisionado da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal de Viçosa (LICENA/UFV), componente curricular na formação do educador de Ciências da Natureza, assim como compreender os desafios e potencialidades que se desvelam no cotidiano do ensino de ciências na experiência vivenciada.

Em nossa sociedade o movimento nacional da Educação do Campo tem se afirmado em defesa do direito à educação pública de qualidade. Um dos fatores fundamentais é a busca por políticas públicas que garantam o direito ao ensino e a uma educação que seja construída com a participação de todos que vivem no campo, vinculando a sua cultura e as suas necessidades sociais (CALDART, 2011).

A Educação do Campo parte do princípio fundamental do direito a educação básica garantido a todos constitucionalmente e, por isso também deve ser assegurado a crianças, jovens e adultos das populações do campo¹. O movimento nacional da educação do campo tem afirmado a luta em defesa do direito a educação pública de

qualidade que tenha como ponto de partida e chegada os modos de vida, produção e cultura dos sujeitos do campo (ARAÚJO, 2005).

Sabemos que pensar um sistema educacional que atenda as realidades do campo é um dos principais objetivos da luta por uma Educação do Campo,

A luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito a educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sócias. (CALDART, 2004, pag.26).

A educação do campo visa educar as populações que trabalham e vivem no campo para que se articulem e busquem melhores condições como sujeitos conscientes dos seus direitos. Em 20 anos de existência o Movimento Nacional da Educação do Campo alcançou conquistas relevantes como, a promulgação da Lei de diretrizes operacionais das escolas do campo, fortalecimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo via Procampo, na tentativa de minimizar prejuízos acumulados por anos de políticas fragmentadas e descontinuadas.

Desde a primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, a exigência de uma Política Pública específica para a formação de educadores do campo se consolida como uma das prioridades requeridas pelo Movimento (MOLINA, 2015). Assim, a Política de Educação do Campo se desenvolveu em um cenário interdisciplinar e se fortaleceu com a efetivação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Entre as ações do Pronacampo destacamos o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), gestado a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo.

A Licenciatura em Educação do Campo como uma nova modalidade de graduação que se estrutura nas universidades públicas brasileiras a partir de 2007, resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais que conquistaram uma política de formação para educadores do campo (MUNARIM, 2010).

¹ São reconhecidos como populações do campo: “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e caboclos” (BRASIL, 2010).

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo foram construídos a partir da acumulação teórica e pedagógica da Educação do Campo, com objetivo de formar educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, superando a fragmentação do conhecimento, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento (MOLINA, 2015). Nesta perspectiva, a formação do educador do campo tem como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo, articulada à necessária inter-relação do conhecimento, da escolarização, da construção de novas possibilidades de vida e de campo (MOLINA e SÁ, 2011).

No conjunto dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, destacamos a Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, da Universidade Federal de Viçosa (Licena/UFV). Entre os processos formativos da Licena/UFV, o Estágio Supervisionado constitui-se em espaço de integração entre universidade, escola e comunidade através do diálogo de saberes e da articulação das ações do estágio supervisionado que envolve ensino, pesquisa e interações em espaços educativos de maneira a potencializar o movimento refletivo crítico acerca da realidade educacional.

No presente trabalho buscamos apresentar as contribuições do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação do Campo para a formação do educador do campo.

2. Estágio Supervisionado na formação de educadores

O estágio na maioria das vezes é o primeiro contato dos educadores em formação com a realidade docente, é neste momento que ele reflete as diversas situações que permeiam a rotina de um espaço educativo, seja ele formal ou não formal. Neste sentido Pimenta e Lima (2006, p. 6) revelam que:

O estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação como campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Neste sentido, o estágio poderá se constituir em uma atividade de pesquisa.

Assim, para além da obrigatoriedade curricular, o Estágio Supervisionado na Licena/UFV é entendido como práxis educativa, realizada por mediação da pesquisa, articulando nessa práxis, a teoria e a prática na diversidade de realidades

encontradas (WANDERLEY, 2011). Mediante a essa outra concepção de estágio, não cabe nesta proposta de formação de educadores a redução do estágio ao simples fazer prático.

Partindo da compreensão sobre importância do Estágio supervisionado para a formação do educador de ciências, é que se insere este trabalho enquanto um relato da experiência do desenvolvimento do Estágio Supervisionado III. Desse modo o objetivo deste artigo é refletir as contribuições do componente curricular, estágio supervisionado da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal de Viçosa (LICENA/UFV), na formação do educador de Ciências, os desafios e potencialidades que se desvelam no cotidiano escolar.

2.1 O Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Educação do Campo

No curso de Licenciatura em Educação do Campo compartilhamos da compreensão que os quatro estágios supervisionados realizados ao longo da formação na LICENA estão fundamentados nos princípios da educação do campo, na realidade educacional e comprometido com a transformação social. Propõe-se assim, uma formação problematizadora que seja atravessada pela síntese das múltiplas relações que compõem a realidade, que se coloque para além das abordagens disciplinares e que não tome a teoria de forma descontextualizada (UFV, 2013).

Conforme o Projeto Político Pedagógico (UFV, 2013), a proposta curricular da LICENA expressa a destinação de 600 horas para a realização do Estágio Supervisionado, organizado em quatro momentos distintos, assim distribuídos:

- 1) observação em escolas do e no campo, perpassando pela organização do trabalho docente, no sentido de levantar informações necessárias a compreensão do contexto educacional em que se insere o trabalho do educador;
- 2) Observação de campo em diferentes instâncias da estrutura educacional e de organizações educativas da sociedade e órgãos de gestão pública com atuação vinculada à Educação do Campo;
- 3) Em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, propõe-se intervenção, onde o estudante deverá realizar o planejamento envolvendo os professores da escola e participar das aulas, cuja Prática Educativa deverá favorecer a experimentação de procedimentos pedagógicos inovadores com as dinâmicas interativas e contextualizadas, simulações e trocas de experiências, demonstrações de ações já realizadas no âmbito do ensino nas escolas do campo e
- 4) Em turmas do Ensino Médio, propõe-se intervenção, na qual o estudante deverá realizar o planejamento envolvendo os professores da escola e participar das aulas, cuja Prática Educativa deverá favorecer a experimentação de procedimentos pedagógicos inovadores com as

dinâmicas interativas e contextualizadas, simulações e trocas de experiências, além de demonstrações de ações já realizadas no âmbito do ensino nas escolas do campo (UFV, 2013, p.26).

O Estágio Supervisionado na Licença tem como finalidade propiciar ao estudante o conhecimento do território educativo, dos sujeitos, saberes, espaços e tempos educativos, perpassando pela cultura, cotidiano e organização das experiências educativas no e do campo. Neste sentido o estágio supervisionado desenvolve-se por mediação da pesquisa, articulando teoria e prática na diversidade de realidades encontradas.

Sabemos que o estágio supervisionado expressa muitas vezes o primeiro contato dos estudantes com as diversas situações que permeiam o cotidiano do espaço educativo, a relação da escola, comunidade, território e como os sujeitos. Segundo Pimenta e Lima (2006, p. 6) o estágio se constitui como:

um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação como campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Neste sentido, o estágio poderá se constituir em uma atividade de pesquisa.

É da compreensão sobre importância do Estágio Supervisionado para a formação do educador do campo que se insere este trabalho cujo objetivo é apresentar as contribuições dessa experiência educativa na formação do educador do Campo especificamente na área de Ciências da Natureza.

3. (Metodologia) A vivência do Estágio Supervisionado na Escola Família Agrícola de Castelo

O estágio foi desenvolvido na Escola Família Agrícola de Castelo (EFA Castelo), no ensino médio integrado ao curso técnico de Agropecuária. A proposta educativa da EFA Castelo pauta-se nos princípios da Pedagogia da Alternância². A dinâmica da alternância de tempos e espaços educativos na EFA de Castelo corresponde a permanência dos estudantes em uma semana no meio escolar e uma semana no meio familiar/comunitário, esta dinâmica de formação possibilita a constante articulação entre os conhecimentos do mundo da vida e do trabalho com os conhecimentos disciplinares.

² A Pedagogia da Alternância é o desenvolvimento de uma ação educativa integrada e reflexiva entre estudantes pais e comunidade, por meio da sucessão de tempos e espaços que são interligados por instrumentos pedagógicos específicos. As Escolas Famílias Agrícolas adotam esta estratégia educativa em seus processos formativos (CALIARI, 2002).

Vale destacar que as atividades do estágio supervisionado se constituíram na observação das aulas de ciências nas turmas do 1º, 2º, 3º e 4º ano. Neste período de observação foi possível identificar que a produção e sistematização de conhecimento realizada na EFA Castelo têm como princípio, a realidade problematizada dos estudantes, por meio da observação, reflexão, experimentação e transformação.

Para Caliarì (2002, p. 98) “Esse ir e vir sucessivo na elaboração do conhecimento torna a família, comunidade, monitor e alunos (as) cúmplices e participantes ativos desta prática educativa”. Na formação por alternância as reinterpretações da realidade nos processos formativos são operacionalizadas pelos instrumentos pedagógicos próprios da Pedagogia da Alternância. Estes fazem parte do processo de formação do estudante, bem como da sua família e comunidade. Também contribuem para que os “monitores obtenham conhecimento dos aspectos sociais, econômicos, ambientais, produtivos, culturais e históricos que envolvem seus educandos”, assim direcionando sua prática pedagógica as realidades de vida (FERREIRA 2014, p. 37).

Os principais instrumentos pedagógicos utilizados na EFA Castelo são: o Plano de Estudo³, Colocação em Comum, Viagens e visitas de estudo, Estágios, Atividades de Retorno, Visita as famílias, Serões, Caderno de Acompanhamento, PPJ⁴ e Avaliações. No período do estágio, dentre os instrumentos mencionados, destacamos Plano de Estudo, uma vez que recorrentemente foi referenciado nas aulas de ciências e apropriado pelos educadores enquanto um importante aporte metodológico na tentativa de vincular a realidade dos estudantes com conteúdo obrigatórios das disciplinas. Na EFA Castelo o estudo da realidade é elemento fundamental nos processos educativos, a partir do diagnóstico da realidade os educadores vão construindo coletivamente temas geradores.

O Plano de Estudo por meio de seus temas geradores, consegue dialogar com os conteúdos obrigatórios da disciplina. Durante a observação constatamos que o tema do plano de estudo promoveu articulações significativas com os conteúdos, constituindo um importante instrumento pedagógico para o ensino de ciências na medida que coloca em movimento conhecimentos produzidos, compartilhados e ancorados na realidade.

³Tal instrumento próprio da Alternância, considerado por muitos autores o principal instrumento da formação alternada, por meio seus dispositivos metodológicos, consegue ser a ponte de mão dupla entre instâncias historicamente separadas, teoria e prática, família e escola, empírico e científico.

⁴Projeto Profissional do (a) Jovem.

3.1 O ensino de Ciências na EFA Castelo

Na EFA Castelo o estudo da realidade é elemento fundamental nos processos educativos. Afinal, somente conhecendo a realidade dos sujeitos é possível o educador elencar temas geradores ou complexos temáticos que representem o plano social que está inserido. O ensino de ciências deve em sua essência estar constantemente relacionado com a realidade para que ela seja o ponto de partida e chegada da produção de conhecimentos e que de forma crítica consiga intervir racionalmente no meio em que o educando/educador vive (MORENO, 2015).

A partir experiência de egresso e de estagiário, concordo com Begnami e Burghgrave (2013), quando revelam que a Alternância ainda não tem seu potencial pedagógico plenamente compreendido e utilizado nas experiências de formação em curso na nossa sociedade. Esta situação reflete no ensino das ciências da natureza nas EFA's, pois, nem sempre os objetivos da Alternância nesta área conseguem ser alcançados por completo, uma das dificuldades encontradas refere-se a rigidez do currículo oficial e a falta de formação dos educadores para o trabalho com os instrumentos da Alternância.

Nos CEFFA's ressalto, concordando com Menezes (2003), que a Alternância vem sendo desenvolvida por meio de "tentativas", sendo que através destas, e em meio às contradições da experiência pedagógica das EFA's, a EFA Castelo, assim como outras escolas vem contribuindo de forma legítima, na formação integral de jovens do campo.

Temos nos deparado com pessoas que dizem ser a Alternância uma pedagogia da complexidade, pôr ser uma pedagogia da inter-relação, pelas tentativas de união entre os opostos, a teoria e a prática, a ação e a reflexão, o meio educativo e o meio sócio-profissional o concreto e o abstrato [...] (MENEZES, 2003, p. 10).

O ensino de ciências deve ter a pesquisa como base e princípio educativo com intuito de possibilitar a interligação de temas de relevância social com a produção histórica (MORENO, 2015). A meu ver, o grande desafio do ensino de ciências da natureza na escola observada é evitar que ele se ancore no que a autora chama de pragmatismo de uma ciência morta. O ensino de ciências no cenário educacional brasileiro é marcado por uma concepção dicotômica de pensar a função

social de cada área de conhecimento no que tange o desenvolvimento, sociedade e trabalho docente (ARROYO, 1998).

No combate ao pragmatismo da ciência, a EFA Castelo conta com os instrumentos da Pedagogia da Alternância, que transitam entre a realidade familiar, socio-profissional e escolar dos estudantes. Diante disso novamente ressaltamos a centralidade do Plano de Estudo, que por meio de seus temas geradores consegue dialogar com os conteúdos obrigatórios da disciplina.

Apesar do esforço dos educadores em articular os temas geradores com os conteúdos obrigatórios de suas disciplinas, é importante ponderar que em muitos casos esta articulação é inviabilizada devido à rigidez do currículo oficial perante os instrumentos pedagógicos da Alternância. Desse modo, apesar de suas potencialidades o Plano de Estudo se concebe enfrenta, nos processos educativos que operacionaliza a complexidade do paradigma da ciência moderna, pautada no reducionismo e especialização das disciplinas (MENEZES, 2003).

A função integradora do Plano de Estudo, foi percebida nas situações educativas observadas, confirmando seu viés interdisciplinar. Um exemplo disso foi que o tema de determinado plano de estudo era alimentação e o conteúdo de biologia para a turma do 2º ano era justamente as funções da nutrição, assim a partir da pesquisa feita com as famílias e comunidade a respeito deste tema, a compreensão deste assunto foi potencializada, tendo assim mais significado para os estudantes.

Neste movimento de rupturas epistemológicas e mudanças de paradigmas, o estudante traz para a sala de aula, por meio da observação dos fenômenos concretos que o cerca, os conhecimentos do senso comum para que seja contraposto com os conhecimentos científicos necessários para explicar o funcionamento do mundo, bem como principiar as ações de intervenção na realidade (MORENO, 2015).

Assim o plano de estudo consegue nos CEFFA's se constituir num importante elemento de reflexão interdisciplinar, pois, não somente nas ciências da natureza, é capaz de fazer circular, em um movimento dialético, uma série de conhecimentos produzidos e compartilhados, ancorados na realidade.

Na Licena, a formação de educadores do campo em ciências, por meio dos estágios e apropriação de teorias pertinentes, permite aos licenciandos compreenderem que o conteúdo e o método não representam exclusivamente o

conhecimento, nesta concepção de formação, a ciência não é vista indiferente e alheia ao contexto da produção deste conhecimento. Pois parte do entendimento que a relação homem/natureza se reproduz numa dupla diversidade de natureza e de cultura. Essa compreensão de ciência contribui na luta dos povos tradicionais do campo para a manutenção da diversidade bio-geo-cultural (MORENO 2015).

4. Contribuições do Estágio na formação do educador do campo na área de ciências da natureza

As Licenciaturas em Educação do Campo objetivam a formação docente multidisciplinar por área de conhecimento, para atender as demandas das escolas no campo, porém conforme traz Moreno (2015), além de atender a falta de educadores na área, outro importante objetivo é a garantia de uma formação pautada no reconhecimento das necessidades dos sujeitos do campo, em que o currículo esteja ligado com a realidade dos sujeitos.

O Estágio Supervisionado constitui numa experiência formativa fundamental no processo de formação do educador do campo. A experiência Estágio Supervisionado estimulou o exercício do estudo e pesquisa, da observação e da prática reflexiva, perpassando os espaços de formativos vivenciados desde a observação das aulas até o processo de realização da regência no ensino de ciências. Assim, o estágio supervisionado tem outra forma de ser e de se realizar, ao possibilitar que os futuros educadores apropriem de conhecimentos necessários a prática docente.

Na experiência do Estágio Supervisionado percebemos que experiência educativa das EFA de Castelo enfrenta cotidianamente obstáculos para manter os princípios da sua proposta educativa. A ausência de uma formação específica dos educadores para o trabalho com a Pedagogia da Alternância e a forma com que o currículo oficial de ciências é estruturado podem ser consideradas como as principais dificuldades na prática educativa.

Diante destes desafios, a experiência educativa vivenciada no estágio, empenha-se, por meio de seus instrumentos pedagógicos, fazer com que suas ações de formação dialoguem com a materialidade da vida. Assim, o ensino de Ciências na EFA Castelo não depende de laboratórios equipados para observar os fenômenos físicos e químicos entre outros, estes fenômenos são observados na realidade de trabalho e vida dos estudantes, sobre as lentes do Plano de Estudo.

Este movimento traz contribuições importantes no processo formativo dos estudantes, desde a assimilação da linguagem e dos conteúdos científicos, até a compreensão dos diversos fenômenos que os cercam por meio da observação e reflexão.

5. Referências

- ANDRADE, Arnon de. O estágio supervisionado e a práxis docente. Estágio Curricular, 2005. 21p.
- ARROYO, Miguel González. A função social do ensino de ciências. Em aberto, Brasília, ano 7, n. 40, out/dez. 1998.
- ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia. 2005. 219f. Dissertação (mestrado) – UFBA, Salvador/BA.
- CALDART, R. S. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, A. et al. (orgs.). Educação do Campo: reflexões e perspectivas. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2011.
- CALIARI, Rogério Omar. Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento local. –v.4, n.2, Dissertação de Mestrado, UFLA. – Lavras, 2002. 237 p.: il.
- Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p – 752.
- FERREIRA, Aline Guterres. Formação através da Pedagogia da Alternância em Agroecologia: Um estudo de caso da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul/RS. Dissertação (mestrado) UFSM. Santa Maria/ RS, 2014. 98 p.
- Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Mônica Castagna Molina, org. – Brasília: MDA, 2014. 268 p. (Série NEAD Debate; 23).
- MENEZES, Rachel Reis. Novo paradigma educativo e práticas pedagógicas das EFAS: análise de planos de estudos inovadores em relação aos Sete Saberes da Educação do Futuro do Morin. Universidade Nova de Lisboa – Portugal, Universidade François Rabelais de Tours
– França. Mestrado Internacional em Ciências da Educação “Formação e desenvolvimento sustentável” Jaguaré/ES, 2003.
- MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. Potencialidades Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político Pedagógicas na formação de educadores do campo. In Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências piloto.(UFMG;UnB; UFS e UFBA) (Orgs.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- Pedagogia da alternância e sustentabilidade / organizadores, João batista Begnami, Thierry De Burghgrave. – Orizona: UNEFAB, 2013. 279 p. : il. – (Coleção agir e Pensar das EFAS do Brasil).
- PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poiesis, volume 3 e 4 pp.5-24,2005/2006.
- UFV – Universidade Federal de Viçosa. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em educação do Campo - Ciências da Natureza. Viçosa, MG: Universidade Federal de Viçosa, 2013.

WANDERLEY, Alba Cleide Calado. O Estágio Intervisionado enquanto eixo na formação do professor-pesquisador da Educação do Campo. V Colóquio internacional de políticas e práticas curriculares, 2011. GT 09: Currículos e a Educação do Campo p. 1 – 10.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUA RESSIGNIFICAÇÃO PERMANENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO/ES

RESUMO

O presente trabalho constitui reflexões acerca das experiências da Pedagogia da Alternância (PA) no Espírito Santo (ES) a partir da vivência na formação de educadoras/es do campo, como parte da luta por uma Educação do Campo. Tomamos a PA como foco dessa investigação, na tentativa de compreender em que medida foi possível exercitar a práxis educativa entre os diferentes saberes imbricados nas vivências formativas, originadas dos movimentos sociais do campo, movimentos estes que reinventam sua própria existência e resistência. Buscamos explicitar a amplitude dessas experiências pedagógicas desenvolvidas coletivamente, de acordo com as características de cada território em que o Projeto Educativo se fecunda, analisando produções e sistematizando vivências. Emerge do estudo o entendimento que nesse percurso formativo, a partir da práxis, educandas/os, educadoras/es vivenciam a alternância pedagógica do TE e TC como princípio e diretriz na organização dos processos formativos dos sujeitos do/no Campo.

Palavras-chave: Educação do campo, Pedagogia da alternância/ES, Transformação social.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia da Alternância, concebida como uma das pedagogias produzidas nas escolas do campo capixaba, ganhou materialidade inicialmente nas experiências das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), ampliando-se no ES nas escolas de acampamentos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no ProJovem Campo - Saberes da Terra, desde o ensino fundamental e, recentemente, até no ensino superior (Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo). São essas experiências da Pedagogia da Alternância no âmbito da Educação do Campo capixaba que buscamos evidenciar, compreendendo que essa pedagogia produzida em escolas do campo se preocupa com a relação teoria-prática e considera os saberes, a cultura, as relações sociais, a luta, na perspectiva de valorizar a aprendizagem das educandas/os como ponto de partida na produção de saberes sistematizados, de forma a considerar o que realmente faça sentido para a vida dos sujeitos do campo. Tem como objetivos explicitar os

desafios que persistem na perspectiva de superá-los, bem como identificar alternativas que possivelmente vêm impulsionando a batalha pela educação pública, laica e de qualidade social. Procuramos evidenciar de que maneira o movimento de educação do campo na luta pelo reconhecimento da PA contribui com a política pública da educação do campo do ES. A pesquisa participante (BRANDÃO, 2006) assumida como opção metodológica contou com o envolvimento dos sujeitos que vivenciam a PA.

A base teórica nos permite refletir sobre as múltiplas práxis pedagógicas que se entrelaçam às experiências de luta pelo direito à educação, e denunciar o descaso do governo estadual com as escolas que exercitam essa pedagogia. Os resultados evidenciam a consolidação de práticas educativas que têm como base os princípios da Educação do Campo e suas práticas expressas na Alternância Pedagógica, compreendendo-a como preceito que possibilita contribuir com a formação integral dos sujeitos do campo. Este estudo procura ampliar o debate no que tange as experiências da PA, na perspectiva de reconhecer tais práxis e suas ressignificações de acordo com seus territórios e lutas sociais.

TRAJETÓRIAS DE LUTA E RESISTÊNCIA

A Pedagogia da Alternância que se enraíza em solo capixaba desde a década de 1950 vem sendo ressignificada em múltiplos espaços e tempos educativos e sinalizam experiências formativas a partir das especificidades das demandas de escolarização dos povos do Campo, assumindo uma “expressão polissêmica” (RIBEIRO, 2008) que valoriza o que há de comum, em suas múltiplas experiências educativas.

Essa pedagogia dialógica alicerçada em Freire (1983) permite a luta pela superação dos desafios existentes em cada comunidade e possibilita a problematização dos próprios saberes e sua relação com a realidade, no intuito de melhor compreendê-la, explicá-la, e, posteriormente, transformá-la. Segundo Fernandes (2012, p.17) a alternância pedagógica do TE e TC nos territórios camponeses se consubstancia em tempos “essenciais porque associam educação e trabalho nos espaços onde as pessoas produzem suas próprias existências”, que possibilitam o diálogo de saberes.

Nesses 50 anos, a Pedagogia da Alternância no ES tem sido fertilizada nas experiências das escolas do campo a partir da luta dos movimentos sociais. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da experiência do ProJovem Campo – Saberes da Terra, compreendemos que a PA vem sendo ressignificada, não só para atender a especificidade da modalidade EJA, mas também em função das relações de trabalho de grande parte das comunidades camponesas. Essa ressignificação tem sido motivada para atender às características dos sujeitos, que vivem no Campo, mas que têm que vender sua força de trabalho nas fazendas (migrantes sazonais) ou até mesmo nas cidades.

Para as escolas do MST a ideia de organizar diferentes tempos na escola significa incorporar princípios da Pedagogia do Movimento: a mística, a auto-organização, a coletividade, a marcha e mobilização, onde a escola não é só lugar de estudo. Entende-se que a escola é um lugar de formação humana, e por isso as várias dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhada pedagogicamente. Assim, a alternância torna-se estratégia pedagógica e “a relação entre TE e TC é uma forma de afirmar a escola como espaço de formação conectada com a comunidade, organização coletiva e a luta social” (CALDART, 2013, 139).

No contexto das EFAs a PA surge com o propósito de contribuir com a formação técnica de agricultoras/es, com intuito de aperfeiçoar as tecnologias utilizadas na produção agrícola e buscar a valorização do campo enquanto território de produção de vida. Preocupam-se “[...] com a formação humana e cidadã e com o engajamento social e político dos alunos nas suas comunidades [e com] a formação para a liberdade” (RACEFFAES, 2015, p. 37).

No âmbito dos CEFFAs a Alternância se assemelha as EFAs, pois também não se restringe a alternar tempo e espaço escolar e tempo espaço socioprofissional, podendo ser recriada a partir de um contexto complexo de relações sociais que envolvem a partilha de saberes com a participação das famílias e das associações. E ao mesmo tempo se compreende como uma pedagogia em permanente construção (ANTUNES-ROCHA et al, 2012).

Assim como nas experiências já mencionadas essa perspectiva teórico-prática-metodológica tem se constituído como uma importante metodologia formativa dos sujeitos camponeses no âmbito da Educação Básica e na Educação Superior, em especial nos cursos de Pedagogia da Terra e de Licenciatura em Educação do Campo, em que a metodologia tem se constituído no que denominamos Tempo-

Universidade (TU) e Tempo-Comunidade (TC), com intervalos mensais entre os dois tempos/espços formativos.

A organização dos tempos e espaços em alternância parte do princípio de que universidade e comunidade são tempos/espços de apropriação, produção e avaliação de saberes. Esta metodologia de oferta intenciona evitar que o ingresso de jovens e adultos na Educação Superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva proporcionar o acesso e a permanência no curso das/os educadoras/es em exercício nas Escolas do Campo (MOLINA; SÁ, 2011).

A experiência da PA no âmbito da Educação do Campo nos revela possibilidades muito férteis para se pensar a formação a partir da auto-organização das turmas, tendo como eixo central a valorização do trabalho de cada educanda/o, respeitando a realidade das comunidades e ajudando a perceber o que precisa ser mudado. Nesse intento, o debate da Educação do Campo provoca reflexões sobre a oferta educacional precária, a forma perversa de exclusão representada pela negação do acesso à escolarização, interferindo de forma prejudicial na constituição das trajetórias dos sujeitos do campo.

A PA, amparada pela LDBEN Nº 9394/96 em seu Art. 23 e pelo Parecer CBE/CNE Nº 01/06, como conquista do Movimento da Educação do Campo do ES, teve sua inclusão no Plano Estadual de Educação, representada na META 2, ESTRATÉGIA 2.6, que a reconhece no processo de formação das/os educandas/os do campo. No entanto, percebe-se que mesmo o ES sendo o berço da PA no Brasil e diante de legislação diretiva quanto à possibilidade e necessidade de se empregarem metodologias e estratégias específicas para as comunidades do campo, a Secretaria de Educação do Estado vem sistematicamente, nos últimos anos, dificultando a sua implementação, além da prática de fechamento de turmas e de escolas.

Nesse sentido é fundamental a atuação dos movimentos sociais do campo, que vêm demarcando a oposição entre dois projetos políticos distintos: o do agronegócio, que no ES se consubstancia no Plano Estratégico de Desenvolvimento da Agricultura Capixaba - PEDEAG (ESPÍRITO SANTO, 2008), e o do campesinato, o Plano Camponês. O PEDEAG, que propõe a integração competitiva ao mercado global e o avanço das monoculturas, além da exploração de mármore, granito e petróleo, delimita um projeto de educação voltado para o estoque de mão de obra qualificada, de acordo com critérios dos grandes capitais industriais e das empresas integradas em seus arranjos produtivos. O Plano Camponês, em contraposição à lógica

capitalista que explora a terra como terra de negócio, propõe uma Reforma Agrária Popular para a produção de alimentos sem veneno, incluindo processos coletivos da agricultura camponesa, indígena e quilombola, imbricadas no Projeto de educação na perspectiva da emancipação humana. Essa reflexão sinaliza a necessidade de se pensar a educação do campo no ES a partir dessas diferentes trajetórias históricas, em contraponto à política de mercantilização da educação.

HORIZONTES A TRILHAR

Em um contexto educacional com tantas contradições de classes, de destinos, de saber, de relações, de identidades e de tantas questões que estão no ar; em um tempo de tantas desigualdades sociais e econômicas, no campo e na cidade, urge afirmar a importância da educação dos sujeitos que vivem no campo, ecoar gritos da terra. Gritos que clamam por todos os lados que é hora de mudanças profundas na sociedade, de transformações radicais para que as vidas tomem seu rumo em direção da humanidade do humano.

Reafirmar a Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento do campo gerador e produtor de vidas, através do encontro entre o TE e TC é buscar a unidade dos saberes acumulados ao longo da história e provocar a/o educanda/o a observar a realidade na sua totalidade, possibilitando a percepção da germinação da vida, com suas nuances, em sua forma mais sublime e diversificada, trazendo encantamentos e saboreando os frutos da terra. Esse tom se faz presente com a afirmação dos elementos da PA, que tece e enaltece unidades de relacionamentos e vivências, de descobertas e produções e por afirmação da vida que gera vidas.

Como sinalizamos, a luta pela permanência e fortalecimento da PA são frutos de resistência da classe trabalhadora pelo acesso à educação escolar própria e apropriada às/aos camponesas/es. Compreendemos que os sujeitos do campo, com suas formas educativas, organizativas, políticas e de lutas, procuram, em sua práxis, transformarem-se em sujeitos coletivos. Movidos pelos princípios da Educação do Campo tecem uma nova visão de mundo, de ser humano e de sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES-ROCHA, M. I. et al (Org.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5)

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. Carlos Rodrigues Brandão (Org). São Paulo: Brasiliense, 2006.

CALDART, R. S. **Escola em movimento no Instituto de Educação Josué de Castro**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca. **Plano estratégico de Desenvolvimento da Agricultura Capixaba – NOVO PEDEAG 2007 – 2025**. Vitória: Governo do Estado, 2008.

FERNANDES, B. M. **Territórios da Educação do Campo**. In: CALDART, R. S. *et al* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, P.. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RACEFFAES. **Cultivando a educação dos povos do campo do Espírito Santo**. São Gabriel da Palha, ES: Gráfica Cricaré, 2015.

ALFABETIZAÇÃO NO CAMPO DA EJA: ENTRE POLÍTICAS DE PRESCRIÇÃO E PRÁTICAS DE TRADUÇÃO

RESUMO

Procuramos problematizar as políticas de alfabetização de EJA das últimas duas décadas – tanto de organismos internacionais, quanto as oficiais no Brasil - tendo como objeto para a concentração do olhar as concepções de alfabetização que balizaram tais políticas. Nossa pesquisa de campo consistiu em uma experiência de observação e partilha da docência em uma sala de alfabetização de pessoas adultas, tendo como referência os pressupostos de uma pesquisa-intervenção. Nossos intercessores privilegiados foram os pensadores Paulo Freire e Jacques Derrida, para investigar a heterogeneidade de sentidos que caracterizam as políticas de alfabetização. No campo da alfabetização, dialogamos com as estudiosas Judith Kalman e Leda Tfouni. Os resultados indicam que as políticas de alfabetização das duas últimas décadas, apesar de suas implicações com interesses de mercado, podem, também, nos dar elementos para a criação de uma política de memória das práticas de resistência, que os tempos atuais, de esvaziamento da institucionalidade democrática, requer para combatermos uma política de esquecimento das lutas. Além disso, pudemos perceber processos de tradução criativas dos dispositivos das políticas oficiais no âmbito da escola, mas também processos de não escuta dos apelos das alfabetizandas.

Palavras-chave: alfabetização; EJA; políticas.

INTRODUÇÃO

A imagem idílica de uma humanidade letrada, em que os sujeitos não só se apropriariam dos dispositivos da cultura escrita, mas possuiriam os meios – racionalidade e valores universais – para se inserirem de maneira plena e ativa nos espaços produzidos pela democracia moderna, constituiu-se em uma das maiores promessas da modernidade ocidental. Mas algo se moveu. Mesmo que a intenção de produzir uma humanidade letrada ainda alimente algumas ações de agências internacionais, mesmo essas, por terem, na atualidade, a prática como eixo central da alfabetização, já trabalham com noções de pluralidade e demandas educativas específicas. Partindo desta visão mais ampla, esta comunicação oral busca problematizar as políticas de alfabetização das duas últimas décadas, tanto as de indução de organismos internacionais, quanto do governo federal, do município de Vitória e as práticas alfabetizadoras e os processos de alfabetizar-se em uma escola exclusivamente de EJA do referido município.

PROBLEMATIZAÇÃO

Paralelamente à afirmação da alfabetização enquanto direito humano fundamental como subsídio das ações da Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura (UNESCO), das políticas nacionais de alfabetização no contemporâneo e das reivindicações dos Fóruns de EJA do Brasil, vivemos atualmente uma dispersão conceitual em relação à alfabetização e ao modo de conceber o sujeito que se alfabetiza. Dentro da perspectiva de dispersão das práticas que adotamos (Derrida, 2013) – nesse caso, das práticas discursivas - desvelamos um panorama paradoxal composto por investimentos políticos em modulações subjetivas funcionais à reprodução do capital e uma abertura inventiva de práticas de liberdade, portanto, da afirmação da diferença, *de dentro* do mesmo repertório conceitual. Dispersão é entendida aqui como proliferação de sentidos, disseminação da diferença (Derrida, 2006).

Ao trabalharmos com a lente de Freire (2001), nos deparamos com o caráter ambíguo da educação, pois esta tanto pode libertar quanto domesticar os sujeitos. Para o educador, o agente da emancipação é o processo dialógico e não a educadora bem intencionada. É nessa perspectiva que podemos perceber uma tematização da superação subjetiva em Freire, que não fala de um sujeito e de um processo de aprendizagem pré-configurados, mas de uma processualidade subjetiva, de uma abertura radical à subjetividade e aos saberes elaborados pelo outro, que produz uma deriva.

É nessa dimensão, em que o sentido ético do pensamento de Freire se sobrepõe ao epistemológico, que o educador irá se envolver em situações que expressam toda a sua radicalidade de abertura ao outro e à sua forma de pensar. Em diálogo com Antônio Faundez, Freire (1985) rememora sua passagem por Guiné-Bissau. Naquele contexto, sua equipe de trabalho, diante da profusão de línguas de nações africanas diferentes, presentes num país recém saído da colonização portuguesa e governado por um partido comunista, propôs um trabalho pedagógico que prescindisse momentaneamente da escrita, já que os diversos grupos culturais elaboravam seus saberes e suas visões de mundo pela oralidade. A única linguagem escrita existente era a língua portuguesa, a linguagem utilizada pelo colonizador recém expulso e que não era praticada cotidianamente pelas pessoas, constituindo-se apenas na linguagem do Estado.

Assumimos também a perspectiva de Derrida (2013), que sublinha as clausuras regulatórias da linguagem, mas também as suas brechas, possibilitando práticas transgressoras. Do filósofo franco-argelino, adotamos o gesto da desconstrução. Esta é entendida não como crítica a partir de um “fora” privilegiado, mas um gesto de superação de dentro do campo da linguagem (Derrida, 2013). Nesta perspectiva o movimento nacional dos Fóruns de EJA é constituído por estudantes, gestores, educadores e movimentos sociais que interpelam o Estado a desenvolver políticas públicas que atendam às reais demandas formativas de jovens e adultos. E ao se moverem no campo das prescrições das políticas oficiais de EJA, exercem práticas de liberdade de dentro destes dispositivos de clausura.

Diante do exposto, perguntávamos acerca de quais noções de alfabetização e de sujeito que se alfabetiza emergem de documentos de indução curricular de organismos internacionais e as oficiais do Brasil. Nosso outro ponto de interrogação era acerca da capacidade de criação, escape e tradução tanto das práticas alfabetizadoras, quanto dos processos de alfabetizar-se.

Na contemporaneidade, o campo de estudos da alfabetização ampliou suas concepções acerca dos processos que envolvem a aprendizagem e o uso da linguagem escrita. Segundo Judith Kalman (2000), tradicionalmente, a premissa estritamente escolar da aquisição do sistema alfabético definia uma pessoa como alfabetizada ou analfabeta. Porém, na atualidade, uma miríade transdisciplinar de estudos nas ciências sociais e humanas concentra seu olhar investigativo nas práticas sociais de leitura e escrita, privilegiando o papel dos sujeitos no uso contextual e relacional das marcas de escrita.

Nossas intercessoras teóricas no campo da alfabetização, tanto Kalman (2000; 2003; 2009), quanto Tfouni (1988), pontuam a experiência da alfabetização como um fenômeno extra-escolar, que se engendra nas práticas sociais mais cotidianas de sociedades em que fluxos de escrita nos cercam por todos os lados. O campo social mais amplo possui agências das culturas do escrito: o mundo do trabalho, a vida comunitária, a religião, a indústria cultural, os novos dispositivos digitais. Mas os indivíduos não são passivos. Possuem performances singulares de leitura e escrita. Inspiramo-nos no historiador

Edward Thompson (1981; 2010) que elaborou a noção de “auto fazer-se” da classe operária inglesa. Daí a nossa noção de ‘alfabetizar-se’.

METODOLOGIA

Assumimos os princípios de uma pesquisa-intervenção (KASTRUP, 2009), realizando uma pesquisa de campo em uma escola de EJA do município de Vitória\ES. Observamos e partilhamos a docência em uma de suas salas de alfabetização, bem como lançamos mão de um diário de campo e de entrevistas com 06 alfabetizadas e 02 alfabetizadoras. Nesta experiência de campo, procurávamos acompanhar e analisar as práticas alfabetizadoras da docência (da qual partilhamos) e os processos de alfabetizar-se das educandas, tendo como horizonte as práticas de criação, de escape e de tradução das políticas oficiais de alfabetização na EJA. Nesta experiência nos foram importantes a noção de cultura escrita de Judith Kalman (2000; 2003; 2009) e as análises de Leda Tfouni (1988; 2006).

Outro procedimento metodológico consistiu na pesquisa documental e teórica acerca das políticas de alfabetização, tendo como recorte de análise as suas noções de alfabetização e do sujeito que se alfabetiza.

CONCLUSÃO

Concluimos que as políticas de alfabetização de pessoas jovens e adultas na atualidade caracterizam-se por uma dispersão conceitual, uma proliferação de sentidos que, se por um lado estão a serviço de interesses de mercado, possibilitam práticas de liberdade. Noções como alfabetizações múltiplas, diversidade, direito, aprendizagem ao longo da vida e empoderamento permeiam os discursos de documentos da UNESCO, de políticas, programas e projetos de alfabetização oficiais de EJA, mas também de movimentos sociais, como os Fóruns de EJA. Mas no processo de tradução destas noções pelos sujeitos concretos, são inventados outros sentidos para estas noções, caracterizando o processo de tradução não como espaço-tempo de implementação de políticas, mas de traição ao sentido original das mesmas. Tanto o movimento dos Fóruns de EJA, quanto as práticas elaboradas no âmbito da escola de EJA de Vitória\ES nos sinalizam processos de criação e reelaboração de políticas oficiais de alfabetização. Se a UNESCO foi a indutora inicial da formação dos Fóruns de

EJA, estes se transformaram, assim como a escola, em dispositivos de interpelação ao Estado, nas três esferas de governo. Todavia, foi possível verificar que na referida escola também há processos de reafirmação de desqualificação ou de não escuta atenta aos apelos das alfabetizadas e alfabetizadoras, como atestam as entrevistas que realizamos e falas, gestos e situações registradas em nosso diário de campo.

REFERÊNCIAS

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

KALMAN, Judith. **Ya sabe usted, es un papel muy importante**: el conocimiento de la lengua escrita em mujeres de baja y nula escolaridade. Colección Pedagógica Universitaria, Cidade do México, v. 32-33, julho 1999 – junho, 2000.

KALMAN, Judith. **El acceso a la cultura escrita**: la participación social y la apropiación de conocimientos em eventos cotidianos de lectura y escritura. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Cidade do México, nº 17, pp. 37-66, enero-abril 2003.

KALMAN, Judith. O acesso à cultura escrita: a participação social e apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos de leitura e escrita. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade (orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2009.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides. Movimentos–funções do dispositivo da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade (orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada.** São Paulo: Cortez, 2006.

THOMPSON, Edward Palm. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa.** Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

EIXO 5 B – FEDERALISMO, MODALIDADES DE ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA)

INCLUSÃO ESCOLAR E DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO:

O estudo exploratório com professoras especializadas, atuantes nas instituições de educação infantil no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Vitória/ES, permite examinar as concepções de inclusão escolar e direito à educação que permeiam o cotidiano da educação infantil. De abordagem qualitativa, com análise documental e bibliográfica, a pesquisa utiliza entrevistas semiestruturadas e encontros em formato de grupo focal de formação colaborativa. A partir dos estudos da abordagem histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, os dados analisados comprovam que as professoras sinalizam tensões na compreensão crítica das concepções de direito à educação e à inclusão escolar, nas respostas e nos debates sobre as temáticas. De certo modo, as narrativas apontam a necessidade de avanço na concepção do direito à qualidade da educação especial, porém, sobre inclusão escolar na perspectiva de uma educação inclusiva, emancipadora e libertadora, observa-se que necessitam de aprofundamento para uma formação que potencialize a articulação entre as concepções específicas e, de forma geral, sobre educação, direito à educação e à inclusão escolar.

Palavras-chave: Trabalho docente na Educação Especial. Inclusão Escolar. Direito à qualidade da Educação Especial.

1.1 INTRODUÇÃO

A nossa proposta de investigação objetiva analisar os conceitos de inclusão escolar e de direito à educação de crianças público-alvo de educação especial na educação infantil, presentes no debate de diversas temáticas evidenciadas nos discursos de professores de educação especial, de um município que conseguiu atender a meta de acesso dessas crianças nessa modalidade de ensino nas creches e pré-escolas.

Desde 1988 até aqui, houve o reconhecimento da intensa aprovação de marcos legais, fortalecendo o campo da educação infantil e educação especial quanto ao direito à educação. Muitos desses marcos estão promovendo a articulação entre essa etapa e essa modalidade de ensino, direcionados às crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses na educação infantil, por meio da implementação e do acompanhamento das políticas educacionais inclusivas.

Nessa direção, consideramos para investigação os dados históricos, políticos e estatísticos do município de Vitória, que vem, ao longo dos últimos anos, ampliando as Políticas de Educação Especial nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Segundo os estudos de Gobete (2014), o município investe na ampliação e no reconhecimento da Política de Educação Especial desde 1989, com efetiva implementação no ano de 1991:

[...] foi na primeira gestão municipal pós Carta Constitucional de 1988 que a Secretaria de Educação de Vitória dispensou atenção para a elaboração de um Programa de Educação Especial, com a criação de um setor específico e com a contratação de profissionais especializados, iniciativa até então inexistente na Rede Pública Municipal de Ensino desse município (GOBETE, 2014, p.22).

No decorrer desse processo histórico, com a aprovação da PNEE-PEI (2008), de notas técnicas, resoluções e decretos, o município ampliou as discussões e os encaminhamentos a respeito de uma Política de Educação Especial Municipal. Com a regulamentação da dupla matrícula (uma no ensino regular, outra no AEE) do grupo desses alunos específicos, o município também passou a redimensionar suas ações na garantia do direito à educação. Ademais, a Política Municipal avançou no sentido de problematizar o AEE nos turnos com a presença e a atuação de professores especializados, articulados com os professores regentes na sala regular. Essa organização é caracterizada em toda a rede de ensino municipal de Vitória, desde o atendimento da educação infantil à educação de jovens e adultos.

Assim, com os avanços na área das políticas voltadas à educação especial, no âmbito municipal, por meio da possibilidade de acompanhamento e efetivação da Política de Educação Infantil, no período de 2008 a 2012, anos em que foi ampliado o atendimento na Educação Infantil e implantado o Ensino Fundamental de 9 anos, podemos perceber como o município acompanhou as

implementações de ambas as políticas no sentido de garantia do direito à educação.

Com a ampliação da obrigatoriedade da escolarização das crianças de 6 anos, debatida a partir da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, em 2010, e do inciso I do art. 208 da Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), conforme redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que assegura a educação obrigatória de 4 a 17 anos de idade; ainda de acordo com a CF e com a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996), o município é o ente da federação prioritariamente responsável pela etapa de educação infantil. Assim, é visível que a ampliação da obrigatoriedade para a faixa etária de 4 e 5 anos tem provocado novas/outras formas de reorganização do sistema educativo, para cumprimento desse preceito legal, requerendo dos municípios diferentes estratégias no acesso e na permanência das crianças na educação infantil.

Nesse sentido, percebe-se, mediante o avanço da legislação e das pesquisas, que a maioria dos municípios brasileiros tem direcionado as políticas locais para garantir o direito à educação de crianças público-alvo da educação especial na etapa da educação infantil. Para tanto, consideram os apoios e os recursos da educação especial, por meio do atendimento educacional especializado, como fundamentais ao processo de escolarização dessas crianças.

Entre os municípios brasileiros que têm garantido esse direito, temos o de Vitória/ES, onde o acesso das crianças tem correspondido a quase 100%, conforme dados estatísticos apresentados pelo IBGE na educação infantil. O município de Vitória, gradualmente, entre o período de 2013 e 2016, teve o seguinte número de matrículas na Educação Infantil.

Em 2016, o município contou com 101 (cento e uma) unidades de ensino: 48 (quarenta e oito) Centros Municipais de Educação Infantil, 52 (cinquenta e duas) Escolas Municipais de Ensino Fundamental e 1 (uma) Escola Municipal de Ensino Fundamental na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Conforme dados da rede municipal de Ensino de Vitória, em 2014 havia um total de 1.580 crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados nos turnos regulares e no contraturno das escolas. Em especial, na etapa da educação infantil, a partir de 2010, há concentração de matrículas de 100% nas salas de ensino regular no município de Vitória.

Mediante tal análise, pode-se observar que, após 2010, o município passa a um atendimento de 100% das crianças indicadas à educação especial na educação infantil nas classes comuns.

O avanço do entendimento da concepção de direito à educação e de inclusão escolar, principalmente relacionado ao debate e ao aprofundamento desses conceitos nos processos de formação continuada no município com os professores especializados, no caso da educação especial, tem contribuído para o aprimoramento da compreensão dessas concepções por esses profissionais. Considerando que o município de Vitória garantiu a meta de acesso de quase 100% de crianças nas instituições de educação infantil, com aumento de matrículas na educação especial, investindo, sobretudo, em política de formação de professores de educação especial, partimos da tese de que esses professores apresentam melhores condições formativas para uma compreensão crítica dos conceitos de inclusão escolar dessas crianças e seu direito à educação, ao debaterem temáticas relacionadas a esses conceitos.

1.2- O DIREITO À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente investigação se diferencia das pesquisas analisadas, uma vez que são averiguadas atentamente as concepções das professoras especializadas sobre inclusão escolar e direito à educação das crianças público-alvo da educação especial no cotidiano da educação infantil, compreendendo o direito à educação como uma ampla articulação entre o acesso, a permanência e a qualidade da educação. Examina-se a fundo o debate do direito à qualidade da educação, conforme apresentado na tese de Ximenes (2014a). Não é aprofundado o amplo conceito de qualidade, mas como o conceito de apropriação está dentro da qualidade. Para tanto, dialoga-se com o referencial teórico sobre como as crianças público-alvo da educação especial estão se apropriando desse conhecimento e como ocorrem as condições de valorização dos profissionais da educação, com destaque nos processos formativos.

No parágrafo 1º do artigo 62 da LDB regulamenta que a “[...] União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério” (BRASIL, 1996). Assim, falar em qualidade na educação básica implica a valorização profissional, sustentada pelo tripé formação, condições de trabalho e remuneração; tal como se apresenta no documento-referência da CONAE 2014 e na Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE). Os processos formativos são potencializados nas práticas pedagógicas que buscam estreita relação com uma proposta curricular que se consolida na perspectiva da ampliação dos diferentes processos de aprendizagem e apropriação do conhecimento, ou seja, na mediação pedagógica com as crianças público-alvo da educação especial no cotidiano da educação infantil. Este trabalho se apoia nos estudos de Cury (2009) e Ximenes (2014a), mas não aprofunda o amplo conceito de qualidade, embora estabeleça um diálogo sobre como esse conceito se vincula aos processos formativos e ao referencial teórico, a partir da abordagem histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, sobre como as crianças público-alvo da educação especial estão se apropriando desse conhecimento; como ocorrem as condições de valorização dos profissionais da educação, com destaque na formação.

RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que restringiu os gastos públicos por 20 anos, o município intensificou, nesse momento, sua capacidade de planejamento e execução de orçamento, garantindo a agenda e a aprovação do Plano Municipal de Educação, em que as duas pautas — educação infantil e educação especial — apresentam metas e estratégias em revisão. No período de realização da pesquisa exploratória acompanhamos os processos formativos de 2015 a 2016 e tivemos acesso a um banco de dados de ações e planejamentos das formações continuadas, realizadas de modo intenso ao longo dos dois anos, e ainda observamos a aprovação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no município de Vitória e sua normatização via resolução.

Após análises dos dados, concluímos que as professoras apresentam fragilidades, ou seja, tensões na compreensão crítica das concepções de

direito à educação e inclusão escolar investigados, ao debaterem as temáticas apresentadas. Não demonstram melhores condições de compreensão crítica dos conceitos investigados, apesar das políticas municipais parecerem ter investimentos nas aprovações das legislações e normas que, em nível nacional, também avançaram nos últimos anos. Necessitam aprofundar o debate da qualidade do direito à educação especial no município (insumos necessários à qualidade da educação, trabalho docente, formação coletiva, currículo). Destacamos que o município parece ter investimentos nos processos de formação continuada intensamente, porém desenvolvida, majoritariamente, com os professores especializados.

As professoras narram sobre as dificuldades delas e principalmente dos demais professores e profissionais na escola, na compreensão do sentido e significado sobre o direito à educação, com impacto na compreensão de inclusão escolar. Mesmo com avanço na matrícula na modalidade, existe a fragilidade na especificidade da modalidade, ou seja, a política de educação especial na perspectiva inclusiva, principalmente o AEE, ainda luta pelo reconhecimento das crianças público-alvo da educação especial no espaço e tempo da escola e, em nosso caso, na educação infantil. A compreensão de inclusão escolar, aliada ao reconhecimento do trabalho docente da educação especial, é observada em sua fragilidade, a partir das concepções analisadas. Crianças e professoras tem sido invisibilizadas nos espaços e tempos escolares, nos projetos pedagógicos e nas ações pedagógicas.

As políticas formativas são necessárias para a implementação da garantia do direito à qualidade da educação e no aprofundamento do princípio da educação inclusiva nos processos de inclusão escolar nas políticas educacionais, porém não únicas. Em nossa investigação, mesmo com a aparência de um grande investimento na formação continuada, existe apenas um grupo potencializado no debate do direito à educação e inclusão escolar das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil: os professores especializados. Urge, portanto, que os processos formativos tenham inter-relação com todos os sujeitos que vivenciam a escola inclusiva.

4 REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014.

AGUIAR, M. A. S.; OLIVEIRA, J. F. Valorização dos Profissionais da Educação: condições e relações de trabalho. **Caderno Temático 7**. Camaragibe/PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. (Série Cadernos ANPAE). v. 32.

ALBUQUERQUE, S. S.; FLORES, M. L. R. Assessoramento técnico-pedagógico aos municípios que aderiram ao Proinfância: demandas da Educação Infantil. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., Fortaleza, 2014. **Anais...** Fortaleza: ENDIPE, 2014.

ALMEIDA, M. L. A contribuição da pesquisa-ação para os modos de conceber/fazer a formação e a prática do professor do Atendimento Educacional Especializado. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida, 2011. 1 CD-ROM.

ARAÚJO, R. L. S. **Limites e possibilidades da redução das desigualdades territoriais por meio do financiamento da educação básica**. 2013. 401 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ARAÚJO, L. **O CAQi e o novo papel da união no financiamento da Educação Básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: UNESP; CEM, 2015.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

BAPTISTA, C. R. A Política Nacional de Educação Especial no Brasil: passos para uma perspectiva inclusiva? In: MARTINS, L. et al. (Org.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal: EDUFRRN, 2008. p.19-33.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL. MULTIPLICIDADE DO AEE, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais....**

O MÉTODO *PEER INSTRUCTION* EM AULAS DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Resumo: Este trabalho trata dos efeitos da aplicação da ferramenta gratuita Plickers[©] como recurso didático-pedagógico para o método *Peer Instruction* aplicado em turmas de 2ª ano do Ensino Médio antes e depois da avaliação trimestral de Física.

Palavras-chave: Interatividade, Peer Instruction, Aprendizagem em Física.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem ativa tem recebido uma certa atenção nas últimas décadas, sendo esse processo aquele que visa aumentar a vontade natural de aprender do aluno e redirecionar a energia do desenvolvimento mental à aprendizagem escolar [1]. Com essa abordagem, as aulas são planejadas de modo que os estudantes se empenhem e sejam ativos durante o processo de aprendizagem, seguindo o caminho oposto às abordagens tradicionais que são fundamentadas em aulas expositivas [2]. Com o aumento da atenção voltada a aprendizagem ativa há o desenvolvimento de novas metodologias/tecnologias de ensino com essa perspectiva, alguns dos exemplos são: *One-Minute Paper* [3], *Think-Pair-Share* [4], *Problem-Based Learning* [5], *Team-Based Learning* [6], *Just-in-time Teaching* [7], *SCALE-UP* [8].

Estas novas metodologias aumentam a quantidade de opções e possibilidades para os professores. Para exemplificar esta variedade, Henderson e colaboradores [9] realizaram um trabalho que investigou, no mínimo, 24 metodologias diferentes com abordagens ativas utilizadas por professores em disciplinas de Física universitária. Entre os recursos com abordagem ativa, o *Peer Instruction* (PI) possui uma certa notoriedade [10]. O PI foi proposto pelo Prof. Eric Mazur, da Universidade de Harvard (EUA), no começo da década de 1990, e foi aplicado numa matéria de Física Básica na mesma Universidade. Esta técnica se espalhou velozmente pelo mundo, especialmente na Austrália, Canadá e Estados Unidos e foi utilizada em disciplinas variadas, principalmente no ensino superior [11-14].

O método PI, com base no estudo prévio do aluno e no diálogo com outros estudantes, por meio de discussões sobre questões conceituais escolhidas pelo professor, visa modificar a forma como o aluno se porta em sala de aula, de modo que haja uma aprendizagem ativa e colaborativa entre os indivíduos [12]. Por esse motivo, a possibilidade de uma aprendizagem ativa e colaborativa, o método PI foi escolhido e aplicado, em dois momentos distintos, antes e depois da avaliação trimestral, com intuito de construirmos evidências para avaliarmos a abordagem adotada durante a sequência de aulas anteriormente ministradas, entender a potencialidade do método PI para a educação básica, além de introduzir a abordagem conceitual com foco na interatividade aluno-aluno e aluno-professor.

2. METODOLOGIA

O método PI foi introduzido à disciplina de Física do ensino médio da rede pública e aplicado à quatro turmas da 2ª série da escola EEEM Arnulpho Mattos em Vitória/ES, o método PI [12] foi aplicado em dois momentos distintos, como revisão da prova trimestral e logo após a aplicação desta, com o intuito de abordar questões conceituais de termologia, termometria e calorimetria através do uso do aplicativo Plickers© (disponível na Google Play e App Store). O Plickers© é um aplicativo simples e uma poderosa ferramenta que possibilita a coleta em tempo real dos dados da pesquisa sem a necessidade de outros aparelhos por parte dos estudantes. Cada estudante possui somente um *Card* que o aplicativo Plickers© fornece associado ao nome do aluno (similar a um *QR Code*).

As questões chaves do conteúdo visto em aula são apresentadas com o auxílio de um Data Show, onde cada *slide* corresponde a uma pergunta de determinado conceito, e posteriormente toda a turma responde uma determinada questão, escolhendo a alternativa correta com seu *Card*. A coleta de dados é feita pelo aplicativo no smartphone do mediador.

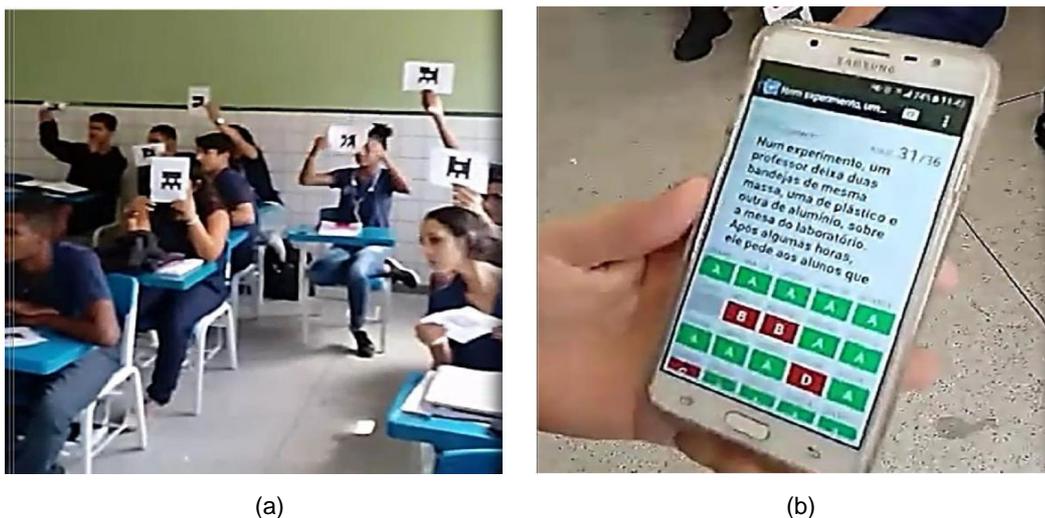


Figura 1: Sequência de uso do método *Peer Instruction* com a ferramenta Plickers. (a) Modo de seleção de alternativas de resposta para a questão com os Cards. (b) Após a captura da alternativa dos alunos no smartphone.

A conexão com o Data show pode mostrar o histograma dos resultados obtidos da turma (ver Figuras 3 e 4), além de ser verificado pelo professor na tela do smartphone à medida em que os códigos dos alunos são lidos pela câmera.

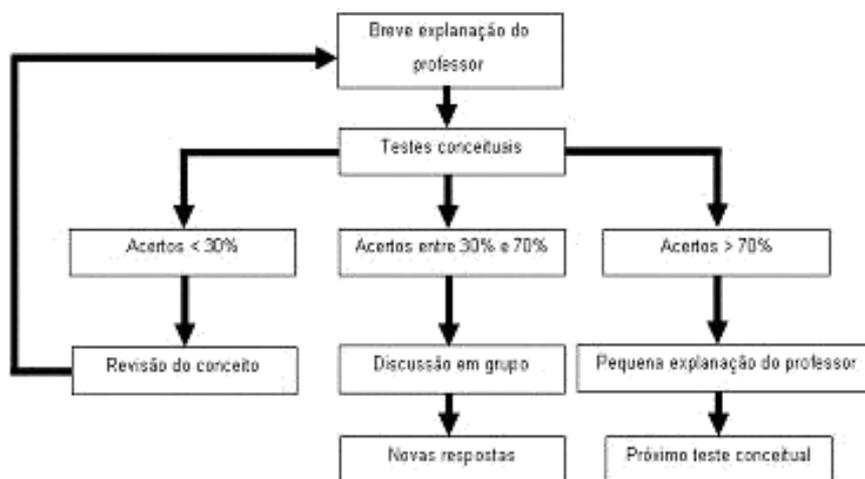


Figura 2: Fluxograma das etapas do *Peer Instruction* [15]

O método do PI segue o esquema do fluxograma da Figura 2. A coleta dos dados instantânea possibilita ao professor ter o *feedback* de quais conteúdos o aluno compreende melhor e quão bem está sendo efetiva sua abordagem está sendo em cada turma. Assim, através do percentual de êxito da turma, e a partir

dos critérios discriminados na Figura 2, direcionou-se a atitude de mediação adequada para cada questão. Após a interatividade e discussão entre grupos, pode ser realizado o uso a ferramenta para um novo teste com intuito de compreender a ocorrência de mudança ou não na seleção de alternativa de resposta para a questão-problema.

O recurso didático Plickers© também fornece opções para o desempenho individual do aluno, turma a turma e qual opção de resposta para a questão o indivíduo selecionou no momento da aplicação, potencializando a compreensão por parte do professor do entendimento individual e global de seus alunos.

3. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Dentro das questões aplicadas em sala selecionou-se uma questão que envolviam os mesmos conceitos para cada ocasião. As questões escolhidas tratam da definição de calor, como é dada sua transmissão e o que é capacidade térmica de um corpo, ambas são questões contextualizadas no cotidiano.

A questão selecionada, dentre as que foram aplicadas, para a revisão para a prova (antes)

da avaliação trimestral foi a seguir; em verde a opção correta e em vermelho as equivocadas:

Nos dias frios, é comum ouvir expressões como: ‘Esta roupa é quentinha’ ou então ‘Feche a janela para o frio não entrar’. As expressões do senso comum utilizadas estão em desacordo com o conceito de calor da termodinâmica. A utilização das expressões ‘roupa quentinha’ e ‘para o frio não entrar’ é inadequada, pois:

- a)** A roupa absorve a temperatura do corpo da pessoa e o frio não entra pela janela, o calor é que sai por ela.
- b)** O calor não está contido num corpo, sendo uma forma de energia em trânsito de um corpo de maior temperatura para outro de menor temperatura.
- c)** A roupa não é fonte de temperatura, e o frio não pode entrar pela janela, pois o calor está contido na sala, logo o calor que sai por ela.
- d)** O calor está contido no corpo da pessoa e não na roupa, sendo uma forma de temperatura em trânsito de um corpo mais quente para um corpo mais frio.

No primeiro momento obtivemos a seguinte relação de desempenho para as quatro turmas (ver Figura 3) para a questão selecionada.

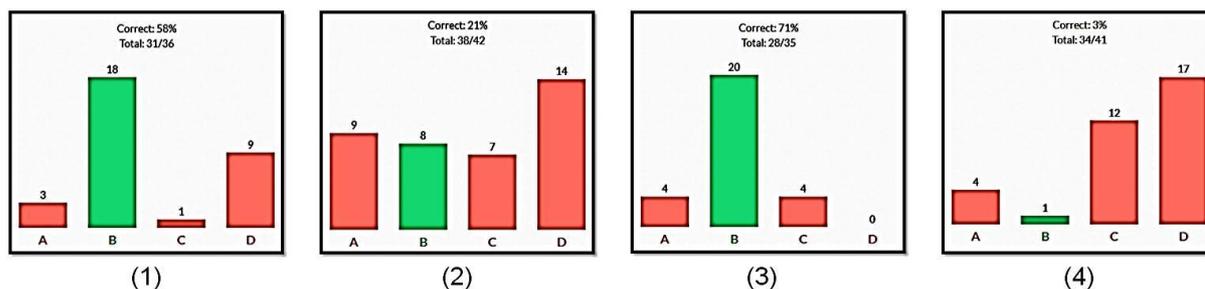


Figura 3: Resultados antes da avaliação – percentual de acertos/turma (1) 58%, (2) 21%, (3) 71% e (4) 3%

No segundo momento que foi após a avaliação trimestral de Física, a outra questão que

abordava os mesmos conceitos foi retirada de uma edição anterior do Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM) que se segue:

Num experimento, um professor deixa duas bandejas de mesma massa, uma de plástico e outra de alumínio, sobre a mesa do laboratório. Após algumas horas, ele pede aos alunos que avaliem a temperatura das duas bandejas, usando para isso o tato. Seus alunos afirmam, categoricamente, que a bandeja de alumínio encontra-se numa temperatura mais baixa. Intrigado, ele propõe uma segunda atividade, em que coloca um cubo de gelo sobre cada uma das bandejas, que estão em equilíbrio térmico com o ambiente, e os questiona em qual delas a taxa de derretimento do gelo será maior. O aluno que responder CORRETAMENTE ao questionamento do professor dirá que o derretimento ocorrerá:

- a) mais rapidamente na bandeja de alumínio, pois ela tem uma maior condutividade térmica que a de plástico.
- b) mais rapidamente na bandeja de plástico, pois ela tem inicialmente uma temperatura mais alta que a de alumínio.
- c) mais rapidamente na bandeja de plástico, pois ela tem uma maior capacidade térmica que a de alumínio.
- d) com a mesma rapidez nas duas bandejas, pois apresentarão a mesma variação de temperatura.

Para as mesmas turmas de 2º ano do ensino médio temos a relação dada pela Figura 4 que apresenta os histogramas e o acerto percentual

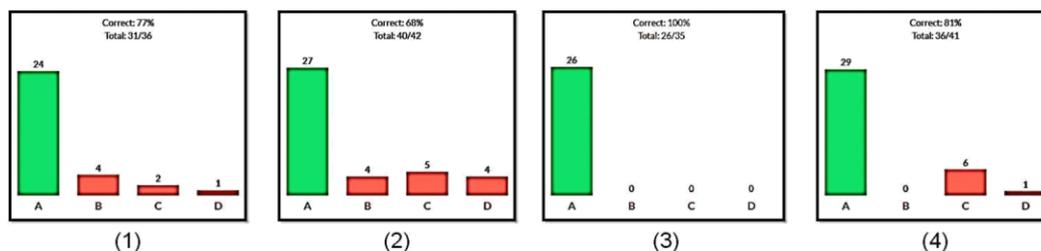


Figura 4: Resultados após a avaliação – percentual de acertos/turma (1) 77%, (2) 68%, (3) 100% e (4) 81%

4. CONSIDERAÇÕES

Notou-se que o aumento percentual de acertos por turma no segundo momento que pode ser um indício de compreensão conceitual por parte dos alunos referente aos conteúdos abordados nas questões. O resultado da avaliação trimestral com os temas usados para elaboração dos questionários foi relativamente satisfatório, podendo ser fruto de uma mudança de atitude e uma rotina de estudo adotada pelos alunos mediante a experiência de conseguirem quantificar sua compreensão do conteúdo com antecedência por meio do recurso didático adotado no primeiro momento que aplicação do teste na ocasião de revisão para a prova.

Também houve um engajamento maior por parte dos alunos na atividade do que em uma aula expositiva ou com o uso de recursos de experimentação, que é um viés muito forte no ensino de Física, por se tratar de um método baseado na interatividade deles com a disciplina, com o conteúdo apresentado e com os demais colegas durante as discussões em grupo quando necessário (de acordo com o critério de acertos percentual na Figura 2), verificando-se que o percentual de acertos foi maior ao elaborarem uma nova resposta através desse diálogo.

Durante o momento de explanação final para uma justificativa formal da alternativa que continha a resposta esperada, houve colaboração dos alunos ao interporem suas colaborações na explicação, além de aparecer em suas falas muitas palavras-chaves. Esse é um forte indício de uma apropriação conceitual dos alunos ser potencializada através do método PI e da contribuição da turma como um todo para a elaboração de hipóteses para a resolução das questões conceituais.

REFERÊNCIAS

- [1] ROSSO, TAGLIEBER, 1992, p. 37). ROSSO, Ademir J.; TAGLIEBER, José E., **Métodos ativos e atividades de ensino**. Perspectiva 17, 1992, pp. 37-46. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9147/10689>> Acesso em: 31 agosto (2018).
- [2] M. Prince, **Journal of Engineering Education** 93, 223 (2004).
- [3] D.R. Stead, **Active Learning in Higher Education** 6, 118 (2005).

- [4] F.T. Lyman, in: *Mainstreaming Digest: A Collection of Faculty and Student Papers*, editado por A.S. Anderson (University of Maryland Press, Maryland, 1981).
- [5] H.S. Barrows e R.M. Tamblyn, *Problem Based-Learning: An Approach to Medical Education* (Springer, New York, 1980), v. 1, p. 224.
- [6] L.K. Michaelsen e M. Sweet, *New Directions for Teaching and Learning* 2011, 41 (2011).
- [7] G.M. Novak, E.T. Patterson, A.D. Gavin e W. Christian, *Just-In-Time Teaching: Blending Active Learning with Web Technology* (Prentice Hall, New Jersey, 1999), v. 1, p. 188.
- [8] R.J. Beichner, J.M. Saul, D.S. Abbott, J.J. Morse, D.L. Deardorff, R.J. Allain, S.W. Bonham, M.H. Dancy e J.S. Risley, in: *PER-Based Reform in University Physics*, editado por E.F. Redish e P.J. Cooney (American Association of Physics Teachers, Maryland, 2007).
- [9] C. Henderson, M.H. Dancy e M. Niewiadomska-Bugaj, **Physical Review Special Topics – physics Education Research** 8, 20104 (2012).
- [10] M. Dancy e C. Henderson. **American Journal of Physics** 78, 1056 (2010).
- [11] CUMMINGS, K. and ROBERTS S. G., A Study of Peer Instruction Methods with High School Physics Students, **Physics Education Research Conference**, 1064: 103-106 (2008).
- [12] MAZUR, E., *Peer Instruction: A User's Manual*, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ, (1997).
- [13] CROUCH, C. H.; MAZUR, E., *Peer Instruction: Ten years of experience and results*,
- [14] LASRY, N.; MAZUR, E. and WATKINS, J., *Peer instruction: From Harvard to the two-year college*, **Am. J. Phys.** 76 _11_, November (2008).
- [15] DINIZ, A. C.; TEXEIRA, A. V. N. C. **Instruções para aplicação do método Peer Instruction em aulas de física no ensino médio**. Dissertação de mestrado em Ensino de Física. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2015.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À SERVIÇO DA COLÔNIA E DO IMPÉRIO

RESUMO

Fazendo uma revisão de literatura sobre a educação de jovens e adultos (EJA) desde seus primórdios no período do Brasil colônia até os dias atuais este trabalho apresenta um apanhado geral sobre o tema da EJA no Brasil, trazendo uma breve retrospectiva histórica sobre a história da educação no país, partindo dos primórdios do implante da escola com a vinda dos jesuítas, sua passagem pelo Brasil colônia, pelo período democrático, pelo regime militar e pelo período de redemocratização apontando as transformações que cada um desses períodos ocasionou na educação de jovens e adultos até os dias atuais.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Histórico. Brasil.

INTRODUÇÃO

Desde o período colonial até os dias atuais, embora hoje mais velada, a educação de jovens e adultos (EJA) – modalidade de ensino em cujo objetivo esta pautado no atendimento de jovens e adultos que por algum motivo não completaram seus estudos na idade apropriada – esteve voltada ao atendimento das necessidades do Estado, caracterizando-se primordialmente pelo ensino de profissões ou à catequização de colonos e índios, respectivamente e, posteriormente, escravos a ler e escrever.

Por outro lado as mudanças também aconteceram em benefício dos adultos e jovens que compreendem essa modalidade de ensino, principalmente no que concerne à valorização do ensino e do conhecimento indiretamente provocando mudanças nos indivíduos que dele dependem no sentido a uma melhor preparação destes frente ao papel social que desempenham na sociedade como um todo, estendendo-se a outros campos tais como economia e política. Essa “capacitação social” dos alunos representa justamente a pedra fundamental para as mudanças necessárias a EJA no que se refere a sua efetivação no campo educacional o que

remonta à quebra do paradigma colonial quando a EJA servia, dentre outros, à política, passando a fazer parte de sua composição.

Este trabalho tem por objetivo fazer uma reflexão sobre a EJA no período colonial e imperial entre leitores, sendo eles estudiosos, educadores ou educandos que atuam direta ou indiretamente sobre o tema aqui referido de modo a contribuir com outros estudos e discussões pertinentes a este estudo.

Breve Caracterização Histórica da EJA no Brasil

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil iniciada no período colonial sob o julgo do catolicismo é apresentada sob diferentes aspectos ao longo de sua trajetória. Sua história se confunde com a própria história brasileira, demonstrando uma estreita ligação entre o seu processo de consolidação e as transformações sociais, econômicas e políticas vividas pelo país.

Essa modalidade de ensino sempre esteve relacionada a um acontecimento histórico da nossa história, seja pela necessidade burguesa em ter servos mais instruídos, seja pela necessidade de mão-de-obra qualificada a EJA sempre foi pensada no sentido a atender alguma especificidade do Estado. O que não é de tudo ruim dado que esta modalidade de ensino pelos serviços prestados ao longo do tempo resistiu até a contemporaneidade.

Atualmente a EJA enfrenta o desafio e especial papel de ofertar educação àqueles que não a desfrutaram no tempo devido não importando o motivo, com o objetivo de fornecer condições aos seus alunos tornando-os cidadãos capazes e cientes de seu papel para com a sociedade no sentido a serem atuantes nas decisões que a eles competem.

EJA no Brasil Colônia

Os primórdios da educação de jovens e adultos remontam e se relacionam ao processo histórico de colonização do Brasil, tendo início no período subsequente à chegada dos padres jesuítas no ano de 1549 (BESERRA; BARRETO, 2014) momento histórico em que os missionários religiosos da Companhia de Jesus advindos de Portugal exerciam o papel de professores e detinham a responsabilidade sobre a educação de adultos brancos, indígenas (SANTANA, 2015) e, posteriormente, negros escravizados.

Nesse período a educação era responsabilidade da igreja e não do estado tendo por objetivo ensinar os colonos a simples tarefa de ler e escrever, além de se ocupar da catequização dos índios, sendo estes “submetidos a uma intensa ação cultural e educacional, embora os jesuítas priorizassem sua ação junto às crianças” (SILVA et al, 2012) e, em seguida, o cumprimento das tarefas desempenhadas na colônia e exigidas pelo Estado.

A expulsão dos jesuítas em 1759 pelo Marques de Pombal marcou a primeira mudança significativa da estrutura educacional brasileira que passara então a fazer parte das obrigações do estado. Dentre as transformações ocorridas, a uniformidade da ação pedagógica, a transição de níveis escolares e a graduação, características do modelo jesuítico foram substituídas pela diversificação de disciplinas isoladas (MOURA, 2003).

Por outro lado, o novo modelo de educação implantado por Pombal representou um retrocesso à educação de adultos, principalmente aqueles pertencentes as classe mais pobres que não encontravam espaço nas escolas para estudar após a reforma pombalina. A educação passou então a privilegiar as classes mais abastadas contemplando prioritariamente o ensino superior.

O texto da primeira constituição brasileira sobre educação de pessoas adultas não passou de uma boa intencionalidade. Em suma o ideal de qualidade escolar foi deixado para depois e as ações pensadas para a educação ficaram restritas apenas a umas poucas crianças. Do processo foram excluídas outras tantas crianças, jovens e adultos que residiam no campo, indígenas e negros tanto escravizados quando libertos sob carta de alforria, os quais permaneceriam analfabetos ou teriam de buscar por si só maneiras alternativas para aprenderem a ler e escrever (SILVA et al, 2012).

EJA no Brasil Império

Instaurada a desordem educacional no país após a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759 sobram poucos relatos sobre ações educativas da Educação de Adultos nessa época. Somente a partir de 1808, período conhecido como Brasil Império, por consequência da vinda da família real portuguesa para o Brasil, a educação de fato ganhou novamente uma função, isso porque na época foi emergente a necessidade da qualificação de trabalhadores para atender à

aristocracia portuguesa por meio da criação de um processo de escolarização de adultos (FRIEDRICH et al, 2010).

Nesse período, já em 1824, é então consolidada, à luz europeia, sob o lema da instrução gratuita para todos os cidadãos, uma grande conquista à educação, a primeira Constituição. Por outro lado, seus objetivos estiveram muito aquém das inspirações liberais e democráticas da elite daquela época e esta não de compatibilizava com os interesses dos cidadãos.

Por mais que não tenha sido algo explícito na constituição, no que concerne à educação esta era compreendida como um direito dos cidadãos e dever do Estado e que, portanto, deveria estar pautada sobre o princípio da gratuidade. Previa ainda a liberdade para que novas instituições de ensino superior fossem abertas, além do ensino, que poderia se voltar a todas as áreas de interesse social (PERES, 2005).

O documento dava devida importância ainda ao atendimento a jovens e adultos, porém a efetivação do direito garantido pela constituição ficou mesmo somente no papel, pois nada foi feito no sentido ao atendimento desse público pela educação. Até boa parte desse período, até meados de 1854, não houve nenhuma ação que consolidasse de fato os objetivos de uma educação voltada e especificamente ao atendimento dessa parcela da população de maneira que a EJA, durante muito tempo no período imperial, ficou praticamente à margem da sociedade da época, salvo os cursos que instruíam as pessoas para servirem aos nobres.

A instrução de trabalhadores ao serviço da coroa remontava os costumes dos jesuítas para com os índios, seguindo basicamente o mesmo costume. Influenciados pelo desejo em adquirir servos habituados aos costumes doravante tragos de Portugal, os nobres, talvez pelo conhecimento da maneira de educar dos antigos jesuítas reestabeleceram certa relação com a igreja, facilitando o trabalho dos então missionários católicos enquanto estes por sua vez convertiam os índios aos costumes da Coroa Portuguesa (FRIEDRICH et al, 2010).

A ideia de alfabetização de adultos se consolidou de fato a partir de 1850 quando foi criada a primeira escola noturna do Brasil com objetivo de alfabetizar os trabalhadores analfabetos (FRIEDRICH et al, 2010). Pela primeira vez na história a ideia de educação, antes pensada e institucionalizada “como um dever do súdito, passou a ser compreendida como um direito do cidadão e um dever do Estado”. Essa mudança repentina do modelo educacional não foi pensada no sentido a ajudar

o desenvolvimento intelectual da população e sim acompanhar a nova ordem política.

Essa nova ordem política exemplificada educacionalmente pela criação das escolas noturnas foi instaurada pela necessidade de instrução dos escravos como um modo de contribuição para sua educação a fim de que servissem melhor, ou pela compreensão dos homens brancos sobre seus direitos e deveres para com a sociedade.

As escolas noturnas rapidamente se espalharam e logo em 1874 já somavam 117 instituições, cada qual com uma finalidade específica segundo especificidades e interesses regionais. No Pará, a exemplo, a alfabetização estava voltada aos indígenas, já no Maranhão atendia aos colonos (FRIEDRICH et al, 2010).

Por outro lado, na época no Brasil aos analfabetos, mesmo com condições de estudar, ainda sofriam muito preconceito social dado o fato de não saberem ler e escrever. Um ótimo exemplo dessa realidade diz respeito ao fato de que pessoas analfabetas eram impedidas de participar das decisões do Estado sendo muito bem colocado por autores que desenvolveram estudos sobre a época, tais como Paiva (1973). De acordo com seus estudos foi instaurada naquele período era instaurada uma lei proibindo a participação de analfabetos nas decisões do império, como a escolha de representantes, por exemplo, isso porque o pensamento era o de que analfabetos se encontravam em ascensão social, o que em outras palavras significa dizer que o analfabetismo estava associado à incapacidade e inabilidade social dos indivíduos (FRIEDRICH et al, 2010).

O período histórico que vai de 1887 até o ano de 1897 marca a transição entre Império e República. Segundo Friedrich et al, (2010), nesse tempo a educação era considerada como redentora das mazelas sociais.

CONCLUSÃO

Infelizmente o desenrolar da história do nosso país foi cercado por disputas de poder e adequação social humana, em especial dos trabalhadores, a fim de atender as necessidades do estado sem que houvesse preocupação no sentido à formação efetiva de sua gente. Os reflexos dessa prática podem ser evidenciados mesmo nos dias atuais, talvez mais do que conseguimos imaginar; basta considerar a

situação de analfabetismo e/ou analfabetismo funcional enquanto realidade na vida de muita gente.

Tal realidade não se configura diferente dentro ou fora das instituições de ensino ao passo que as mazelas vivenciadas pelos estudantes ao longo do tempo em muito se assemelham.

Pela legislação vigente, cabe à educação de jovens e adultos, por meio de seus objetivos, a responsabilidade de mudança desse quadro social brasileiro em alcance à erradicação do analfabetismo em nossa sociedade. Por outro lado, esta não é tarefa fácil! Tal conquista somente poderá ser alcançada quando da proposição e efetivação de políticas públicas nesse sentido. A partir do momento em que a educação se voltar ao atendimento das necessidades reais, respeitando as especificidades dos alunos teremos de fato um processo efetivo de construção de conhecimento e crescimento pessoal dos alunos.

REFERÊNCIAS

BESERRA, Valesca; BARRETO, Maribel Oliveira. Trajetória da educação de jovens e adultos: histórico do Brasil, perspectivas atuais e conscientização na alfabetização de adultos. **Cairu em Revista**, Salvador, v. 03, n. 04, jul./ago. 2014, p. 1 64-190.

Disponível em: <http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/10_TRAJETORIA_EDUCACAO_JOVENS_ADULTOS.pdf>. Acesso em: 08 set. 2015.

FRIEDRICH, Márcia; et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, abr./jun. 2010, p. 389-410. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867>>. Acesso em: 08 set. 2018.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PERES, Tirsia Regazzini. **Educação brasileira no império**. 2005. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/105/3/01d06t03.pdf>>.

Acesso em: 08 set. 2018.

SILVA, Jaqueline Luiza da, et al. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 02, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a17v28n2.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2018.

O REGIME DE COLABORAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DA META 4 DO PNE NO DISTRITO FEDERAL

Resumo: O presente artigo traz um recorte de pesquisa realizada no mestrado acadêmico que teve como objetivo analisar, no âmbito do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal, a implementação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Meta 4 do Plano Distrital de Educação (PDE-DF). Para a presente discussão, focou-se no Regime de Colaboração no contexto de implementação da política analisada. Orientado pela abordagem qualitativa, optou-se pelo Estudo de Caso, utilizando a análise documental e entrevistas semiestruturadas. Como resultado, foi possível perceber a tentativa de melhoria na articulação federativa, com a União buscando atuar como coordenadora das políticas públicas. Também se evidenciou a preocupação dos agentes de implementação com o aperfeiçoamento do Regime de Colaboração para a consecução das metas formuladas.

Palavras-chave: Meta 4. PNE. Regime de Colaboração.

INTRODUÇÃO

Com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), as políticas sociais passaram a se orientar pela expansão/universalização do acesso aos serviços públicos, pela descentralização e pela busca por articular e coordenar a ação dos entes federados, e para tanto foram definidas competências dos entes federados e formas de cooperação federativa, conferindo à União “um papel de coordenação federal muito importante no combate às desigualdades territoriais e na suplementação ou indução de ações no plano subnacional” (ABRUCIO E SEGATTO, 2016, p. 417).

No campo da política educacional, a Constituição de 1988 promoveu “tanto a coordenação do governo federal na assistência financeira e técnica a estados e municípios quanto a cooperação entre os três entes” (ABRUCIO e SEGATTO, 2016, p.419), bem como a proposição de políticas nacionais norteadoras da ação governamental que confirmam à União um papel central na coordenação federativa.

Nesse sentido, foi formulado o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), concebido a partir do princípio do Federalismo cooperativo, segundo o qual “a decisão comum, tomada em escala federal, é adaptada e executada autonomamente por cada ente federado, adaptando-a às suas peculiaridades e

necessidades” (BERCOVICI, 2004, p.56), que considerando a natureza colaborativa das políticas educacionais, estabeleceu que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (BRASIL, 2014).

Organizado em 20 metas, acompanhadas de suas respectivas estratégias, que “revelam os principais desafios para as políticas públicas brasileiras e oferecem direções para as quais as ações dos entes federativos devem convergir” (DOURADO, 2016, p.7), o PNE propôs metas para a redução das desigualdades e valorização da diversidade, ganhando destaque a Meta 4:

“Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014).

Seguindo a determinação expressa no PNE, o Distrito Federal (DF), ao formular o Plano Distrital de Educação - PDE-DF (DISTRITO FEDERAL, 2015) buscou contemplar suas diretrizes, adequando-as às peculiaridades locais. Assim, a Meta 4 do PDE-DF propõe universalizar o acesso à educação para os estudantes com deficiência, TGD, Altas Habilidades/superdotação, com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, ou qualquer transtorno de aprendizagem, independentemente da idade, garantindo a inclusão na rede regular de ensino ou conveniada e o atendimento complementar ou exclusivo.

Por compreender que na Meta 4 “está embutida a cooperação federativa e a colaboração entre os sistemas como seu pressuposto” (ABICALIL, 2015, p. 12), o presente estudo se debruçou sobre o Regime de Colaboração na implementação da Meta 4 no Sistema Público de Ensino do DF.

2 MÉTODO E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.

Esse estudo, pautado pela abordagem qualitativa, optou pelo Estudo de Caso, estratégia que, de acordo com Yin (2005, p. 19), tem sido de grande valia em pesquisas nas quais o importante “não é saber o que e o quanto, mas o como e o porquê”.

Para compreender o processo de implementação da Meta 4 no DF, foram selecionados como campo de estudo setores da Administração Pública Federal e do DF cujos sujeitos de alguma forma têm relação com a implementação. Foram utilizadas como estratégias de coleta dos dados a Análise documental e as Entrevistas Semiestruturadas. Os dados foram categorizados e analisados utilizando a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010).

Para compreensão do leitor, nomeamos os sujeitos que atuavam no Ministério da Educação com as letras B e C, e os que atuavam na Secretaria de Educação do DF com as letras A e D.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO.

Analisamos e interpretamos as informações com base na Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2010), buscando diálogo entre os dados, o referencial teórico e o objetivo do estudo, levando em consideração as porções textuais que colaboraram para responder as questões relacionadas ao Regime de Colaboração.

3.1 O Regime de Colaboração no processo de implementação.

No estudo, foi evidenciada pelos agentes de implementação a importância do Regime de Colaboração na consecução das metas do PNE e dos Planos dos entes subnacionais, e que tal questão ganhou relevância no PNE que determinou que “Art. 7º a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias deste Plano” (BRASIL, 2014).

Tal questão foi abordada na fala do Sujeito A, para o qual o PNE trouxe novas referências para a relação entre os entes federados na elaboração e execução de políticas públicas, e que descreveu a importância da colaboração entre a União e o DF para a consecução das Metas:

Percebo a importância do Regime de Colaboração, porque na Meta 1, que é a construção do CEPIS, a gente construiu praticamente todos com a verba federal. Temos o Centro de Educação Profissional feitos com verbas federais. E as Salas de Recursos? Também tem verba federal, com a implementação por nossa conta. Então muitas das metas, se não fosse esse dinheiro das verbas federais por meio do PAR ou do SIMEC, a gente eu acho que não conseguiria. Isso também ocorre na Meta 4. Por isso é importante que as metas do PNE e do PDE tenham convergência no que for possível.

No caso da Meta 4, os entrevistados apontaram que está contemplado o Regime de Colaboração como seu pressuposto, seja por meio do financiamento da dupla matrícula no FUNDEB conforme Decreto 7.611/11 (BRASIL, 2011), seja na execução de programas de acessibilidade elencados no quadro 1, considerados fundamentais para a universalização do acesso à escola pelos estudantes com deficiência, com garantia de qualidade:

Quadro 1: Políticas/Programas de Ed. Especial executados em Colaboração

POLÍTICAS/PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL		
POLÍTICA/ PROGRAMA	PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES DA UNIÃO	PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES DOS ENTES SUBNACIONAIS
Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais	Aquisição e distribuição dos itens que compõem as Salas de Recursos; fiscalizar a execução do programa.	Elaborar o PAR referenciando a ação. Aderir ao programa. Disponibilizar espaço físico adequado. Seleciona e disponibilizar professor especializado para atuar no AEE
Programa Escola Acessível	Elaborar normas de operacionalização; prestar assistência técnica às Secretarias e escolas beneficiadas; destinar recursos de custeio e capital às escolas participantes.	Aderir ao programa, elaborar, consolidar e fiscalizar o plano de atendimento, prestar assistência técnica às escolas.

Fonte: Entrevistas semiestruturadas e manual do Programa Escola Acessível (BRASIL, 2011).

Ao investigar as questões relativas ao Regime de Colaboração no contexto de implementação analisado, foi possível identificar que a fim de conciliar a atuação dos entes federados autônomos às políticas nacionais, a União tem buscado assumir a coordenação na implementação dos planos.

Um exemplo da ação articuladora da União é o Plano de Ações Articuladas-PAR, instrumento que tem sido fundamental para a melhoria das condições de atendimento aos estudantes da Educação Especial, que em sua versão 2016/2019 se vinculará às Metas do PNE, dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação.

A dinâmica estabelecida para acesso aos recursos do PAR 2016/2019 e sua articulação com as Metas do PNE e dos Planos de Educação dos entes subnacionais foi delineada na voz do sujeito B:

Assim, depois do PNE, quem não tem seu plano estadual ou municipal não pode, não consegue caminhar com o PAR. Eu não posso apoiar você para esses próximos 4 anos se você não fez sua visão estratégica para os próximos 10. É regra basilar, quem não tem o plano não segue com a gente. É um critério de entrada.

Dessa forma, para que os entes subnacionais recebam recursos do PAR, eles deverão no momento de elaboração do seu Plano de Ações Articuladas, referenciá-lo nas metas do PNE e de seus próprios planos.

O Sujeito C apontou também que o PAR servirá como um instrumento de planejamento, avaliação e monitoramento acerca da implementação dos planos de educação:

A gente tem feito um trabalho de no próprio PAR deixar bem claro o que eles estão fazendo no Plano, então assim cada meta deles no Plano, cada ação a gente pede pra referenciar com o PAR. Então a gente tenta caminhar bem próximos com eles e mostrar com isso o nosso respeito com o Plano.

Embora tenha se verificado ações que visam o fortalecimento do Regime de Colaboração, ainda foram percebidas lacunas na coordenação e articulação federativa:

Olha, ainda existem dificuldades, ainda é preciso melhorar a articulação federativa para garantir o Regime de Colaboração. Muitas vezes os entes subnacionais não querem trabalhar articulados com a União. E quando há aproximação, o foco se dá mais no recurso financeiro. E penso que há coisas até mais importantes que o acesso aos recursos financeiros. É preciso criar políticas de âmbito nacional. (SUJEITO D).

Por fim, os sujeitos acreditam que as mudanças estabelecidas no texto da Meta 4 do PDE-DF, que ampliaram o escopo dos alunos atendidos, podem dificultar a convergência de ações, tendo em vista o estabelecimento de ações não contempladas no texto nacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto de implementação analisado, os sujeitos apontaram a oportunidade que o PNE e o PDE-DF estão dando para a melhoria da articulação federativa entre os entes federados envolvidos na implementação da Meta 4, sendo evidenciada a busca por aperfeiçoar o regime de colaboração, sanando falhas históricas creditadas à falta de coordenação das políticas educacionais. Nesse sentido, os sujeitos apontaram a busca da União em coordenar o processo de implementação como, por exemplo, com o PAR, a fim de garantir, de forma colaborativa, a redução das desigualdades de acesso e permanência na Educação Especial.

7 REFERÊNCIAS

- ABICALIL, Carlos Augusto. O Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 249-263, jul./dez. 2014.
- ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni. A cooperação em uma federação heterogênea. *Revista Brasileira de Educação*. Volume. 21, n. 65 abr.-jun. 2016.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BERCOVICI, Gilberto. *Dilemas do estado federal brasileiro*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2004. 104p.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição [de 1988] da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União: Brasília, 1988.
- _____. Presidência da República. *Decreto nº 7.611* de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.
- _____. Ministério da Educação. *Manual de Orientações do Programa Escola Acessível*. Brasília, 2011.
- _____. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

DISTRITO FEDERAL. *Lei nº 5.999*, que dispõe sobre o Plano Distrital de Educação do Distrito Federal 2015/2024. Brasília, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação Política de Estado para a educação brasileira*. Brasília: Inep, 2016.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem em EaD, evidenciando-os em cursos a distância no Brasil. Apresentam-se os instrumentos mais utilizados destacando as singularidades deste modelo educacional que, por conseguinte, configuram certas dificuldades em avaliar as aprendizagens no processo de ensino, que é mediado pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, as TIC. Convida o leitor a rever e refletir sobre quais instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem em EaD são mais eficientes. Para tal é necessário que se conheçam os instrumentos de avaliação para torná-la mais eficiente possível. Faz-se necessário estudar, com mais profundidade, as possibilidades de avaliação da aprendizagem dos ambientes virtuais da aprendizagem.

Palavras-chave: Instrumentos de Avaliação. Educação a Distância. Avaliação da Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é um tema relevante e bem discutido na área da educação e, ao buscarmos na história da evolução sobre a maneira atribuída a avaliação, percebemos que as práticas se encontram embasadas em quatro observações teóricas, que são: as modalidades, as funções, os critérios de avaliação e instrumentos a serem utilizados para a medição.

A avaliação, do ponto de vista educacional, pode ser considerada como um grande desafio para boa parte dos educadores devido tanto aos seus pressupostos teóricos e às diversidades, quanto aos instrumentos de aplicação e às novas tecnologias de informação e comunicação, pontos forte e evidente na educação a distância.

Convém ressaltar que, o ato de avaliar na educação a distância requer uma atenção especial ao estudante, pois ele é protagonista da sua aprendizagem. Isso pode inseri-lo no centro das atenções, de maneira que ele possa experimentar, pela sua autonomia, as formas de aprender a aprender, de autoavaliar e favorecer sua aprendizagem nos ambientes colaborativos e cooperativos virtuais.

DESENVOLVIMENTO

Ao se falar sobre os possíveis instrumentos de avaliação em EaD, retornar-se a alguns pontos históricos em relação a Educação a Distância. Nesse sentido, observa-se que, durante muitos anos, nos cursos que formam professores havia um componente curricular que disponibilizava uma técnica para a aplicação e elaboração de cada instrumento de avaliação da aprendizagem. Ao se dar essa ênfase, a técnica torna-se exclusivamente tecnicista, isto é, o uso da técnica pela técnica.

Portanto, mesmo quando há participação de professores em sua elaboração, geralmente as questões de cunho educacional e pedagógico ficam prejudicadas e subordinadas às soluções de informática. Portanto, é muito difícil encontrar alguma reflexão sobre os processos de avaliação em cursos a distância através da Internet. Observa-se que a utilização das LMS (Learning Management System) se torna mais técnica; é um dos instrumentos oferecidos na EaD, procedimento ligado diretamente à informática.

Para que aconteça a avaliação, há vários instrumentos que podem servir por sua aplicação em educação a distância. Trabalha-se com alguns instrumentos com a intenção de fazer uma reflexão sobre a possibilidade de uso em cursos a distância, via internet, com mais eficiência. Para isso, serão apresentados instrumentos, com uma breve descrição de cada um e alguns cuidados que devem ser tomados; sua abrangência e sua viabilidade em cursos na educação à distância.

Nesse sentido, foi selecionado um conjunto de instrumentos, possíveis de serem utilizados para a avaliação da aprendizagem.

Esses critérios escolhidos são os que orientam nossa escolha e estão baseados na “popularidade” de alguns diferentes sistemas de ensino e na percepção de possibilidade de uso em cursos a distância através da Internet.

Conforme citado, serão apresentados os instrumentos utilizados para a avaliação da aprendizagem.

- Instrumentos aplicáveis na avaliação da aprendizagem em EaD

A avaliação da aprendizagem em EaD pode ser realizada de forma presencial ou a distância por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que permite que o professor interaja com o professor e serve para procedimentos de avaliação.

- Questões de múltipla escolha

As questões de múltipla escolha apresentam um texto ou um parágrafo com uma questão direta ou somente um problema, seguido por alternativas como preposição, para atender à solicitação do texto atual.

É um tipo padrão de questão, são populares e o estudante elege uma resposta correta em um conjunto de várias alternativas. As questões de múltipla escolha muitas vezes apresentam um pouco de dificuldade, pois possuem ambiguidade e pegadinhas; são elaboradas assim, exatamente para confundir os estudantes, mesmo aqueles que têm conhecimento e dominam o assunto.

Convém ressaltar que estas questões devem ser bem elaboradas de forma clara e objetiva, necessitando de um equilíbrio entre o nível de dificuldade das questões elaboradas; deve-se evitar um texto com indícios sobre qual seria a resposta correta.

2.1.3- Autoavaliação

A autoavaliação é uma ferramenta valiosa para todas as pessoas que desejam crescer e evoluir. Não se trata de atribuição de notas, mas de seu próprio desempenho de reconhecer o que foi aprendido e o que ainda necessita aprender.

De acordo com Soffner (2010), “a avaliação que o aluno faz sobre seu próprio desenvolvimento”. Esse instrumento deve ser elaborado para que o aluno possa refletir sobre seu conhecimento e desempenho.

Convém ressaltar que, na educação a distância, é sempre possível usar a autoavaliação nos cursos em EaD, e bastante apropriado se pensarmos em um trabalho com adultos.

2.1.4 – Portfólio (Webfólio)

O portfólio é um instrumento utilizado pelos alunos para registrarem suas reflexões sobre as pesquisas e informações diversas, onde o professor faz parte desta construção de maneira que o pensamento do autor esteja coerente com a área. Mattar (2012).

Este espaço é destinado para o registro de informações pelo aluno, como: textos, áudios e vídeos, Soffner (2010). Nesta atividade o aluno possui, em seu computador, uma pasta onde adiciona todo seu trabalho e as atividades relacionadas à disciplina de seu curso.

Para Villas Boas (2012) o uso do portfólio como instrumento de avaliação dá relevância a um papel que normalmente não é atribuído aos estudantes. O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar o seu progresso; eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio. (Villas Boas, 2012, p. 38).

A construção do portfólio permite o aluno acompanhar o desenvolvimento de sua aprendizagem, permite participar da formulação de sua aprendizagem e avaliar seu progresso.

De acordo com Aster e Sapandel (1992, p.36);

[...] uma coleção proposital do trabalho do aluno que conta a história dos seus esforços, progresso ou desempenho de uma determinada área. Essa coleção deve incluir a participação do aluno na seleção de conteúdo do portfólio; as linhas básicas para a seleção; os critérios para o julgamento do mérito e as evidências de autorreflexão pelo aluno.

Para os autores supracitados, esse entendimento inclui três ideias básicas que são: a avaliação como um processo em desenvolvimento; os alunos como participantes ativos do processo; a reflexão pelo aluno sobre sua aprendizagem - parte importante.

2.1.5 - WebQuest

De acordo com Bernie Dodge (1995), seu criador, o “Webquest é uma atividade orientada para a pesquisa em alguma coisa ou toda informação com que os estudantes interagem que provém de recursos na Internet, opcionalmente suplementados por videoconferência”.

Essa atividade está baseada em uma pesquisa planejada pelo professor e desenvolvida, utilizando os recursos e informações disponíveis na internet. Lêdo (2012).

2.1.6 - Provas dissertativas

Nas provas dissertativas, o estudante precisa discorrer, escrever a sua resposta com suas próprias palavras. Não há uma especificação de quantas linhas ele precisa usar para desenvolver sua resposta, mas depende de cada tipo de avaliação. A pergunta pode ter somente uma linha, exigindo uma resposta sucinta e objetiva; poderá ser uma página inteira para explanar tudo o que sabe sobre a questão que foi apresentada.

Na educação a distância essa avaliação pode ser utilizada desde que o tutor faça um “feedback” e informe aos alunos o seu desempenho de forma descritiva e não através de uma nota ou um conceito.

2.1.7- Preenchimentos de lacunas

Este tipo de instrumento consiste, normalmente, em uma ou duas palavras omitidas, configurando em espaços em branco que devem ser preenchidos. As vantagens deste instrumento de avaliação são de fácil elaboração, fácil correção e reduz a possibilidade de acerto casual.

Nesse instrumento as palavras ocultas devem ser essenciais para a compreensão da frase; é preciso haver um equilíbrio entre as palavras e a lacuna, para que não se torne muito fácil ou indecifrável; mostra mais capacidade de memorização pelos alunos do que sua verdadeira compreensão ou conhecimento. Portanto o erro do aluno não permite interferir quais são as dificuldades de

aprendizagem ou se realmente elas existem, pode ter sido uma um pequeno momento de falha na memorização.

É relevante considerar que as questões de preenchimento de lacunas recebem notas automáticas; elas são pontuadas com base nas correspondências dos alunos com as respostas corretas fornecidas pelo software de correção automática.

2.1.8 – Questionários (Quis)

A ferramenta “Quis” é o nome dado a um jogo de questionários e tem como objetivo fazer uma avaliação dos conhecimentos sobre um determinado assunto, em que podem participar grupo de pessoas ou participação individual.

De acordo com Mattar (2012), são apresentadas diversas opções de questões, tais como: verdadeiro ou falso, múltipla escolha, questões numéricas e matemáticas, dissertações (questões abertas) associação entre colunas, questões dissertativas de respostas embutida, questões de resposta breve, números aleatórios de associação com resposta breve. Esta ferramenta é muito utilizada por alunos na faculdade e em outros segmentos; tem como objetivo exercitar as diversas áreas diferentes do cérebro.

2.1.9 – Fórum

De acordo com Garcia (2013) o fórum é um tipo de comunicação assíncrona que propicia um diálogo entre os participantes sobre um tema específico. Pode ser utilizado para estudo de caso proposto pelo professor e, neste caso, permite que o aluno participe da resolução de problemas e da construção coletiva do conhecimento.

O fórum possui características dialógicas e interativas, permite ao docente, além de acompanhar o processo de avaliação, interferir no processo de ensino-aprendizagem e, com isso, refletir sobre a própria ação que pode resultar numa reorientação do processo. Kratochwili (2007).

2.1.10 – Diário de Bordo

Segundo Cavazzana (2010) o diário de bordo é um espaço destinado ao aluno para fazer anotações sobre seu desenvolvimento no curso; o aluno realiza

suas anotações e o professor acessa essas informações e assim pode dar um “feedback” ao aluno.

2.1.11 – Bate Papo (Chat)

O bate papo é uma ferramenta síncrona, em que os participantes devem estar presentes online ao mesmo tempo, é um espaço destinado para encontros entre os alunos e professores.

De acordo com Garcia (2013), através do chat, é possível obter informações sobre o tempo de acesso, número de contribuições e registro de diálogo entre os estudantes, possibilitando a troca de experiências, conhecimentos e esclarecimentos de dúvidas.

3 - Conclusão

Mediante o exposto, percebe-se que não se esgota o assunto sobre os instrumentos de avaliação. Nos dias atuais é dada pouca atenção aos instrumentos que podem ser utilizados. Eles às vezes se resumem a possibilidades de programação do Learning Management System (LMS).

Dessa forma reitera-se o pressuposto de que não bastam apenas bons dispositivos para termos boas práticas de avaliação da aprendizagem. É preciso saber usar os instrumentos certos para o público certo e adequado.

Embora a EaD tenha evoluído muito nos últimos anos no Brasil, as questões sobre avaliação são ainda encaradas com dificuldade pelos professores. Com essa evolução do ensino a distância percebe-se que os princípios da avaliação necessitam de ajustes de acordo com uma nova configuração das modalidades, critérios e instrumentos mais coerentes com os pressupostos teóricos e, por fim, com a realidade de ensinar e aprender a distância.

Finalmente, este estudo não teve como intenção esgotar ideias sobre o assunto, mas espera-se que sirva como uma referência para novas pesquisas mais profundas sobre o tema. Espera-se, ainda, contribuir para despertar novos questionamentos sobre a função pedagógica da avaliação e suas implicações na educação a distância.

Referências

_____arquivos.unama.br/nead/pos_graduacao/tutela_int_dif_col_hom/met_ens_sup/aula12/tecnicas_instrum_avaliacao.htm, acesso em 03 de agosto de 2018.

ARTER, J. A. & SPANDEL, V. Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, v. 11, n.1, p. 36-44, 1992.

BARLOW, M. *Avaliação Escolar: Mitos e Realidades*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Bernie Dodge (1995), Webquest. Escola do Futuro- USP, disponível em www.webquest.futuro.usp.br, acesso em 03/09/2018.

CAVAZZANA, A. O processo de avaliação formativa em ambiente virtual de aprendizagem: um estudo exploratório com professores e alunos de um Centro Universitário do oeste do estado de São Paulo. 2010.

GARCIA, R. P. M. *Avaliação da aprendizagem na educação a distância na perspectiva comunicacional*. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2013.

KRATOCHWILL, S. Educação on-line: perspectivas para a avaliação da aprendizagem na interface fórum. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. Anais Eletrônicos... Caxambu, 2007. p. 1 – 18. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT16-3066--Int.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

LÊDO, A. C. O. Webquests em cursos de educação a distância: aspectos qualitativos. In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 4., 2012, Pernambuco. Anais Eletrônicos... Pernambuco: NEHTE/UFPE, 2012. p. 1 - 20. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/AmandaLedoWebquestsemcurso.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

MATTAR, J. Avaliação. In:_____. *Tutoria e interação em educação à distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 135 – 174.

SANTOS, Camila Araújo dos. S237a Análise de instrumentos de avaliação da competência informacional voltados para a educação superior / Camila Araújo dos Santos. – Marília, 2011. 180 f.; 30 cm.

SOFFNER, R. Avaliação da aprendizagem em curso a distância. 2010. 107 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

VILLAS BOAS, Benigma M. F. Portfolio, avaliação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2012.

A ARTICULAÇÃO INTERFEDERATIVA NA OFERTA DA UAB NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES

Resumo

Trata da articulação interfederativa na oferta de cursos de Formação Docente no Programa UAB no município de Vitória/ES. Neste contexto, busca fazer um levantamento do quantitativo de cursos que foram ofertados no período de 2007 – 2018 e seus concludentes enquanto políticas públicas, sobretudo, voltadas a formação dos professores da Educação Básica. Utiliza a análise documental para coleta de dados. Dialoga com Araújo (2010), Alonso (2010) e Oliveira (2010) na problematização dos dados. Conclui alertando para necessidade de zelar para que a expansão dos cursos seja acompanhada por diagnóstico e localização de demanda. Destaca a importância de reconhecer que os Polos UAB se constituem de espaços de formação humana, cognitiva-profissional de/com excelência pedagógica.

Palavra chave

Federalismo; Formação de professores a distância; Universidade Aberta do Brasil.

Introdução/Problematização

A Carta Magna, Constituição Federal de 1988, no artigo 211, referenda que “a União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Todavia, à possibilidade de legislar é competência entre os Estados e à União e aos municípios compete manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas da educação básica. No ensino superior, às universidades, prevê o artigo 207 que “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Para materializar o escopo das responsabilidades, a União opta pelo federalismo enquanto pressuposto da organização territorial e política com vistas a garantir a repartição de responsabilidades governamentais, reconhecido pela Constituição de 1988 , considerando a amplitude geográfica, a diversidade econômica e a capacidade de governabilidade que envolve o território nacional.

Além da relação de interdependência, o federalismo tem como pressuposto uma organização territorial e política que vise a garantir, pela via democrática, a repartição de responsabilidades governamentais, ao mesmo tempo em que esteja assegurada a integridade do Estado nacional frente às inúmeras disputas e desigualdades regionais. Portanto, a federação é uma forma de Estado, regida pelo princípio da igualdade política de coletividades regionais desiguais. (ARAÚJO, 2010, p.232)

No que se refere à Política de cursos na modalidade EAD pública, no Brasil, as Universidades e Institutos ofertantes dos cursos são parte do consórcio denominado Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nesse modelo, o polo de apoio presencial configura-se enquanto a extensão acadêmica aos cursistas, a garantia de acesso e permanência no ensino superior. Tal organização exige que o Acordo de Cooperação Técnica firmado pelo Ministério de Educação (MEC) a Instituição de Ensino Superior (IPES) e o município seja firmado.

Ao município enquanto mantenedor, registra-se o dever de criar e manter a estrutura física com acessibilidade, infraestrutura tecnológica, bem como, administrativa e de pessoal por meio da Secretaria de Educação a fim de que os cursos ofertados via Editais do MEC, possam ser oferecidos com qualidade em suas diversas dimensões.

O Decreto nº 5.800/2006 instituiu o sistema UAB, para o desenvolvimento da modalidade EaD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, o ente federado municipal Vitória/ES no uso de suas atribuições cria o polo de apoio presencial em 2007. Todavia, apenas em 2013, foi possível a criação do Polo UAB com sede própria para oferta de cursos na modalidade a distância sob a Lei nº8.441 de abril de 2013.

Referendando a Carta Magna, sobre o direito à educação, na articulação interfederativa na oferta da UAB no município de Vitória/ES, motiva-nos fazer um levantamento do quantitativo de cursos que foram ofertados no período de 2007 – 2018 e seus concludentes enquanto políticas públicas, sobretudo, voltadas a formação dos professores da Educação Básica.

Metodologia

Optamos pela pesquisa documental. Como afirmam Marconi e Lakatos (1999, p. 64) a principal característica da pesquisa documental “é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”. Assim, buscamos no acervo da secretaria do Polo UAB Vitória, registros que tratassem da oferta de cursos no período de 2007-2018, bem como, outros dados que permitíssemos referendar a oferta da UAB no referido município.

Resultados

Considerando a educação um direito de todos, os dados recolhidos na Secretaria Acadêmica do Polo UAB também registrou a oferta de cursos que necessariamente não estavam voltados à formação dos profissionais da educação básica à medida que o ente federado também tem obrigações com esse público.

A Tabela 1 registra os cursos de Graduação:

OFERTA DE CURSOS: POLO UAB VITÓRIA (2007 - 2018)								
Tipo de Curso	Nome do Curso	IES	Início	Término	CH	Nº de Vagas	Nº de Alunos	Nº de Alunos que Concluíram
Graduação	Administração	UFES	ago/06	jan/11	3000h	135	76	41
	Física - Prolicen	UFES	nov/08	dez/12	3330h	174	19	6
	Educação Física - Prolicen	UFES	nov/08	dez/14	3235h	57	11	8
Total:						366	106	55

Fonte: Secretaria Acadêmica do Polo UAB Vitória

Os cursos ofertados pelo programa UAB/MEC no Polo UAB Vitória inicia por meio da Instituição de Ensino Superior (IES) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em 2006, o curso de Administração com 135 vagas. Muito embora houve 76 matriculados, 41 cursistas concluíram a formação. Em 2008, houve oferta para cursos significativos à formação de professores: a Graduação Física – Prolicen, 174 vagas; dos 19 matriculados, 6 concluíram. Para o curso Educação Física - Prolicen foram disponibilizadas 57 vagas. Tiveram 11 matriculados e 08

concluíram a referida graduação. Totalizando 55 concludentes. Das graduações ofertadas no Polo UAB Vitória, foram disponibilizadas 366 vagas, houve 106 matriculados, dos quais 55 concluíram a graduação.

No que refere-se oferta de cursos de Aperfeiçoamento no Polo UAB no período de 2007-2018 é possível analisarmos na Tabela 2:

OFERTA DE CURSOS: POLO UAB VITÓRIA (2007 - 2018)								
Tipo de Curso	Nome do Curso	IES	Início	Término	CH	Nº de Vagas	Nº de Alunos	Nº de Alunos que Concluíram
Aperfeiçoamento	Educação para as Relações Etnicorraciais	UFES	fev/11	jul/11	180h	50	48	48
	Educação para as Relações Etnicorraciais (Turma 2)	UFES	set/13	fev/14	180h	30	30	20
	Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência	UFJF	nov/10	dez/12	360h	40	48	11
	Educação em Direitos Humanos	UFES	jul/11	mar/12	180h	50	50	26
	Educação para a Diversidade	UFES	out/11	mai/12	195h	50	50	26
	Educação para a Diversidade e Cidadania	UFES	jun/13	dez/13	180h	48	50	26
	Gênero e Diversidade na Escola (Turma 1)	UFES	ago/11	abr/12	240h	50	50	17
	Gênero e Diversidade na Escola (Turma 2)	UFES	jun/13	fev/14	240h	50	50	46
	Educação Ambiental (Turma 1)	UFES	nov/09	jun/10	180h	30	30	21
	Educação Ambiental (Turma 2)	UFES	jul/13	nov/13	180h	35	35	35
	Formação em Histórias e Culturas dos Povos Indígenas	UFES	jul/11	abr/12	240h	30	21	14
	Escolas Sustentáveis e OOM-VIDA	UFOP	nov/13	mai/14	180h	38	38	15
	Escola e Cidade Para Uma Educação Integral e Integradora	UFES	jun/14	nov/14	180h	25	26	10
	Docência Em Educação Integral	UFES	jun/14	nov/14	180h	25	28	12
	Propostas Curriculares Para Uma Educação Integral	UFES	jun/14	nov/14	180h	25	26	8
	Total:						576	580

Fonte: Secretaria Acadêmica do Polo UAB Vitória

Para os cursos de Aperfeiçoamento além da UFES, outras IPES ofertaram cursos no Polo UAB Vitória. Em 2010, a Universidade Federal de Juiz de Fora(UFJF) ofertou o curso Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para pessoas com Deficiência com 40 vagas, foram aceitas 48 matrículas. Desse total de cursistas, 11 concluíram a referida formação.

Considerando a UFES ser a IPES que oferta maior número de cursos/vagas, descreveremos a seguir: no curso de Aperfeiçoamento Educação Ambiental em 2009 e 2013, do quantitativo de 30 vagas ofertadas, houve 30 matrículas e 21 deles,

concluíram. No ano de 2013, a oferta foi de 35 vagas, com 35 matrículas e 35 concluíram.

Em 2011 houve a oferta de curso Educação para as Relações Etnicoraciais, com 50 vagas, deste total de 48 matriculados e 48 concluídos. No ano de 2013 houve a segunda oferta com 30 vagas; deste total houve 30 matrículas, finalizando o curso com 20 concludentes.

Também em 2011, foi ofertado pela IPES o curso de Gênero e Diversidade na Escola com 50 vagas. Deste total, as 50 vagas foram preenchidas, porém o curso finaliza com 17 concludentes. Em 2013, para este curso houve uma oferta de 50 vagas, 50 matriculados e 46 que concluíram. Outro curso ofertado em 2011 foi Educação em Direitos Humanos com 50 vagas, no qual as 50 vagas foram preenchidas. Todavia, 26 cursistas finalizaram a formação.

O ano de 2011 foi destaque para várias ofertas, dentre eles, o curso de Educação para a Diversidade com 50 vagas e 50 matriculados. Deste universo, 26 cursistas concluíram a referida formação. Também houve a oferta de curso de Aperfeiçoamento para Formação em Histórias e Culturas dos Povos Indígenas com 30 vagas; sendo matriculados 21 e deste total 14 cursistas finalizaram a formação acadêmica.

No ano de 2013 houve a oferta do curso Educação para a Diversidade e Cidadania com 48 vagas e foram aceitas 50 matrículas, finalizando com 26 concludentes. Neste mesmo ano, a Universidade Federal do Ouro Preto (UFOP) ofertou o curso “Escolas Sustentáveis e COM-VIDA com 38 vagas e 38 matriculados. Todavia, 15 cursistas concludentes.

Em 2014, o curso Escola e Cidade para uma Educação Integral e Integradora ofertou 25 vagas, no Polo UAB Vitória houve 26 matrículas e das quais 10 foram concluídas. Outra oferta neste mesmo ano foi o de Docência em Educação Integral com 25 vagas, com 28 inscritos. Finalizaram o curso 12 matriculados. O curso Propostas Curriculares para uma Educação Integral ofertou 25 vagas, das quais 26 matrículas foram aceitas; deste total, 8 finalizaram.

Por meio destes dados, a Tabela 2 sinaliza a oferta de 576 vagas nos cursos de Aperfeiçoamento no período de 2007-2018, com 580 matrículas, das quais 335 cursistas finalizaram as referidas formações.

No Polo UAB Vitória foi ofertado neste período de 2007-2018 os cursos de Especialização conforme registros na Tabela 3.

OFERTA DE CURSOS DO POLO UAB VITÓRIA (2007-2018)								
Tipo de Curso	Nome do Curso	IES	Início	Término	Carga Horária	Nº de Vagas	Nº de Matrículas	Nº de Alunos que concluíram
Aperfeiçoamento	Logística	UFES	dez/08	dez/09	360h	15	13	4
	Diretrizes das Políticas de Prostat, Psicanálise e Medicina	UFES	nov/08	mai/10	360h	30	33	20
Especialização	Gestão em Saúde	UFES	mar/12	jun/13	420h	25	23	6
	Gestão Pública Municipal (Turma 1)	UFES	abr/10	out/11	495h	40	56	41
	Gestão Pública Municipal (Turma 2)	UFES	set/12	mai/14	495h	40	46	36
	Informática na Educação	UFES	out/12	fev/14	480h	40	39	21
	PROEJA (Turma 1)	UFES	ago/11	dez/13	480h	50	54	30
	PROEJA (Turma 2)	UFES	out/12	ano/14	480h	30	32	32
	Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça	UFES	fev/14	mar/15	414h	30	22	17
	Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis (Turma ar)	UFOP	out/14	mar/16	420h	30	31	13
	Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis (Turma água)	UFOP	out/14	mar/16	420h	30	31	13
	Epidemiologia Turma 01	UFES	fev/16	set/17	420h	30	30	28
	Epidemiologia Turma 02	UFES	ago/16	mai/18	420h	30	30	9
	Educação Pobreza e Desigualdade Social	UFES	dez/15	jul/17	360h	144	144	61
	Gestão Pública	UFES	mar/17	out/18	480h	50	51	Em Curso
	Gestão em Saúde	Fiocruz	set/16	out/17	420h	30	30	30
	Ensino da Matemática: Matemática na Prática	UFES	out/17	jan/19	360h	30	30	Em Curso
	Mídias na Educação	UFOP	abr/17	set/18	360h	30	30	Em Curso
	Práticas Pedagógicas	UFOP	02/17	out/18	360h	25	25	Em Curso
	Total:						809	830

Fonte: Secretaria Acadêmica do Polo UAB Vitória

Atendendo os cursos ofertados aos profissionais da Educação Básica, pela Universidade de Brasília (UNB) em 2009, houve a oferta do curso de Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar com 50 vagas, com 50 matriculados e deste total, 32 concluíram a referida formação.

O Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) em 2010 ofertou o curso de Gestão Pública Municipal com 40 vagas, sendo aceitas 56 matrículas e 41 concludentes.

No ano de 2012, houve a segunda oferta com 40 vagas, foram aceitas 46 matrículas e deste universo, 36 finalizaram o curso.

Também pelo IFES, no ano de 2011, houve a oferta de vagas ao curso Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com 50 vagas, foram aceitas 54 matrículas e 30 concluíram. A segunda oferta se deu em 2012, com 30 vagas, 32 matrículas e deste universo de cursistas, 32 concluíram.

Outro curso que o IFES ofertou no Polo UAB Vitória foi Educação Profissional e Tecnológico (EPT) no ano de 2012, com 30 vagas, 30 matrículas e todos concluíram a formação acadêmica. No mesmo ano, foi ofertado o curso Informática na Educação com 40 vagas, 39 matrículas e 21 concludentes. Em 2017 houve a segunda oferta com 50 vagas, 50 matrículas, porém o curso se dará a finalização em fevereiro/19.

A UFOP ofertou o curso de Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis com 60 vagas, no qual 62 matrículas foram aceitas com 26 concludentes. Esta IPES em 2017, ofertou Mídias na Educação com 30 vagas, 30 matriculados. Ainda o curso finalizará outubro do corrente ano. Outro curso foi Práticas Pedagógicas com 25 vagas, 25 matrículas e sua finalização se dará em dezembro de 2018.

Em 2014, a UFES ofertou o curso de Gestão em Políticas Públicas em Gênero e Raça com 30 vagas, houve 22 matrículas, das quais 17 concluíram a referida especialização. Outra formação foi Educação, Pobreza e Desigualdade Social em 2015, com oferta 144 vagas, com 144 matrículas e 61 concludentes. Em 2017, o curso Ensino da Matemática: Matemática na Prática com 30 vagas, 30 matriculados. Ainda, o curso finalizará em março de 2019.

A UFES em 2008 ofertou o curso de Especialização Dimensões da Humanização: Filosofia, Psicanálise e Medicina com oferta de 30 vagas, 33 matriculados e 20 concludentes. Neste mesmo ano, ofertou o curso de Logística com 15 vagas, houve 13 matriculados e 04 concludentes. Em 2012, ofertou o curso de Gestão em saúde com 25 vagas, 23 matrículas e deste quantitativo, 6 finalizaram a referida

formação acadêmica. No ano de 2016 houve a oferta de curso para Epidemiologia, com 60 vagas, 60 matrículas e 37 concludentes. Em 2017 foi ofertado o curso de eGestão Pública com 50 vagas, aceita 51 matrículas. Todavia, a finalização se dará em novembro de 2018.

A IPES Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) em 2016 ofertou o curso Gestão em Saúde com 30 vagas, houve 30 matrículas, bem como, 30 concludentes.

Das formações acadêmicas de ensino superior que foram ofertas pelas IPES no Polo UAB Vitória, no período de 2007-2018 totalizaram 809 vagas, com 830 matrículas e deste contingente de registros, 423 concluíram.

Em 2017 é ofertado o curso de Complementação Pedagógica com carga horária de 1.420h.

Dados que serão visualizados na Tabela 4.

OFERTA DE CURSOS: POLO UAB VITÓRIA (2007 – 2018)								
Tipo de Curso	Nome do Curso	IES	Início	Término	CH	Nº de Vagas	Nº de Alunos	Nº de Alunos que Concluíram
Complementação	Complementação Pedagógica	IFES	jun/17	dez/18	1420h	38	50	Em Curso
	Complementação Pedagógica	IFES	abr/18	nov/19	1420h	160	162	Em Curso
Total:						198	212	-

Fonte: Secretaria Acadêmica do Polo UAB Vitória

A Tabela 4 registra o curso de Complementação Pedagógica, ofertado pelo IFES no Polo UAB Vitória. Em 2017 houve 38 vagas e foram aceitas 50 matrículas. Todavia, o referido curso finalizará em dezembro de 2018. Em 2018 foram ofertadas 160 vagas e 198 matrículas foram aceitas, no qual há uma programação de conclusão em novembro de 2019.

A partir dos resultados evidenciados na pesquisa, nos permite repensar a ação interfederativa da UAB com o município de Vitória no que tange a oferta de cursos, de modo significativo à população, sobretudo porque as matrículas não se restringem apenas aos munícipes capixabas, mas de sua relevância pela oportunidade de atender aos municípios da Grande Vitória, bem como, cidadãos de estados vizinhos.

Certamente, com foco no direito à educação e as reponsabilidades da União enquanto ação interfederativa, há de se considerar a qualidade e a ampliação dos cursos, numa perspectiva de serem constituídos de organização curricular ampla e significativa aos cursistas, com estratégias e recursos que potencializem os projetos pedagógicos, sobretudo, com a garantia de metodologias coerentes aos recursos e as inovações proporcionadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (OLIVEIRA, 2010).

Neste contexto, é “preciso cuidar para que essa expansão venha acompanhada por criterioso diagnóstico e localização de demanda [...] para se priorizar determinadas políticas nesse sentido” (ALONSO, 2010, p. 1326), a fim de se levar em consideração o aluno que ingressará nesses cursos.

Por último e também significativo, os Polos UAB se constituem de espaços de formação humana, cognitiva-profissional de/com excelência pedagógica. Afirmar isso é reconhecermos da importância que representa a oferta de vários cursos, num movimento de expansão de aprendizados e conhecimentos no nosso país.

Referências Bibliográficas

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD. Dinâmicas e Lugares. Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1319-35, out./dez. 2010.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Direito à educação básica A cooperação entre os entes federados Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acessado em 10 set.2018

ARIEIRA, J. O. et al. Avaliação do aprendizado via educação a distância: a visão dos discentes, *Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas em Educação*, v. 17, n. 63, p. 313-40, abr/jun, 2009.

BRASIL. Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

Cury, Carlos Roberto Jamil (2006). *Federalismo político e educacional*. In: Ferreira, Naura Syria Carapeto (Org.). (1998). *Políticas públicas e gestão da educação*. Brasília: Líber Livro.

Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 20 dez. 2005.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. *Diário Oficial da União*, 9 jun. 2006.

OLIVEIRA, G. P. Estratégias multidimensionais para a avaliação da aprendizagem em cursos on line. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 18, n. 66, p. 105-38, jan./mar. 2010. <http://doi.org/10.1590/S0104-40362010000100007>

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007

LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1999. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

EIXO 6 - FEDERALISMO, DEMOCRACIA E DISPUTAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

POR UMA DEMOCRACIA DELIBERATIVA - A VIABILIDADE DO MODELO PROPOSTO POR JÜRGEN HABERMAS

RESUMO: Este estudo busca traçar as principais características da democracia brasileira na atualidade, fazendo um contra ponto com outros modelos de democracia normativa. Analisa a proposta do filósofo alemão Jürgen Habermas de edificação de uma democracia deliberativa. Inicialmente, abordará de forma breve o histórico do surgimento da democracia e o que se entende por democracia. Levantará algumas questões da nossa democracia problematizando a participação popular e o uso da esfera pública. Abordará a perspectiva habermasiana de democracia deliberativa como uma forma viável para o nosso País no intuito de reduzir os disparates. Por fim, verificará as principais críticas ao modelo de democracia deliberativa esboçado por Habermas, apontando possíveis soluções para consecução da participação comunicativa dos cidadãos no nosso Estado Democrático de Direito.

Palavras-chave: Democracia deliberativa. Esfera Pública. Habermas.

1 Introdução

Etimologicamente o termo democracia deriva do grego antigo *demos* (povo) e *kratos* (poder) que corresponde a poder do povo ou governo do povo. Platão (1996) no Livro VIII da República descreve a democracia com prevalência da *anarchía* (falta de comando) e da anomia (desrespeito à lei) devido ao grau de liberdade da cidade que ocasionaria injustiças, desigualdades e demagogias, bem como, a não conservação das leis que mudariam facilmente conforme o interesse dos governantes. Tudo isso leva a uma desordem moral entre os jovens que passam a amar a adulação e a insolência. A proposta de Platão é a cidade governada pelos sábios, a sofocracia.

Aristóteles, no livro III de sua obra *A Política*, apresenta a democracia como forma degenerada uma vez que o governante não busca a felicidade geral, não visa o interesse comum a todos, havendo assim um desvio. A democracia não estaria voltada para todos, mas sim para os pobres ou pessoas pouco favorecidas: “trata-se de uma democracia quando os homens livres e pobres, formando a maioria, são senhores do Estado” (ARISTÓTELES, 2000, p.121).

É claro que as críticas de Platão e Aristóteles à democracia devem ser analisadas com os olhos voltados ao momento histórico (século V a.C.) e as peculiaridades da cidade-estado da Grécia antiga (polis). Naquele período em Atenas a democracia era direta (não representativa) havendo exclusões na participação política (mulheres, escravos, estrangeiros, crianças, os desprovidos de posses estavam excluídos), de modo que somente os homens livres, filhos de pai e mãe nascidos na cidade poderiam agir no âmbito político da pólis. Não podemos ser levados pelo anacronismo querendo compreender a democracia vivenciada pelos gregos no século V a.C. com a percepção de democracia atual.

Daí temos uma importante questão: o que atualmente entendemos por democracia? O Brasil se enquadra nessa definição? Seria possível uma ampla participação dos cidadãos perante a esfera pública como forma de ativismo democrático? Diante destas questões, buscamos o modelo de democracia deliberativa nos moldes do pensamento do filósofo alemão Jürgen Habermas como uma proposta para o nosso país.

2 Compreendendo a democracia

Sabemos que a palavra democracia foi cunhada pelos gregos antigos. Além da Grécia Antiga, tivemos um governo popular em Roma, que foi denominado de república, palavra que vem do latim *res* (que significa coisa ou negócio), e *públicus* (público), podendo então, ser entendida como coisa pública. Também encontramos um governo popular em algumas cidades do norte da Itália por volta de 1100 d.C. e na Europa do Norte com um parlamento nacional formado por representantes eleitos e governos locais eleitos pelo povo (Inglaterra, Escandinávia, Países Baixos, Suíça, norte do Mediterrâneo), com destaque aos vikings e suas assembléias locais.

Mas como compreender hoje o que vem a ser democracia? Atualmente, por democracia entendemos uma qualidade de política antiabsolutista, antitotalitária, com tendência humanista, voltada ao povo e sua participação política. Em outras palavras, na democracia do século XX “o conceito de povo (do qual, anteriormente, havia sido excluídas parcelas: escravos, mulheres, arraiamiúda, proletariado) compreende todos os homens, chamados a se expressarem politicamente” (ABBAGNANO, 2007, p. 277).

Robert Dahl, elenca cinco critérios necessários para identificar um processo democrático: 1) *A participação efetiva de todos*, onde “todos os membros devem ter oportunidades iguais e efetivas para fazer os outros membros conhecerem suas opiniões sobre qual deveria ser essa política” (DAHL, 2001, p. 49); 2) *Igualdade de votos*, “todos os membros devem ter oportunidades iguais e efetivas de voto e todos os votos devem ser contados como iguais” (DAHL, 2001, p. 49); 3) *Aquisição de entendimento esclarecido*, “cada membro deve ter oportunidades iguais e efetivas de aprender sobre as políticas alternativas importantes e suas prováveis consequências” (DAHL, 2001, p. 49); 4) *Exercer o controle definitivo do programa de planejamento*, “os membros devem ter a mesma oportunidade exclusiva para decidir como e, se preferirem, quais as questões que devem ser colocadas no planejamento” (DAHL, 2001, p. 49), estando sempre aberto para mudanças pelos membros; 5) *Inclusão dos adultos* “Todos ou, de qualquer maneira, a maioria dos adultos residentes permanentes deveriam ter o pleno direito de cidadão implícito no primeiro de nossos critérios” (DAHL, 2001, p. 50).

Assim, uma vez identificada a consecução desses cinco critérios em um país, poderíamos, segundo Dahl, descrevê-lo como democrático. Charles Tilly (2013), por seu turno, aponta algumas críticas a proposta de Robert Dahl em seus cinco critérios para identificar uma democracia. Para Tilly, esses critérios são estáticos e não servem para comparar regimes verificando o quão democrático eles são, além de dificultar o acompanhamento de regimes individuais ao longo do tempo para verificar como eles se tornaram mais ou menos democráticos. De acordo com Tilly, a simples afirmação de um país ser uma democracia escrita em sua carta constitucional não assegura que de fato esse país seja uma democracia, como ocorre com o Cazaquistão. E mesmo o enquadramento dentro das questões da Freedom House para saber sobre os

3º Seminário Federalismo e Políticas Educacionais – 2018 – ISSN 2595-7481
direitos políticos e direitos civis pode levar a equívocos de forma a não poder
identificar com precisão uma democracia, como no caso da Jamaica.

Tilly apresenta seus elementos de uma democracia: “(...) um regime é democrático na medida em que as relações políticas entre Estado e seus cidadãos engendram consultas amplas, igualitárias, protegidas e mutuamente vinculantes” (TILLY, 2013, p. 28).

Amplitude diz respeito a imensa inclusão política de pessoas sob a jurisdição do Estado. Igualdade corresponde a uma extensiva igualdade entre os (diferentes) cidadãos. Proteção está relacionada com a defesa contra ação arbitrária do Estado. O caráter mutuamente vinculante corresponde a ação do Estado na mesma medida para cada categoria, não havendo benefícios/privilégios.

No caso do Brasil, a nossa Constituição Federal, promulgada em 1988, apresenta em seu texto, vários momentos afirmando que nosso país é uma democracia, bem como evidenciando a soberania e a participação do povo, como podemos ver no preâmbulo e nos artigos subseqüentes que ressaltam nosso País como um Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1988).

Vimos com Tilly, que a simples afirmação na constituição não significa o seu enquadramento como um Estado Democrático, uma vez que pode haver sérias discrepâncias entre o texto constitucional e as práticas políticas. Temos em nossa Carta Magna projetos de generalização da educação, de formação do cidadão, projeto de pleno emprego, de qualidade de atendimento à saúde de forma gratuita, entre outros projetos coletivos.

Apesar da pintura democrática no nosso texto constitucional, como sustentar que somos uma democracia quando verificamos contradições entre a liberdade de expressão e a autonomia associativa, que democracia é essa que permite no Congresso Nacional o lobby por leis que não respeitam a igualdade de gêneros, que não coadunam com os Direitos Humanos, que admite a imposição via Medida Provisória de uma reforma na educação, entre outras ausências e retrocessos. Percebemos claramente que o âmbito de discussão entre os cidadãos para a tomada de decisões políticas encontra-se enfraquecido, além da própria negativa de diálogo das esferas de governo com a população, ou seja: no Brasil, a esfera pública apresenta-se debilitada e ignorada.

Em que pese o nosso texto constitucional, a democracia que temos apresenta grandes disparates e baixa participação política dos cidadãos. Longe de ficarmos indiferentes ao desleixo de uma confirmação democrática ampla em nosso país, podemos na esteira do filósofo alemão Jürgen Habermas buscar implementar uma democracia deliberativa.

3 Um caminho possível: a democracia deliberativa

Por que a busca de uma democracia deliberativa? Habermas (2002) retrata três modelos de democracia normativa, trazendo três descrições possíveis do que vem a ser democracia, identificando as características do modelo liberal, republicano e deliberativo, apontando, pois, sua preferência pelo último. A democracia deliberativa reforça o processo de tomada de decisões pela via discursiva a partir da configuração da formação de vontade de modo participativo e não autoritário. Por um lado, no modelo liberal identificamos a prevalência de acordos de interesses privados de uma população despolitizada governada por uma seleta classe política, o Estado completamente segregado da sociedade civil, sendo esta vista pela perspectiva de mercado, isto é, um espaço onde as pessoas trocam bens e serviços em busca do seu interesse individual, ou seja, temos um foco predominante nos interesses particulares e nas liberdades individuais. Por outro lado, a perspectiva do modelo republicano não visualiza a separação entre a sociedade civil e poder público onde o Estado é uma pessoa jurídica corresponde a sociedade, de modo que a sociedade não se restringe ao mercado, mas sim um complexo de valores compartilhados uma vez que o que é relevante para o cidadão é a realização de valores coletivos, ou seja, temos a primazia da vontade geral com destaque a soberania popular.

Habermas apresenta a democracia deliberativa como um meio termo entre os modelos liberal e republicano. Na democracia deliberativa é possível identificar uma separação entre sociedade civil e Estado. Em que pese existir na modernidade uma abertura para os projetos individuais de felicidade, uma democracia não pode se limitar a essa perspectiva, mas admitir que também há valores comunitários e valores que interessam ao Estado-nação devendo dar conta tanto dos valores da comunidade quanto dos projetos individuais de vida. Importante frisar que a ideia de deliberação habermasiana não

3º Seminário Federalismo e Políticas Educacionais – 2018 – ISSN 2595-7481
corresponde a mera escolha através de voto. Trata-se na verdade de procedimento que está ligado a troca discursiva através de argumentos. Em outras palavras, por deliberação Habermas entende processos comunicativos onde as pessoas trocam argumentos de modo que sejam trabalhados três campos argumentativos: os argumentos morais ou de justiça (aquilo que seria melhor para todos); argumentos éticos (relacionados ao interesse da comunidade); argumentos pragmáticos (relacionados com interesse individual). Dessa forma, na democracia deliberativa temos um processo de racionalização, isso significa que as decisões políticas são tomadas de forma racional uma vez que temos a troca de argumentos entre os cidadãos (HABERMAS, 1997). A decisão política final será um misto de perspectiva moral, ética e individual, podendo haver na prática uma predominância de um dos três argumentos.

A marca da democracia deliberativa é a existência do debate precedendo a decisão política, podendo ainda, esse debate se estender após a tomada de decisão para proporcionar uma nova tomada de decisão sobre o que foi decidido anteriormente, tudo de acordo com a racionalidade dos argumentos apresentados e revistos a qualquer momento. Precisa ficar claro que essa deliberação não pode se limitar a espaços convencionais, devendo ocorrer em espaços adicionais da política (parlamento, partidos políticos, sindicatos, centros comunitários, universidades, etc.). O processo democrático se constitui pela via procedimental e deliberativa onde a comunicação edifica a formação da opinião e da vontade, ocorrendo a racionalização discursiva das decisões para além dos espaços institucionalizados, abrangendo, assim, a esfera pública, conferindo maior liberdade comunicativa e legitimidade no processo democrático (LUBENOW, 2012).

A concepção de esfera pública de Habermas (2014) é fundamental para sua formulação de democracia deliberativa podendo ser compreendida como uma “estrutura intermediária” que faz a mediação entre o Estado e o sistema político e os setores privados do mundo da vida. Trata-se de um espaço social de onde emerge uma formação discursiva da opinião e da vontade política, servido, assim como caixa de ressonância dotada de um sistema de sensores sensíveis aos anseios da sociedade numa estrutura comunicativa do agir orientado pelo entendimento.

O modelo de democracia deliberativa habermasiano a princípio mostra-se como a melhor alternativa a ser adotada em nossa atual democracia simpatizante dos interesses privados e do mercado. Contudo, não podemos deixar de tecer algumas observações críticas, de modo que entendemos pertinentes as implicações exclusivistas do modelo deliberativo levantadas por Iris Marion Young (2001). Para que haja uma participação no processo deliberativo é necessário que os atores sejam livres e iguais, todos devem ter a mesma oportunidade para apresentar propostas e criticar estando livre de qualquer dominação ao se expressar. Ocorre que o poder social é capaz de impedir que as pessoas se tornem interlocutores em pé de igualdade, uma vez que temos diferenças culturais e de posição social que ocasionam uma desproporção no discurso e na capacidade argumentativa gerando um desnivelamento entre os atores que tendem a silenciarem ou mesmo ter o seu discurso desvalorizado. É comum verificarmos a tentativa de imposição de superioridade do discurso masculino sobre o feminino, além do discurso de autoridade proferido pelo branco de classe média em detrimento da fala do negro desprovido de bens e de capital cultural. A outra crítica recai sobre a suposição de unidade no modelo deliberativo, pois não leva em conta a sociedade pluralista contemporânea, o que pode levar a um mecanismo de exclusão, isso porque, no ambiente de discussão em que os participantes são diferenciados com base em cultura e posição social e que alguns grupos possuem privilégios materiais ou simbólicos, quando se faz o apelo para o bem comum, tende-se a perpetuar tais privilégios já que a perspectiva dos privilegiados determinará o que seja esse bem comum.

4 Considerações finais

Para efetivação de uma democracia plena faz-se necessária a ampla participação dos cidadãos nos processos de tomada de decisão política, de forma que o modelo de democracia deliberativa habermasiano mostra-se adequado. Contudo, num país como o Brasil, onde as diferenças sociais e culturais são acentuadas, são válidas as ponderações críticas levantadas por Iris Marion Young, posto que ao invés de proporcionar uma participação igualitária através de uma argumentação racional, teremos a chancela da opressão de uma classe sobre outra, onde os privilegiados afirmariam com todas as palavras que estão atuando nos moldes democráticos, ludibriando a

3º Seminário Federalismo e Políticas Educacionais – 2018 – ISSN 2595-7481
verdadeira intenção de participação coletiva equânime. Assim, se pretendemos
alçar uma democracia deliberativa no Brasil, não podemos deixar de lado
essas questões inequivocamente relevantes, sob pena de desfigurar o principal
sentido da democracia, qual seja: a participação igualitária de todos no
processo político de tomada de decisões.

REFERÊNCIAS:

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARISTÓTELES. *A política*. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.
Acesso em: 20 mai 2018.

DAHL, Robert. **Sobre a democracia**. Brasília: UNB, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, v. II.

_____. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Mudança estrutural da esfera pública**. São Paulo: UNESP, 2014.

LUBENOW, Jorge Adriano. **A categoria de esfera pública em Jürgen Habermas**: para uma reconstrução da autocrítica. João Pessoa: Manufatura, 2012.

PLATÃO. **A república**. 8. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

TILLY, Charles. **Democracia**. Petrópolis: Vozes, 2013.

YOUNG, Iris Marion. Comunicação e o outro: além da democracia deliberativa. In: SOUZA, J.(org.). **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: UNB, 2001, p. 365-386.

REFLEXÕES SOBRE POBREZA NO ESPAÇO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CARIACICA

Resumo: O Conselho Municipal de Educação de Cariacica - COMEC foi instituído pela Lei nº. 2067/1990, com o objetivo de elaborar, deliberar e fiscalizar a política e o sistema educacional do município de Cariacica, Posteriormente a Lei 4172/2003 revoga a anterior e suprime a função fiscalizar passando a ser “órgão de deliberação sobre política Educacional Municipal, que tem finalidade planejar, orientar e disciplinar as atividades de ensino público, exercendo as funções normativas, deliberativas, consultivas e de avaliação ministradas no município na esfera de sua competência. Em sua estrutura, organização e funcionamento constam plenárias, câmaras específicas, comissões provisórias, presidência, vice-presidência, conselheiros, secretária executiva e administrativa e assessoria técnica além da representação dos conselheiros do poder executivo e da sociedade civil. A partir desta realidade, nosso trabalho almeja promover o debate sobre o tema pobreza, em um espaço de ampla participação que é o Conselho Municipal de Educação de Cariacica, frente à necessidade de inserir essa questão às discussões tragas em plenária e nas Câmaras, em que os conselheiros estão inseridos. Deste modo, pretendemos trabalhar com duas pesquisas: a exploratória e a explicativa. A coleta de dados acontecerá inicialmente por meio de uma roda de conversa nas Câmaras, em que abordaremos a pobreza e as atribuições das câmaras, utilizando um relatório, mais fiel possível ao debate central por meio de pesquisa etnográfica e posteriormente e/ou de forma concomitante aplicaremos uma auto-avaliação das câmaras acerca de suas atribuições e relações com a pobreza. Este trabalho pretende oportunizar ao Conselho Municipal de Educação de Cariacica, não só o entendimento do que vem a ser pobreza, mas a implementação de ações claras que possam contribuir com a política educacional do Município.

PALAVRAS CHAVE: Pobreza, Conselho Municipal de Educação de Cariacica, Participação.

INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

O Conselho Municipal de Educação de Cariacica - COMEC foi instituído pela Lei nº. 2067/1990, com o objetivo de elaborar, deliberar e fiscalizar a política e o sistema educacional do município de Cariacica, Posteriormente a Lei 4172/2003 revoga a anterior e suprime a função fiscalizar passando a ser “órgão de deliberação sobre política Educacional Municipal, que tem finalidade planejar, orientar e disciplinar as atividades de ensino público, exercendo as funções normativas, deliberativas, consultivas e de avaliação ministradas no município na esfera de sua competência [...]”. Em seguida a Lei 4701/2009 revoga totalmente as leis 4460/2007 e 4473/2007 e define as competências do COMEC:

“trata-se de órgão de deliberação coletiva, de natureza participativa e representativa, o qual exerce funções de caráter normativo, consultivo, deliberativo e de assessoramento ao Secretário municipal de Educação nas questões que lhe são pertinentes [...]”.

O Regimento do COMEC foi aprovado pela Portaria 294/2009, neste documento no artigo 2º, o Conselho trata-se de um:

“órgão que atua sobre a Política Educacional Municipal, que tem por finalidade planejar, orientar e disciplinar as atividades de ensino público municipal e de educação infantil da iniciativa privada, exercendo as funções normativas, deliberativas, consultivas e de avaliação da execução ministrada no Município na esfera de sua competência”

Em sua estrutura, organização e funcionamento constam plenárias, câmaras específicas, comissões provisórias, presidência, vice-presidência, conselheiros, secretária executiva e administrativa e assessoria técnica além da representação dos conselheiros do poder executivo e da sociedade civil totalizando 44 membros titulares e suplentes, que por sua vez escolhem as câmaras nas quais desejam participar. A Câmara de Acompanhamento e Avaliação da Educação Básica – CEB, a Câmara de Legislação e Normas – CLN e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB são câmaras que possuem atribuições em comum e específicas.

Dentre suas atribuições específicas a CEB deve elaborar propostas “para a implementação, o funcionamento e a melhoria da qualidade da educação básica”; a CLN deve “fiscalizar o cumprimento das leis e das decisões do COMEC, no âmbito

do Sistema Municipal de Ensino [...]” e o FUNDEB no município foi instituído enquanto câmara, mas, segue a legislação federal, inclusive há um movimento para o desmembramento do FUNDEB de câmara para Conselho.

Partindo dessa estrutura mencionado e considerando as questões de pauta até então tratadas, observamos que o assunto pobreza não é tratado de forma explícita no Conselho, há situações ligadas às suas demandas que entendemos a inserção do tema, surgindo assim o questionamento, desse modo, nos indagamos como os membros e equipe do Conselho entendem à questão da pobreza na “Política Educacional Municipal”?

É importante ressaltarmos que de acordo com os últimos dados do município apresentados pelo IBGE em 2016, o salário médio mensal era de 2.1 salários mínimos. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 33% da população nessas condições. No total da população, apenas 15.7% encontrava-se trabalhando.

Levando-se em consideração todos esses dados, podemos concluir que há desafios enormes nos setores de saúde, educação e geração de emprego e renda no município. Os bolsões de pobreza se alastram pelo território e sem um planejamento adequado e sem as parcerias com os governos federal e estadual é impossível atender todas essas demandas que colocam Cariacica numa desconfortável posição nos indicadores sociais do Estado, bem como do país.

Certos disso, temos como objetivo geral verificar como o tema pobreza é abordado e o seu entendimento dentro do Conselho Municipal de Educação de Cariacica, enquanto órgão que atua na Política Educacional Municipal, tendo ainda como objetivos específicos: realizar entrevista/roda de conversa coletiva na Plenária do Conselho; verificar o entendimento acerca da pobreza nas Câmaras específicas conforme suas atribuições e promover workshop a respeito do tema pobreza.

METODOLOGIA

Tendo em vista a finalidade de esclarecer como a pobreza é abordada dentro do Conselho Municipal de Educação de Cariacica – COMEC e, como é o seu entendimento por parte dos conselheiros e suas respectivas Câmaras CEB, CLN e FUNDEB. Pretendemos trabalhar com duas pesquisas: a exploratória e a explicativa. A pesquisa exploratória foi selecionada inicialmente pelo fato do tema central

pobreza não ser tratado de forma explícita dentro do Conselho e suas Câmaras. O objetivo é utilizar entrevistas/roda de conversas não padronizadas para verificar e esclarecer o conceito e ideias para estudos posteriores, como esclarece Gil (1994), proporcionando uma visão geral acerca da pobreza.

A pesquisa explicativa vai aprofundar o conhecimento da realidade, mesmo considerando que a pesquisa etnográfica muito teria a contribuir, pois o pesquisador interage com o objeto de estudo e, por fazer parte do Conselho enquanto equipe técnica e conselheiro, proporcionando ao pesquisador compartilhar as experiências, permitindo um envolvimento direto, além do que, a pesquisa etnográfica “na educação é descrever analisar e interpretar uma faceta ou segmento da vida social de um grupo e como isso se relaciona com a educação” (MOREIRA, CALEFFE, 2006, p.86).

Estas análises são feitas a partir das descrições verbais, conversas realizadas nas câmaras, que oportunizam liberdade ao pesquisador para tratar das questões propostas que, nesse caso específico, se referem a pobreza.

Concernente ao tempo, é necessário acompanhar as reuniões do Conselho e calendário previsto.

Há que se considerar que o Conselho é um espaço heterogêneo, propício a pesquisa etnográfica de forma rica, real e detalhada. Todavia, não há como não utilizar a pesquisa-ação que “é uma intervenção em pequena escala no mundo real” (MOREIRA, CALEFFE, 2006. p. 89,90), por ser auto-avaliativa, ou seja, as modificações são avaliadas continuamente, o objetivo é melhorar a prática, considerando a interlocução da pobreza com as atribuições das câmaras, a pesquisa-ação pode ser considerada o elo entre objetivos sociais e educacionais, questões estas pertinentes ao Conselho. Seria uma forma de melhorar as circunstâncias pertinentes, aprimorar a capacidade analítica dos conselheiros, fortalecer a autoconsciência, permitir inovação e melhoria nas ações do Conselho tornando assim uma pesquisa-ação cooperativa.

Desse modo, a coleta de dados acontecerá inicialmente por meio de uma roda de conversa nas Câmaras, em que abordaremos a pobreza e as atribuições das câmaras, utilizando um relatório, mais fiel possível ao debate central por meio de pesquisa etnográfica e posteriormente e/ou de forma concomitante aplicaremos uma auto-avaliação das câmaras acerca de suas atribuições e relações com a pobreza.

Conforme Luckesi (2014), “O ato de avaliar, em síntese, é um ato dinâmico, a serviço dos melhores resultados possíveis, dentro de um determinado projeto de ação. A avaliação serve à eficiência do projeto.” Pensamos assim, que a avaliação dialógica poderá atender a perspectiva do tema pobreza no Conselho de Educação, em busca em um processo de transformação coletiva, mediada pelo diálogo. Este processo avaliativo implicará diálogo com as circunstâncias sócio -culturais onde todos os envolvidos participam.

Na perspectiva desta concepção, Romão (2005, p.102), destaca alguns passos necessários para a avaliação, no quais, pretendemos nos deter na identificação do que será avaliado: como o tema pobreza é abordado dentro do Conselho e a análise dos resultados observando que não se trata da exposição de erros, mas constatar resultados e tomar decisões coletivas a respeito do que deverá ser feito, finalizando com o workshop.

BREVES CONSIDERAÇÕES

A lei Complementar 035/2011 e a Resolução COMEC 007/2011 regulamentam a gestão democrática e a autonomia financeira e pedagógica, garantem a formação voltada para a Educação Cidadã e a organização e operacionalização do currículo pela unidade escolar.

Para o momento, pensamos ser necessário trazermos a seguinte reflexão quanto a Lei 4701/2009 que dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação de Cariacica (COMEC) que aqui destacamos:

Art. 2º- O COMEC, integrante do Sistema Municipal de Ensino nos termos da Lei nº 4373/06, trata-se de órgão de deliberação coletiva, de natureza participativa e representativa, o qual exerce função de caráter normativo, consultivo, deliberativo e de assessoria ao Secretário Municipal de Educação nas questões que lhe são pertinentes, na forma desta Lei e do seu regimento Interno. (Cariacica, 2009)

Intentamos ainda, em promovermos amplo debate aos conselheiros, ante aos 30 anos completos após Constituição de 1988 e o fato do Conselho Municipal de Educação ser o espaço legal e democrático para discutir projetos educacionais que atendam ao anseio da sociedade, tendo autonomia para sua atuação. O COMEC, tem o dever e a responsabilidade de cobrar do gestor municipal o cumprimento da legislação quanto à prerrogativa de normatizar, deliberar e ser consultado sobre as

matérias que incidem sobre a política educacional, e a questão do debate à respeito da pobreza nesse espaço poderá promover uma proximidade identitária de nosso município que alcance o espaço escolar.

O que se pretende ao final é que o workshop, enquanto curso intensivo em saberes, possa oportunizar ao Conselho Municipal de Educação de Cariacica, não só o entendimento do que vem a ser pobreza, mas a implementação de ações claras que possam contribuir com a Política Educacional Municipal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Capacitação e Conselheiros Municipais de Educação (Pro-Conselho)**. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-conselho/formacao>>. Acesso em 29 de setembro de 2018.

CARIACICA. **Regimento Do Conselho Municipal De Educação**. Portaria GPnº. 294, de 25 de novembro de 2009. Cariacica, 2009. <http://www.cariacica.es.gov.br/wp-content/uploads/2014/05/COMEC_Regimento.pdf>. Acesso em 29 de setembro de 2018.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1994.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 17ª Ed. Porto Alegre, Editora Mediação, 2000.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

Rabelo, Maria Mercedes. **Redistribuição e reconhecimento no Programa Bolsa Família: a voz das beneficiárias** / Maria Mercedes Rabelo. - Porto Alegre: FEE, 2014.

REGO, Walquiria Domingues Leão; PINZANI, Alessandro. **Liberdade, dinheiro e autonomia: o caso da Bolsa Família**. POLÍTICA & TRABALHO - Revista de Ciências Sociais, n. 38, Abril de 2013, p. 21-42.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005; (Guia da Escola Cidadão, v. 2).

SILVA, Mauricio Roberto da. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania** - Entrevista realizada com Alessandro Pinzani. REvista Pedagógica, Chapecó, v. 16, n. 32, p. 207-216, jan./jul. 2014.

O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: DEBATES E IMPASSES EM DISPUTA

RESUMO

Essa produção tem por objetivo realizar uma exposição dos resultados parciais da pesquisa de doutorado em andamento, no qual seu objeto central de análise se configura no estudo do Sistema Nacional de Educação (SNE) e tem por objetivo Investigar o atual debate sobre o SNE e seus desdobramentos para política educacional no contexto do arranjo federativo brasileiro, a partir da Emenda Constitucional 59/2009. Delimitamos neste artigo uma breve análise dos impasses no contexto da EC 59/2009 e o desenho institucional em que se evidencia a disputa e intervenção sistemática por parte do setor privado. Partimos neste recorte da análise documental, de diferentes fontes que incidiram sobre o debate do SNE. As considerações parciais apontam para um alinhamento da política educacional convergindo com interesses privados e que não dialogam com a organização de um SNE garantidor de maior equidade federativa, o que evidencia a relevância do estudo, e a necessidade de aprofundamento da temática a partir das formulações que configuram o desenho político institucional do federalismo brasileiro e que estão em disputa na definição de um projeto nacional de educação.

Palavras-chave: Sistema Nacional de Educação, Federalismo, Políticas Educacionais.

APRESENTAÇÃO

A consolidação de um SNE requer uma análise ampla, que não se limita no âmbito da organização educacional, mas requer compreender as relações na federação, compreendendo o federalismo de forma plural. Conforme Dallari (1986, p. 77) “Não se pode perder de vista que o federalismo é um fenômeno político-social, vale dizer humano, não sujeito a certezas matemáticas ou delimitações puramente racionais e previsíveis”.

Saviani (2013) descreveu três oportunidades que tivemos de instituir o SNE. A primeira ocorreu com o Manifesto dos Pioneiros na década de 1930 com a Constituinte de 1934, que inscreve a Educação como direito, mas foi adiada pelo Estado Novo. A segunda oportunidade foi pautada pela CF de 1946, com a vinculação de recursos por parte da União a definição de uma Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Entretanto esta proposta do SNE foi suprimida

pelas disputas público privado, com o receio do monopólio do ensino estatal por parte da Igreja Católica, afirmando o caráter supletivo ao sistema federal.

A terceira oportunidade advém do movimento de abertura política e o processo de redemocratização do país com a CF de 1888 e a elaboração da nova LDB Lei 9394/96 e foi esvaziada, pois havia uma política governamental de desresponsabilização da União com a educação e esvaziamento do papel do Estado diante das políticas sociais, reforçando uma política de controle pautada na lógica da eficiência de um sistema que correspondesse às avaliações em larga escala.

A constituição do SNE a partir do dispositivo da EC59/09, apresentou indicativos importantes, mas com forte interdição. Vale registrar, que o percurso de tramitação da EC59/09 iniciou com a PEC 96/2003, de autoria da Senadora Ideli Salvatti. PT/SC, foi substituído pela PEC 277/08, e em quase um ano a PEC 277/08, foi transformada na EC59/2009, que teve como membro da comissão presidente da Câmara o então Deputado Michel Temer¹, o atual presidente da República.

A EC59/09 E O CONTEXTO EM DISPUTAS PARA A INSTITUIÇÃO DO SNE

Com a Aprovação da EC59/09, abrimos uma nova oportunidade para tomar como causa pública a educação, e instituir o SNE, com a alteração do Art. 214, assim, a Lei apontou as seguintes mudanças:

Acrescenta § 3 o ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento de ensino de que trata o **art. 212** da Constituição Federal, 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 ampliara abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4 o do **art. 211** e ao § 3 o do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI (BRASIL, 2009).

¹ Michel Miguel Elias Temer no início de 2009, foi eleito, com apoio do PT e de Lula, presidente da Câmara dos Deputados, Foi indicado por Dilma Rousseff a vice presidência na disputa das eleições de 2010, com a vitória foi empossado ao cargo, em 2011, com uma postura pouco expressiva no governo, Na crise institucional do governo Dilma, Temer declarou apoio articulando a saída da presidente Dilma Rousseff, afastada em 31/08/16. O que lhe conferiu o direito em assumir o cargo da presidência (arquivo CPDOC).

A EC 59/09 inscreve um caráter federativo à construção do SNE e que reforça como elo o direito à educação, a colaboração entre os entes federados, a relevância do PNE com a articulação e constituição de metas e estratégias que subjazem ao SNE e

as regras constitucionais para o financiamento público na Educação, este novo arranjo demonstra a organização não só de novos princípios, mas conforme sinalizou

Cury (2015, p.22) cria um novo estatuto jurídico-legal infraconstitucional, articulado a um conceito inédito no Brasil.

Parecíamos estar no percurso favorável para a organização do SNE e para consolidação de uma discussão mais orgânica em relação ao Sistema, considerando, a proximidade do fim de um ciclo com relação à educação nacional para início de discussões importantes que poderiam ser a base de sustentação para o SNE. Porém, essa trajetória foi marcada por interrupções, impasses, reforçando um alinhamento, no qual denominamos de “alinhamento de regulação das políticas”, com forte inserção privada, pois avançamos em pautar o debate do SNE, mas não conseguimos alargar os passos em concretizá-lo.

Cabe observar, que mesmo com a ampliada discussão promovidas pela CONAE - 2010, pondo em destaque a criação de um Sistema Nacional Articulado de Educação fruto dos debates promovidos pela CONEB em 2008, revelava a forma difusa de interesses sob a justificativa da CONAE ter constituído: Um espaço democrático de construção de acordos entre atores sociais, expressando valores e posições diferenciadas (BRASIL Documento Final CONAE. 2010, p.9).

Após a mobilização fomentada pela CONAE, visou-se maior participação do Ministério da Educação (MEC) em 2011, foi criada a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), vinculada ao (MEC), a SASE tem como função o desenvolvimento de ações para a criação do SNE.

Em junho de 2015, foi publicado um texto base intitulado: “Instituir um Sistema Nacional de Educação: agenda obrigatória para o país”, que apresentou uma proposta para construção do SNE definida em quatro dimensões para a instituição do Sistema Nacional: “alterações na LDB; a regulamentação do Artigo 23 da Constituição Federal ou a Lei de Responsabilidade Educacional; a adequação das regras de financiamento e a adequação dos sistemas de ensino às novas regras

nacionais (BRASIL. MEC/SASE. 2015, p.3)”. O documento destaca aspectos conceituais relevantes, mas não aponta uma definição para a sua concretização em torno das dimensões no arranjo federativo.

Vale sinalizar que no mesmo período que avançamos em ações de caráter interinstitucional de fortalecimento para o debate do SNE na relação federativa, outras estratégias ganharam espaço, na disputa pelo projeto educativo, como exemplo podemos citar o parecer N.9 e Resolução N. 1/2012 que regulamentou a proposta que prevê a implementação do RC mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE's), Araújo (2012) assume uma análise crítica ao questionar o parecer N. 9 e Resolução N. 1/2012, ressaltando “o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do Regime de Cooperação”.

A autora discute os impactos ADE's frente à atuação do Movimento Todos Pela Educação (TPE). “Os ADE's recaem muito mais nas competências voluntárias, o que tem sido a marca das políticas educacionais e gerado mais problemas do que soluções (ARAUJO, 2012, p. 528)”. Esta estratégia impõe limites para a constituição do SNE, acirrando as fragmentações da educação nacional.

Outro ato importante foi o PLP15/11, do Deputado Felipe Bornier (PHS/RJ), e o PLP 413/14, do Deputado Ságuas Moraes (PT/MT) que hoje se encontra retirado de pauta, após inclusão do último apensamento do PLP448/17 do Deputado Giuseppe Vecci PSDB/GO. Vale destacar que os PLPs (15/11 e 413/14) foram apresentados em audiência Pública N. 64/2015, pelo Deputado Glauber Braga (PSB-RJ), designado relator na Comissão de Educação.

As proposições apontaram mudanças na organização educacional, na regulamentação do art. 23 da CF. de 1988 e nos princípios da Lei de Responsabilidade Educacional. Assim, este processo de construção de um projeto nacional de educação, possui muitas variáveis demarcadas por e interesses em disputa.

Cabe também registrar a audiência pública realizada em 07/12/16, para debater o Projeto: “Aliança Brasileira pela Educação”, liderado pelo Grupo Kroton Educação, que curiosamente está entre as maiores empresas educacionais do setor financeiro, participaram da apresentação: Evando Neiva (Presidente da Fundação Pitágoras), Gislaine Moreno (Diretora da Kroton Educacional), Cláudio de Moura Castro

(Especialista em Educação), Orlando André Almeida Graça (Diretor da Escola Estadual Afonso Pena Belo Horizonte/MG), Tomáz de Aquino Resende, Helena Neiva e Olacir Aparecido Alvarenga Oliveira (Representantes do Projeto Aliança Brasileira pela Educação).

Os mentores desse projeto se auto intitulam como “agentes do ensino Superior” e pretendem atuar na gestão escolar com o foco no fortalecimento de lideranças e com o desenvolvimento de projetos de alta eficácia.

Vale lembrar, que em junho de 2016 seria o prazo determinado pelo PNE 2014-2024, para regulamentação do SNE, no tocante da estratégia 20.9, e que foi paralisado pela crise institucional no golpe midiático parlamentar. Desse modo, podemos sintetizar nossas percepções iniciais em torno de um “alinhamento sistemático das políticas educacionais” na formulação de um projeto nacional de educação.

As tensões destacadas no âmbito das políticas educacionais compõem barreiras para a construção de um SNE e vêm, ao longo desses anos, constituindo limites à consolidação da educação pública de qualidade, quanto aos aspectos econômicos, políticos, legais e ideológicos.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Sendo assim, afirmar um SNE é reconhecer a necessidade de uma estrutura jurídico-política que amplie as possibilidades do Estado para a educação e vise ao alcance da oferta educativa, que assegure uma educação de qualidade e não seja reduzida ao mercado.

Neste sentido, os impasses em disputas na instituição do SNE, configuram um alinhamento de regulação e pactuação privada na disputa pelo SNE com abertura e atuação sistemática do empresariado nas reformas e políticas educativas.

Podemos dizer, que as proposições apresentadas reafirmam que os rumos da educação se definem com a escolha de um projeto político, em que é relevante, compreender que, exercitar a capacidade de diálogo com as múltiplas posições não significa reproduzir ou compactuar com os impasses e controvérsias que emergem para a organização do SNE.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Gilda Cardoso. **Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação:** o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação. ANPED/ GT 5 Pernambuco, 21 a 24 de outubro de 2012.

BRASIL. **Emenda Constitucional N. 59, de 11 de novembro de 2009**, Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 14/05/2017.

_____. CONAE. Documento final. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O plano nacional de Educação Diretrizes e Estratégias**, 2010.

_____.MORAES. Ságuas. PLP 413/14. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao>>. Acesso em:10/09/18.

_____. SASE. **Instituir um Sistema Nacional de Educação:** agenda obrigatória para o país. Disponível em:<<http://www.pne.mec.gov.br/images/pdf/SNE>>. Acesso em:10/09/18.

CPDOC, **Dicionário histórico biográfico.** Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Disponível em:<<http://cpdoc.fgv.br/>>. Acesso em:10/09/18.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os desafios e as perspectivas do Regime de Colaboração e do regime de Cooperação no Sistema Nacional de Educação.** Trabalho Encomendado GT05 Estado e Política Educacional. 37ª Reunião Nacional da ANPEd 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC Florianópolis. 2015.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O estado Federal.** Editora Ática, São Paulo, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do Sistema Nacional de Educação no Brasil.** Campinas São Paulo, Autores associados, 2013.

ATUAÇÃO DOS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA À IMPLEMENTAÇÃO DAS RECENTES E CONTROVERSAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Resumo: Neste trabalho objetivamos analisar os debates e embates que se formaram em torno da implementação de políticas públicas educacionais, após a destituição da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Trata-se de uma pesquisa exploratória bibliográfica e documental, em que buscamos focar as recentes reformas instituídas arbitrariamente e verticalmente por parte do governo central, que trazem em seu bojo evidenciadas influências dos meios corporativos. Consideramos relevante refletir sobre a atual situação educacional do país, tendo em vista os desafios decorrentes desta conjuntura política que ameaça a garantia do direito à educação pública, universal e gratuita, demandada desde o manifesto dos pioneiros da educação nova, na década de 1930. Tais direitos vinham se consolidando, ainda que lentamente, após a redemocratização do país, mas têm sido alvo de disputa por parte de interesses alheios ao bem social e por essa razão têm despertado a reação da sociedade civil e de entidades dos meios educacionais que se colocam em resistência ao avanço destas ingerências. Este é o caso da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), sobre a qual dissertamos no presente estudo. Concluímos que a gestão democrática das políticas educacionais estão em risco neste cenário de governo instituído de forma indireta.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Direito à educação. Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE).

INTRODUÇÃO

Após a redemocratização do Brasil na década de 1980, o direito à educação pública, única e democrática ficou explicitamente registrado na Constituição Federal de 1988 (CF/88). Esta já era uma demanda da sociedade desde 1932, com o Manifesto da Escola Nova que preconizava a luta por uma educação laica, unitária, gratuita e de qualidade para todos os brasileiros. No entanto, o texto da carta magna deixava lacunas a serem preenchidas e previa futuras normatizações para que tais direitos realmente se materializassem.

As recentes políticas educacionais deliberadas pelo governo têm afetado diretamente a qualidade desta oferta. Ao implementar reformas por meio de Emendas Constitucionais (EC) pouco debatidas e estabelecidas atingem negativamente o campo educacional. Tais ações têm despertado a reação da sociedade civil e de entidades dos meios educacionais que se colocam em resistência ao avanço dessas ingerências, na forma de movimentos sociais.

Movimentos sociais são fenômenos que segundo Gohn (2011, p.335) são “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas da população se organizar e expressar suas demandas”. A Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), pelas circunstâncias e maneira em que foi formada, pode ser identificada como um legítimo movimento social posto que nasce na sociedade civil representada por entidades de reconhecida atuação nos meios educacionais, tais como ANFOPE¹, ANPAE, ANPED, CEDES entre outras tantas, que diante de ações autoritárias por parte de gestores governamentais, se arregimentaram demandando maior participação na elaboração das políticas públicas educacionais, num contexto de negação da democracia e de ações verticalizadas por parte do governo, que após tomar o governo em 2016 tem implementado ações aviltantes à democracia nacional, diminuindo radicalmente a participação das entidades representativas da sociedade civil no Fórum Nacional de Educação.

A elaboração deste texto consolidou-se a partir da pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, objetivando conhecer a origem deste movimento social denominado CONAPE, que se constituiu em defesa da educação pública brasileira. Intencionamos através do estudo, identificar as ações de resistência feitas pelo movimento em defesa do direito à educação de qualidade.

A HISTORICIDADE DOS DIREITOS LEGALMENTE ASSEGURADOS

As décadas de 1980 e 1990 foram de grande fertilidade quanto ao surgimento de movimentos sociais em defesa de direitos comuns. Assim, entidades tais como ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, entre outros, se arregimentaram em prol de um planejamento educacional que superasse as debilidades das políticas de governos até então instituídas, contemplando ações de médio prazo que não se extinguissem a cada mudança de governo, levando em consideração um prazo de 10 anos (dois governos e meio), ou seja, esse período intenciona evitar a descontinuidade das políticas implementadas. Essas ações contemplam fatores tais como territorialidade, desigualdades sócio-econômicas, regionalismo entre outros aspectos. A seguir, ilustramos um quadro temporal para nortear alguns acontecimentos históricos educacionais.

¹ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES)

Quadro 1: Cronologia



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos documentos

A partir desse quadro, descrevemos algumas ações que tiveram lugar após a redemocratização do país, impetradas tanto pelo governo federal, muitos deles em resposta à demanda de movimentos populares.

Após o encerramento da ditadura militar no Brasil (1964-1985), foi instituída a CF 1988, lei fundamental e suprema que rege o ordenamento do país, é um documento com um conjunto de regras que versam sobre princípios fundamentais compreendendo direitos e garantias da ordem econômica, social e financeira. Esta ficou conhecida como “Constituição cidadã” por ter sido concebida no processo de redemocratização.

Nos anos 90 ocorreram as Conferências de Educação que eram muito voltadas para os educadores, com caráter de movimentos populares não necessariamente ligados ao Estado. Nesta época foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996, com direcionamentos democráticos para vários aspectos educacionais, mas que também não foi capaz de contemplar todas as demandas ou extinguir as lacunas em aberto desde a CF/88.

Entre 2001 a 2010 no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) vigorou o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE). Mesmo tendo importantes estratégias e metas não logrou êxito pois teve seu orçamento vetado. Logo, sem financiamento não houve possibilidade de ser efetivado, nota-se que o financiamento é sempre um dos gargalos principais das políticas públicas. No entanto, algumas ideias do deste PNE (2001) permaneceram como norteadoras.

Em 2010 ocorreu a primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE), sendo esta “um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos pudessem participar do desenvolvimento da Educação Nacional” (BRASIL, 2010). Essa conferência era apoiada pelo Governo Central numa relação que à época tinha grande proximidade entre os entes civis e os representantes governamentais. O apoio por parte do Governo, não implicava na perda de autonomia das entidades representativas da sociedade civil. A discussão da CONAE 2010 gerou um documento final que após ser amplamente debatido por diversas representatividades chegou ao congresso, porém demorou quatro anos e meio para ser aprovada.

Numa clara manifestação de políticas conciliatórias entre as múltiplas forças divergentes, foi aprovado por unanimidade o segundo e atual PNE (2014), com metas direcionadas à gestão democrática, ainda que não fosse plenamente satisfatório para todos os atores envolvidos, contempla ações e projetos em busca de uma educação equânime e de qualidade.

Desta forma, o PNE (2014), entre outras proposições, previa a formação de fóruns municipais e estaduais para o acompanhamento da efetivação e cumprimento das metas estabelecidas. Com a ação parlamentar de destituição da presidenta Dilma esse delineamento ficou comprometido. Simultaneamente com a promulgação da Emenda Constitucional (EC) 95, as entidades que compunham o Fórum Nacional da Educação se uniram em defesa do cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE (2014) e na crítica à EC 95 que cerceia o orçamento, limitando o financiamento para a educação.

Em contrapartida, o Ministério da Educação (MEC) no início de 2017 surpreendeu a todos anunciando que o tempo de organização da CONAE fora postergado, estabelecendo outro decreto emitindo mudanças na organização das entidades, sendo que algumas deixaram de participar, as que permaneceram teriam que passar pelo ministro uma lista onde ele escolheria quem seria o representante, algo que é uma afronta contra o movimento, pois o movimento deliberava a organização. Nessa situação o MEC propôs a retirada de algumas entidades para a entrada de outras, a fim de fortalecer suas disputas internas.

Assim, o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) foi criado com a participação de entidades arbitrariamente excluídas do Fórum Nacional de Educação, que

inconformados com os rumos tomados após a mudança de governo se organizaram na intenção de resistirem aos violentos ataques contra a democracia.

A CONAPE é instituída em defesa do cumprimento do PNE (2014). O movimento luta pela revogação da EC 95/2016 pois tais restrições orçamentárias têm inviabilizado a oferta da educação em todas as modalidades, níveis e esferas, precarizando ao extremo o ensino público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve estudo destacamos a importância das mobilizações entre as entidades que militam em prol da educação, na vigília pela garantia de direitos alcançados à custa de históricos embates e disputas, principalmente entre os interesses comuns da população em contraposição a interesses privados. No documento final da CONAPE observamos a luta pela retomada da democracia, no qual as vozes da sociedade civil organizada podem ser ouvidas por meio dos movimentos sociais e das entidades educacionais representadas, reafirmando o compromisso com uma educação transformadora.

Firma-se, portanto, a necessidade de sistematização nas relações intergovernamentais no federalismo brasileiro, com a consolidação de um Sistema Nacional de Educação, que venha diminuir as disparidades na oferta da educação. Também que este seja desvinculado de qualquer força externa manipuladora, e tenha o real intuito de sanar as desigualdades sociais, a partir da implementação e cumprimento das metas instituídas no PNE, que logre a defesa da educação pública, gratuita, laica, de qualidade e emancipadora.

Portanto, o PNE (2014) como lei isolada, não será suficiente para consolidar o direito à educação, porém, garantir a sua materialização é prática basilar para a consolidação da democracia, posto que sua construção demandou amplo diálogo com a sociedade. Por certo, os desafios são grandes, e trazê-los à discussão é um passo importante a fim de garantir que as políticas públicas educacionais sejam executadas.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Gilda Cardoso de et al. **Projeto: federalismo e políticas educacionais (projeto base)** /- Vitória: Ufes, 2015.

BRASIL. **Constituição (1988)**. **Constituição** da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Lei nº. 13.005/2014 de 25 de junho de 2014. <http://portal.mec.gov.br>

_____. PEC 241/2016 - Proposta de Emenda à Constituição. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acesso em 10 set. 2018.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE/MEC Diretoria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Instituir um Sistema Nacional de Educação: agenda obrigatória para o país**. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/SNE_junho_2015.pdf> acesso em 10 set. 2018.

CONAPE 2018 - **Conferência Nacional Popular de Educação** | Convocatória, documentos e encaminhamentos. Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/conape-2018-conferencia-nacional-popular-de-educacao-convocatoria-documentos-e-encaminhamentos>> Acessado em 10 set. 2018.

GOHN, Maria Da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47. p. 334-361. maio-ago. 2011

GERENCIALISMO E A POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Resumo: Este trabalho objetiva problematizar a política estadual de Educação Básica e Profissional do Estado do Espírito Santo, tendo em vista o papel do programa “Escola Viva” no direito social à educação e os impactos advindos da parceria público-privada. Partimos da concepção marxiana que entende o homem como sujeito de sua história, cuja ontologia se define na categoria trabalho e da perspectiva gramsciana a respeito do conceito de Estado Ampliado e hegemonia. Identificamos nas ações do governo estadual, a partir da análise do programa “Escola viva” o desmonte da oferta pública de Ensino Médio Integrado, a materialização do estado enquanto aliciador do aparelho privado da hegemonia e por fim, o fortalecimento das relações entre público e privado, culminando no gerencialismo na educação pública estadual.

Palavras-chave: Publico-privado, Escola Viva, Gerencialismo.

1. INTRODUÇÃO

Quando se trata de educação, Antônio Gramsci estabeleceu que o marxismo se desdobrava em duas tarefas no tocante a educação, a primeira combater as ideologias modernas e criar intelectuais independentes, a segunda educar as massas populares para que as classes subalternas pudessem se autogovernar (SEMARARO, 2000, p. 176).

Assim, Gramsci cria o conceito de hegemonia, que deriva da concepção de que os trabalhadores poderiam sair da condição subalterna para a condição revolucionária e dominante rompendo assim com o capitalismo. De outro lado, a teoria de Gramsci cria o conceito de Estado ampliado (COUTINHO, 1994, p.49), distinguindo duas esferas no interior da superestrutura a *sociedade política* e a *sociedade civil*, desse modo, o conjunto de aparelho coercitivos do Estado é encarnado nos grupos burocrático-executivos ligados às forças armadas, assim, a classe dominante sustenta o monopólio legal da violência. Não obstante, ela compreende o sistema escolar, igrejas, partidos políticos, organizações profissionais, os meios de comunicação de massa, as instituições de caráter científico e artístico etc. (COUTINHO, 1994, p. 53-54).

A partir desses conceitos podemos compreender um pouco melhor o temos vivido no Brasil nos últimos anos. O golpe político dado pela classe dominante que culminou com a posse do atual presidente ilegítimo Michel Temer resultou nas mais profundas e retrógradas reformas políticas do Brasil, tivemos de maneira mais obscura as reformas de cunho gerencialistas que trazem uma perspectiva neoliberal de gestão que reduz o

papel do Estado ao transferir para as empresas privadas a responsabilidade de governar sob o discurso de que a eficiência do privado se sobrepõe a qualidade do público.

Esse cenário traz para o debate a educação e as relações que a cercam e comprometem o Direito e distanciam a efetivação de um sistema nacional de educação pautado no federalismo, uma vez que identificamos um “crescente protagonismo do empresariado junto ao governo federal” assim também como em outras instâncias federativas, “na tentativa de buscar outras formas de regramento do regime de colaboração que se sobrepõem às outras instâncias governamentais, [...] ao mesmo tempo em que passam longe da lei complementar, conforme preconizado pelo texto constitucional” (ARAUJO, 2013).

Nessa perspectiva, o direito à educação pública e de qualidade sofre um esvaziamento na medida em que o gerenciamento dos investimentos e a própria perspectiva de educação torna-se menor dentro do que dispõe o artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Assim, ilustramos a redução do papel do Estado considerando as controvérsias entre a parceria público-privado e como essas parcerias influenciam na qualidade social da educação a partir da análise o projeto “Escola Viva”, que se resume na oferta de Ensino Médio em turno único (EMTU) no estado do Espírito Santo, que se materializou balizado na parceria entre a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU) e o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE).

2. METODOLOGIA

Sob a perspectiva da dialética, a discussão proposta neste trabalho fundamenta-se, também nas contribuições marxianas que compreendem a categoria Trabalho em sua dimensão ontológica, por meio da qual o homem produz a si mesmo em sua relação com a natureza e nas contribuições e conceitos gramscianos a respeito do conceito de hegemonia e de Estado Ampliado. Buscamos no movimento da realidade por meio da pesquisa exploratória e documental analisar o direito à Educação Básica (EB) e Profissional (EP) Espírito Santo e os impactos do projeto “Escola Viva” no processo de desenvolvimento do Ensino Médio com enfoque nos vários interesses (público e privado) que engendram a “aceitação” dessa política na sociedade capixaba.

3. RESULTADOS

Apesar das prescrições legais garantirem o direito à educação, os dados da realidade demonstram a insuficiência da lei na oferta da EB e EP, pois segundo dados do IBGE 2010, 21% dos jovens que estão fora da escola não possuem rendimento ou se

encontram em famílias em que a renda per capita não ultrapassa $\frac{1}{4}$ do salário mínimo. Os dados do Observatório do PNE, em 2014 revela um elevado número de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola, mas não necessariamente do Ensino Médio, na mesma fonte dos 8.162.234 jovens matriculados na EB, apenas 21,2% encontram-se no EM. Não diferente, sobre matrículas, também identificamos a disparidade entre o que diz a lei e o que ocorre de fato na educação pública brasileira.

Os dados mostram, sobre a educação profissional, apenas 7,4% de matrículas no Ensino Médio Integrado, quando comparados com o total de matrículas na etapa final da EB, já sobre o subsequente encontramos uma concentração de 29,7% do total de matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), o que caracteriza a descentralização do poder público e a baixa qualidade ofertada nos cursos aligeirados ofertados pela rede privada, além de uma tendência privatizante da oferta, uma vez que tem na rede privada sua maior concentração.

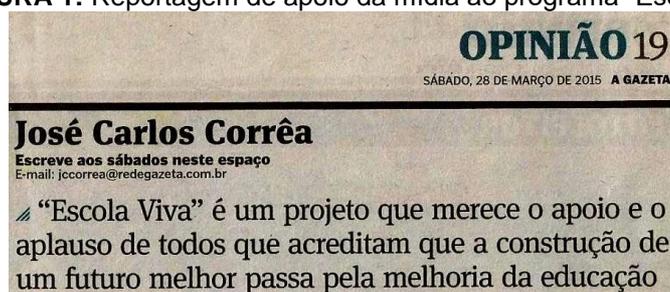
Conforme Cury (2002), a educação é um direito fundante da cidadania, mas o que vemos no Brasil é que nem sempre o que está prescrito na lei é colocado em prática pelos dirigentes. Portanto, na educação, seja na instância federal ou estadual, o que temos é a dificuldade não só de fomentar políticas que promovam o direito, mas também de garantir os direitos já existentes e por isso é importante exigir do poder público a devida atuação do Estado frente aos interesses da sociedade.

Por meio do Decreto 3.755/2015 e do mais recente Decreto 3922/2016 que estabelece a contenção e a qualificação dos gastos do Poder Executivo Estadual para 2016, a Secretaria Estadual de Educação determinou o fechamento de turnos, escolas, Educação de Jovens e Adultos, além de impedir a criação de novos cursos de Educação Profissional. Essa avalanche de medidas que ferem os direitos dos estudantes não passou despercebida pela sociedade civil, que identificou a falta do diálogo na tomada das políticas educacionais gerando uma imensa insatisfação que culminou em vários movimentos contrários à nova política, em que diversas manifestações tiveram à frente o movimento estudantil.

As ações impositivas do governo contaram com o apoio da mídia local que atua como instrumento de difusão ideológica e aparelho privado de construção de sua hegemonia no campo educativo. Gramsci (2002) considera o Estado não apenas como um meio de coerção dirigida pelas classes sociais dominantes, mas também como poder articulado em acordos de interesses comuns, considerando o conceito de Estado ampliado, o qual se instituiu e constituiu do estabelecimento da hegemonia.

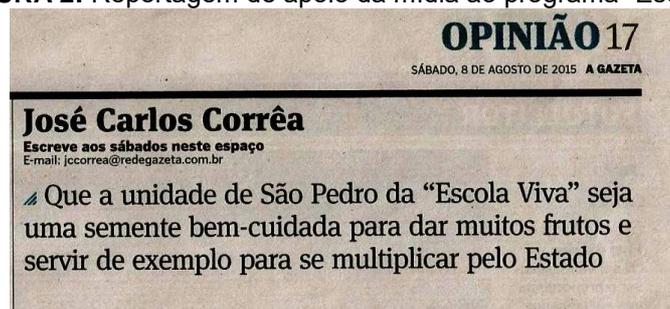
Importante, destacar o papel da ONG “Espírito Santo em Ação”, que congrega empresas locais, sobretudo no setor privado da educação (SINEPE, Sistema “S”, Faesa, etc.), a mídia televisiva e a impressa do ES (TV e jornal A Gazeta, TV Capixaba, Jornal e TV Tribuna). Os meios de comunicação local, em convergência com o governo estadual, deixaram de divulgar algumas informações, como a baixa qualidade das escolas públicas reveladas pelo fluxo escolar com mais de 30% de evasão no Ensino Médio, a contratação de professores sem concurso público, o fechamento de turmas da EJA e do Campo, bem como o desmonte da oferta estadual de EMI que submerge diante da supervalorização do programa “Escola Viva” e demais programas de governo.

FIGURA 1: Reportagem de apoio da mídia ao programa “Escola Viva”



Fonte: Jornal A Gazeta publicado em 28 de março de 2015, p.19.

FIGURA 2: Reportagem de apoio da mídia ao programa “Escola Viva”



Fonte: Jornal A Gazeta publicado em 08 de março de 2015, p17.

No texto de opinião exposto pela figura 01, o discurso segue uma linha legalista, justificada no novo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024). No decorrer aponta para o investimento em educação integral nos municípios da grande Vitória e conclui afirmando que “[...] o “Escola Viva” é um projeto de indiscutível valor que merece o apoio e o aplauso de todos que acreditam que a construção de um futuro melhor,

¹ José Carlos Corrêa é jornalista e escreve aos sábados no caderno de opinião do jornal impresso A Gazeta.

necessariamente, passa pela melhoria da educação, que é base do processo de desenvolvimento de toda e qualquer sociedade” (Corrêa¹, Jornal A Gazeta, 2015, p. 19).

A não dialogicidade do governo do ES não é exclusividade deste, pois percebemos essa mesma postura despótica nas ações do atual governo federal quando impôs, mesmo diante de inúmeras manifestações contrárias, a reforma do EM. Essa reforma reduz as obrigações do Estado em assegurar o direito à Educação Básica e Profissional, além de minimizar o currículo escolar, o que fortalece a iniciativa privada que com certeza se apropriará das limitações da escola pública para sobrepor a sua suposta qualidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos a partir dos dados que as práticas neoliberais realizadas pelos dirigentes capixabas implementaram e validaram uma política baseada na redução do papel do Estado em prover o direito à Educação Básica e Profissional, negando a toda sociedade a qualidade social da educação, na qual os investimentos passam sofrer as interferências dos interesses privados e mercadológicos das elites locais.

Portanto podemos afirmar que a política do governo federal comunga com a política da gestão pública educacional do Espírito Santo, na qual encontramos muitas características em comum, as quais por vezes embaraçosas nos motivam a pensar que esse estado se antecipou a reforma do EM, uma vez que apresenta a mesma forma autoritária de gestão que a do Governo Federal e conta com apoio da mídia na disseminação do discurso da tragédia econômica, além do discurso recorrente da urgente necessidade de contenção de gastos. Outra semelhança é o modelo curricular para o Ensino Médio imposto pelo governo federal por meio da lei da reforma. O Ensino Médio em tempo integral, com um currículo diferenciado e comprimido (para não dizer insuficiente), revela a antecipação do governo estadual na implantação de política semelhante, conforme endossa a mídia local em tempo da implantação da referida reforma ao afirmar que “[...]”

Como no caso da Escola Viva, seria mais inteligente que todos buscassem melhorar os resultados do que simplesmente ser contra algo que tenta remover problemas crônicos do nosso Ensino” (Corrêa, Jornal A Gazeta, 2016, p. 17).

Por fim, nossa discussão nos leva ao entendimento de que o governo atual do Espírito Santo implanta uma política despótica e antidialógica, além de instituir projetos que desintegram o direito à Educação Básica e Profissional pública, assumindo a perspectiva do gerencialismo que prioriza a gestão empresarial e privatizante da educação.

5. REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Gilda Cardoso. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 34, n. 124, p.787-802, set. 2013.
- CORRÊA, J. C. 2015. Opinião. *Jornal a Gazeta*, Espírito Santo, 28 março. p. 19.
- _____. 2016. Opinião. *Jornal a Gazeta*, Espírito Santo, 22 outubro. p. 17.
- CURY, C. R. J. 2002. *Legislação educacional brasileira*. 2ª ed., Rio de Janeiro, DP&A, 120 p. _____ . 2006. *O direito à educação: um campo de atuação do gestor*. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf> . Acesso em :30/08/2016.
- GRAMSCI, A. 2002. *Cadernos do cárcere. O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália*. 1ª ed. v. 5, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 461p.
- NEWMAN, J.; CLARKE, J. 2012. Gerencialismo. *Revista Educação e Realidade*, v. 37 (n.2): p. 353-381.
- SEMERARO, Giovanni. O marxismo de Gramsci. In: BOITO JR. Armando; TOLEDO, Caio Navarro; RANIERI, Jesus; TRÓPIA, Patrícia Vieira (Org.). *A obra teórica de Marx: Atualidade, problemas e interpretações*. 1º ed. São Paulo: Xamã, 2000.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Marxismo e política: A dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 1994.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O NOVO PARTICIPACIONISMO SOCIAL

RESUMO

O Brasil vive um momento de debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que começou a ser discutida em 2015. Vários mecanismos de participação social têm sido utilizados no processo de construção da BNCC, como a Consulta Pública *online* em que o MEC divulgou ter recebido mais de 12 milhões de contribuições. O ato de ouvir a opinião da população para a formulação de políticas entrou em voga a partir dos 1990 nos países ditos progressistas devido à crise no sistema burocrático de representação, apesar de teóricos já discutirem processos deliberativos desde os anos 1960. A Consulta Pública da BNCC, porém, não pode ser considerada como uma ferramenta de participação efetiva, já que as contribuições textuais dos participantes não foram levadas em consideração na segunda versão do documento.

O Brasil vive um momento de debate em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que começou a ser discutida em 2015 e já tem as suas versões para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental aprovadas. Seguindo modelos internacionais, seu objetivo é a implantação de um currículo mínimo comum. O aporte legal para essa implementação seria o Artigo 210 da Constituição Federal (CF/88), que prevê a existência de conteúdos mínimos no Ensino Fundamental, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). As normatizações relacionadas a esse assunto, porém, só foram incluídas na LDB por meio das Leis n. 12.796/13 e 13.415/17 (Reforma do Ensino Médio) e através do arcabouço normativo que constitui o conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A fim de organizar as tensões do debate público sobre o currículo e de forjar um certo grau de legitimidade social às decisões tomadas no processo de construção da BNCC, o MEC resolveu utilizar uma série de mecanismos propiciadores de participação social na elaboração da política educacional, o que é consoante com a onda de expansão dos processos de consulta à população, a associações, especialistas e segmentos empresariais para a formulação de projetos e desenvolvimento de políticas públicas a partir dos anos 1990. Esses movimentos de participação foram influenciados pela crise no modelo burocrático de representação pública. Levar os cidadãos a

participarem das decisões públicas se tornou um modelo de gestão pública contemporânea estimulado por organizações como o Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Em 1996, o Banco Mundial publicou um *Participation Sourcebook* em que define participação social e mostra experiências de diversos países, além de propor métodos que podem ser utilizados para incluir os cidadãos nas tomadas de decisões.

Em 23 de maio de 2014, a presidenta Dilma Rousseff assinou o Decreto n. 8.243, instituindo a Política Nacional de Participação Social (PNPS) e o Sistema Nacional de Participação Social (SNPS). A PNPS reconhece a participação social como direito do cidadão e expressão de sua autonomia (Art. 3º, I), definindo como instâncias de participação social (Art. 6º):

I – conselho de políticas públicas; II – comissão de políticas públicas; III – conferência nacional; IV – ouvidoria pública federal; V – mesa de diálogo; VI – fórum interconselhos; VII – audiência pública; VIII – consulta pública; IX – ambiente virtual de participação social. (BRASIL, 2014)

Pouco tempo depois, a Câmara dos Deputados sustou o referido Decreto (PDC n. 1.491/2014), a pretexto de ele supostamente ameaçar os fundamentos da democracia representativa consagrados no Art. 14 da CF/1988. Como enfatiza Pedro Pontual, ex-diretor de participação social da Secretaria-Geral da Presidência da República, parte nada desprezível dessas instituições [de participação social] foi criada mediante leis pelos poderes legislativos municipais, estaduais e nacional, de modo que mal poderiam ser entendidas como uma tentativa de suplantá-los. (GURZA-LAVALLE & SZWAKO, 2014, p. 92)

Com efeito, o Decreto organiza uma série de instâncias de participação social já existentes no país. Na educação, por exemplo, as experiências de conselhos, comissões, fóruns e audiências públicas são bem conhecidas. Já as consultas públicas, especialmente fazendo uso de ambientes virtuais e plataformas online, constituíam mecanismos de participação com menor expressão na educação. Pelo menos até agora.

Tanto a Câmara dos Deputados quanto o Senado Federal possuem comissões de legislação participativa encarregadas de dar encaminhamento às ideias legislativas que entram pelos canais oficiais de participação das duas casas. No Senado, o portal e-Cidadania, criado em 2012, permite que se opine

sobre novos projetos de lei de senadores (concordo/discordo), que se participe de audiências públicas interativas (enviando perguntas) e que se proponha uma ideia legislativa, que carece de 20 mil apoios (concordo/discordo) em até 120 dias para ser levada à CDH como Sugestão Legislativa (SL).

Neste trabalho apresentamos alguns resultados iniciais de uma investigação que temos realizado sobre os “novos” processos participativos relacionados à elaboração e ao debate público da BNCC, em especial os processos participativos mediados pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação, em plataformas online.

Fontes da pesquisa e metodologia

Para realizar essa pesquisa foram utilizados os dados públicos relacionados à Base Nacional Comum Curricular, as versões da BNCC e os Microdados da Consulta Pública Primeira Versão da BNCC, obtidos via Lei de Acesso à Informação. Esses dados foram debatidos com a ajuda de alguns trabalhos teóricos sobre democracia participativa e deliberativa.

Resultados e discussão

O processo consultivo da Base Nacional comum curricular teve início com a consulta pública à primeira versão da Base, ocorrida entre setembro de 2015 e março de 2016, na qual, em portal especialmente desenvolvido para esse fim, qualquer pessoa poderia acessar os objetivos de aprendizagem da Educação Infantil, Fundamental e Médio e opinar sobre sua pertinência e relevância, além de propor ou sugerir a exclusão de objetivos. De acordo com o MEC, 305.569 indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas em todo o território nacional se cadastraram no Portal, e 12 milhões de contribuições foram realizadas. Em seguida, a segunda versão do documento foi debatida em 27 Seminários Estaduais, organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), realizados em junho de 2016, que contaram com a participação de gestores de redes de ensino e entidades educacionais, o que deu origem à terceira versão da BNCC.

Por fim, os textos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil foram apreciados em cinco Audiências Públicas organizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), uma em cada região do país, sendo aprovados pelo CNE e homologados pelo MEC em dezembro de 2017. O texto do Ensino Médio, que tem suscitado diversas tensões, também foi encaminhado ao CNE, já em 2018, mas ainda não foi aprovado e está sendo submetido a um novo ciclo de audiências públicas. Inclusive, as audiências públicas da região Sudeste e Norte não se realizaram, em vista da ocupação do plenário por movimentos docentes autonomistas, sindicatos e pelo movimento estudantil. No dia 2 de agosto de 2018 o Consed convocou o Dia D da BNCC, mobilizando escolas de todo o país a conhecer e discutir a BNCC do Ensino Médio.

A princípio número “12 milhões” parece muito impactante. Mas as alegadas contribuições são, na verdade, interações que o usuário faz com os objetivos de aprendizagem e textos preambulares avaliados na consulta pública, que podem ser respostas a questionários de múltipla escolha ou formulação de textos escritos. Apenas 1,52% das referidas 12 milhões de contribuições são sugestões de inclusão, supressão ou modificação no texto da Base. O restante das “contribuições” são respostas a questionários do tipo Likert e, dentro desse conjunto, destaca-se uma forte predominância de cliques de concordância com o documento (CÁSSIO, 2017). Com base nisso, é possível interrogar: qual a “qualidade” de uma consulta pública realizada dessa forma? É um mecanismo de participação efetiva?

Carole Pateman, influenciada pelas pressões populares nas tomadas de decisão dos governos em países desenvolvidos nos anos 1960, publicou uma obra seminal – *Participation and Democratic Theory* – que deu notoriedade à ideia, debatida neste período, de democracia participativa. Pateman (1992) contradiz a “doutrina clássica” de Joseph Schumpeter de que a participação da população deveria se restringir ao voto, e alega que o descontentamento com a democracia era um sintoma da falta de participação das pessoas nos processos decisórios que impactavam a sua vida cotidiana. O envolvimento em experiências de participação direta seria responsável por um processo de qualificação política dos cidadãos, o que levaria à construção de uma sociedade participativa (PATEMAN, 1992). Para que esses efeitos se

manifestassem seria necessário que a população tivesse poder decisório final (caso contrário, tem-se apenas uma pseudoparticipação).

Arnstein (1969), no mesmo período, construiu uma “escada” formada por degraus que representam níveis de participação que explicitam se o cidadão, ao se envolver em um processo participativo, apresenta poder real de afetar o resultado da política ou apenas participa de um ritual infrutífero. Nos níveis ascendentes da escada temos: (1) Manipulação e (2) Terapia, que descrevem níveis de não participação, criados para simular uma participação genuína; (3) Informação, (4) Consulta e (5) Apaziguamento, descritos como graus de tokemismo; (6) Parceria, que permite aos cidadãos negociar e se envolver em trocas com detentores de poder tradicionais; (7) Poder delegado e (8) Controle dos Cidadãos, que são degraus nos quais os cidadãos antes desprovidos de poder (ou sem nada, chamados pelo autor de have-not) podem obter a maioria dos assentos decisórios ou até o poder administrativo total.

Analisando a consulta pública realizada na BNCC, vemos que essa não pode ser caracterizada nem como um processo participativo genuíno, de acordo com Pateman ou Arnstein, nem como um processo de deliberação de acordo com os estudos mais modernos sobre participação (FISHKIN, 2009; MIGUEL, 2017). Para ser enquadrada dentro dos critérios da democracia deliberativa seria necessário que a Consulta efetivamente produzisse efeitos na política final. No entanto, a segunda versão do texto da BNCC não foi muito influenciada pelas contribuições, apesar de ter encontrado formas de esvaziar parte considerável das críticas sobre a organização do currículo colocadas na consulta pública (CÁSSIO & SPINELLI JR., 2017).

Referências

ARNSTEIN, S. R. A Ladder of Citizen Participation. **Journal of the American Institute of Planners**, v. 35, n. 4, p. 216-224, 1969.

BRASIL. **Projeto de Decreto Legislativo de sustação de atos normativos do poder executivo**. PDC n. 1.491, de 30 de maio de 2014. Brasília, 2014.

Disponível em:

<www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=617737>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal n. 8.243, de 23 de maio de 2014**. Brasília, 2014. Disponível

em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8243.htm>.

Acesso em: 20 jul. 2018.

CÁSSIO, F. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo Jornal**, São Paulo, 02 dez. 2017b. Disponível em: <www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participação-e-participacionismo-na-construção-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>. Acesso em: 20 mai. 2018.

CÁSSIO, F. L.; SPINELLI JR., R. A Base Nacional Comum Curricular segundo a consulta pública e a consulta pública na Base Nacional Comum Curricular. In: **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2017, Florianópolis.

FISHKIN, J. S. **When the People Speak: Deliberative Democracy and Public Consultation**. New York: Oxford University Press, 2009.

GURZA-LAVALLE, A.; SZWAKO, J. Origens da Política Nacional de Social: Entrevista com Pedro Participação **Novos Estudos Cebrap**, São Pontual. 104, 2014. Paulo, n. 99, p. 91-

MIGUEL, L. F. Resgatar a participação: Democracia participativa e representação política no debate contemporâneo. **Lua Nova**, São Paulo, n. 100, p. 83-118, 2017.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

O PROGRAMA ENSINA BRASIL E A PRECARIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RESUMO

Analisa as influências de entidades de interesse privado que financiam a formação continuada de graduados em diversas áreas para atuarem na educação básica, na função docente. As parcerias do setor público com o setor privado têm sido cada vez mais comuns no Brasil, denotando uma despreocupação dos órgãos públicos na promoção da formação dos professores. Problematisa a respeito dos institutos e fundações associadas ao setor empresarial substituírem a obrigação do Estado na promoção de melhores condições de ensino, evidenciando a parceria realizada com o Programa Ensina Brasil na rede estadual do Espírito Santo e as consequências de tal prática para a educação capixaba.

Palavras-Chave: Formação de Professores, Programa Ensina Brasil, Setor privado no ensino público

INTRODUÇÃO

Temos ciência que vivemos em um país em que há a coexistência do setor público e do setor privado. Entendemos que o setor público é gerenciado por princípios próprios, bem como o setor privado possui características específicas. Em linhas gerais, o setor público se ocupa em distribuir bens e serviços. Enquanto o setor privado tem como principal valor, a produção de bens com o menor custo, em razão de obter o maior lucro possível.

Nessa perspectiva, Santos (1994) ressalta que a modernidade apresenta projetos socioculturais ricos, capaz de infinitas possibilidades complexas e com desenvolvimentos contraditórios, sendo constituídos pela regulação do Estado, pelo princípio do mercado e pelo princípio da comunidade.

Na atual conjuntura, em que foi aprovada a Emenda Constitucional 95/2016, vivemos no Brasil o congelamento de gastos nas áreas sociais como saúde e educação, o que atrelado a

um cenário de crise econômica resulta no palco ideal para justificativas da interferência de interesses particulares no setor público.

Pires, Peroni e Rosse (2017) apontam que a presença do setor privado na educação tem aumentado, devido ao diagnóstico da crise do Estado que muitas vezes não executa diretamente as políticas públicas, mas transfere a execução para instituições do terceiro setor, pois o mercado se transforma em parâmetro de qualidade e define a direção para diversas ações.

Montanõ (2002) nos alerta que existem questionamentos em relação ao terceiro setor devido à setorização e a questão social, pois se trata de uma visão mistificadora para promover o entendimento realizado formalmente pela sociedade civil oposta ao Estado e ao Mercado, visto que o terceiro setor é referido como atividades públicas que são desenvolvidas por entidades particulares em prol da função social em resposta às necessidades sociais.

O contexto acima indicado é uma característica do neoliberalismo, já que o governo do Estado do Espírito Santo realiza parcerias com entidades privadas com a justificativa de qualificar a oferta da educação pública. Uma delas foi realizada em 2017, quando estabeleceu acordo o Programa Ensina Brasil, o qual atua na condição de uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), para promover a formação de professores graduados em qualquer área. O Programa é apoiado por outras fundações privadas e organizações não governamentais, como a Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, Instituto Singularidades, entre muitas outras.

Portanto, o presente artigo problematiza a oferta da formação de professores realizada pelo Programa Ensina Brasil na tentativa de compreender as parcerias que o Estado tem realizado com entidades privadas com a promessa de fomentar a qualidade educacional. A justificativa para a realização deste trabalho está pautada na reflexão crítica das redes de associações entre os setores privados e o público na formação de professores. Para tanto, será realizada pesquisa de cunho bibliográfico. Gil (2008) afirma que a pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos.

A pesquisa apresentará subdivisões que abordarão a privatização da educação pública brasileira, com intuito de fomentar o formato com que as parcerias entre o privado e o público têm ocorrido e também discutiremos a formação de professores atrelada ao Programa Ensina Brasil no Espírito Santo.

A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

O desenvolvimento do mercado surge no surto vertiginoso da industrialização e no crescimento da importância das cidades comerciais e na primeira expansão das novas cidades industriais (SANTOS 1994).

Nesse sentido, compreendemos que não há como negar a existência do mercado no atual contexto socioeconômico, porém, entendemos e defendemos que há responsabilidades que são próprias do Estado, principalmente no que se refere a investimentos nas áreas sociais, como é o caso da educação pública.

Considerando as diferenças de princípios que orientam o setor privado, tê-lo parceiro na educação pública preocupa o magistério e os pesquisadores da área educacional, pois sua atuação retrata a perspectiva empresarial e privada, destoando dos princípios existentes na área social.

Adrião e Peroni (2009) afirmam que a privatização consiste na transferência para a iniciativa privada, da propriedade de dado setor, com a finalidade de transformá-lo em uma instituição de e para o mercado. Ceccon (2013) complementa afirmando que a privatização é a transferência de atividades, responsabilidades e a gestão de organizações e instituições públicas para as instituições privadas.

Ceccon (2013), Adrião e Peroni (2009) respondem o questionamento a nosso problema inicial, de modo a favorecer-nos a compreensão que o poder público tem se aproximado da iniciativa privada e com ela tem se alinhado para transferir responsabilidades, bem como para descaracterizá-lo, principalmente desvirtuando a ideia de direitos em serviços que possam ser prestados, eximindo-se da oferta pública, gratuita e de qualidade aos direitos sociais estabelecidos na CF 1988.

Segundo Freitas (2012), a organização da iniciativa privada tem ocorrido articulada com propostas políticas, empresas educacionais, mídia, empresários, institutos, fundações privadas e pesquisadores a fim de melhorar a educação pública. Ou seja, nesta proposta, a qualidade da educação pública não é responsabilidade exclusiva do Estado.

JOVENS RECRUTADOS PELO PROGRAMA ENSINA BRASIL PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESPÍRITO SANTO

A luta por uma política pública nacional de formação de professores é antiga no Brasil, conforme Freitas (2007) ocorre na necessidade de uma formação ampla para contemplar de forma articulada a formação inicial, continuada e vinculada à

valorização por meio de carreira, salário e condições de trabalho, sendo parte do conjunto das lutas dos educadores no Brasil. No entanto, após os poucos avanços conquistados nas políticas recentes, em particular com o estabelecimento da LDB (9394/96) e o Plano Nacional de Educação (13005/2014), as políticas neoliberais na área educacional cada vez mais ganham espaço, em especial nas unidades subnacionais do Estado Brasileiro.

O Programa Ensina Brasil integra a Rede “Teach For All”, a qual recruta jovens de interesse distintos para ensinar crianças carentes, não apenas disciplinas regulares, mas também “política, cidadania e proteção ao meio ambiente”. (ENSINA BRASIL, 2017).

O Programa busca lideranças em pessoas formadas em áreas distintas da Educação, e, portanto, sem a formação pedagógica adequada para o processo, fazendo de forma aligeirada (250 horas inicialmente e 1.400 durante os 2 anos da docência) essa formação para a prática pedagógica, sem indícios efetivos de que sejam apreendidos os principais valores e princípios que orientam a prática docente, compreendendo-a como simples capacitação técnica pragmática de treinamento.

Nessa conjuntura política de desobrigação com a educação pública, é preciso lembrar que mesmo os estados e municípios tendo autonomia, precisam considerar alguns documentos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE). A LDB em seu artigo 62 especifica que o profissional da educação em nível superior para atuação na Educação Básica, deverá ter curso de licenciatura, de graduação plena, admitindo formação mínima na modalidade normal, para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Plano Nacional de Educação (PNE) também assegura na meta 15 que todos os docentes da educação básica devam possuir formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, no primeiro ano de vigência do PNE (2015).

Não é possível conciliar o Programa Ensina Brasil com os apontamentos da LDB e do PNE acerca da formação dos docentes. De um lado há a valorização da formação específica do profissional docente e de outro, total banalização, sendo inserido em sala de aula para atuar como professor.

É nítida a compreensão restrita que o Programa Ensina Brasil tem em relação à formação e atuação profissional do docente. Esta compreensão é resultado da visão

técnica e linear dos donos fábricas, ou da forma compartimentada e hierarquizada em que os empresários colocam suas empresas para funcionarem, não possibilitando enxergarem a complexidade que se dá a educação, principalmente a educação pública, por seu caráter diverso, plural e democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante acompanhar a discussão internacional acerca do programa Teach for All e os interesses presentes em sua proposta/atuação. Considerando as entidades financiadoras, fica clara a perspectiva empresarial e privada na educação pública e o consentimento do poder público (Governo do Estado) e dos órgãos ligados ao governo (Fapes e Sedu).

A associação existente entre o governo e a iniciativa privada em relação a tais projetos, tem gerado incômodos, pois refletimos acerca de quão execrável têm se tornado o descaso com o âmbito educacional ao se posicionar de tal maneira a financiar projetos de iniciativa privada enquanto a educação pública não é contemplada, em sua totalidade, com políticas educacionais adequadas, no que se refere ao investimento para a formação continuada de professores e a qualidade do ensino oferecido.

Ao assentir que modelos gerencialistas como tal, adentrem aos muros da escola pública é desconsiderar o modelo de gestão democrática a qual mesmo que tardia, foi conquistada através de árduas lutas sociais no Brasil. Compactuar com propostas que fomentam a continuidade da falta de qualidade da educação brasileira é retroceder ainda mais no âmbito educacional, além de acordar com a não efetivação de políticas públicas adequadas destinadas à educação.

Nota-se que a formação de professores oferecida pelo Programa Ensina Brasil não contempla a necessidade de fornecer uma educação de qualidade como obrigatoriedade do Estado, visto que realiza a formação de um professor em pouco tempo, não garantindo a aprendizagem científica e metodológica para mediar o conhecimento enquanto estiver em sala de aula como “líder”. Constata-se que é necessário que sejam realizadas mais pesquisas, a fim de instaurar mais resultados sobre o impacto deste Programa na educação capixaba.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. **A educação pública e sua relação com o setor privado:**

implicações para a democracia educacional. Revista Retratos da Escola, 2009.

CECCON, Ellen Cristina. **A privatização da educação básica na América Latina:** análise de publicações científicas internacionais de 1990 a 2012. 2013. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2013

ENSINA BRASIL. <https://www.ensinabrasil.org/nossoprograma>. 2017. Disponível em: < <https://www.ensinabrasil.org/nossoprograma> > . Acesso em 20.09.2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FREITAS, Helena de. **A (nova) política de formação de professores:** a prioridade postergada. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social; crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002. 288 p.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores:** um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação e Sociedade, ano XXII, nº 74. 2001.

PIRES, D. O.; PERONI, V. M. V.; ROSSI, A. J. **Regulamentação do terceiro setor no Brasil e a democratização da educação pública**. Políticas Educativas, Santa Maria, v. 10, n. 2. p. 81-98, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **PELA MÃO DE ALICE. O SOCIAL E O POLÍTICO NA PÓS-MODERNIDADE**. 7.^a edição. Ed.: Edições Afrontamento: Porto, 1994.