

**Maria Divina Ferreira Lima
Maria da Glória Carvalho Moura
(Organizadoras)**



PPGED

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E
PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO**

**Livro 5
Política Educacional**



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Livro 5 - Política Educacional

Maria Divina Ferreira Lima
Maria da Glória Carvalho Moura
- *Organizadoras* -

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Livro 5 - Política Educacional

Teresina - Piauí



2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Gildásio Guedes Fernandes

Vice-Reitor

Viriato Campelo

Superintendente de Comunicação Social

Fenelon Martins da Rocha Neto

Editor

Cleber de Deus Pereira da Silva

EDUFPI - Conselho Editorial

Cleber de Deus Pereira da Silva (presidente)

Cleber Ranieri Ribas de Almeida

Gustavo Fortes Said

Nelson Juliano Cardoso Matos

Nelson Nery Costa

Viriato Campelo

Wilson Seraine da Silva Filho

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Delson Ferreira Bonfim

José Henrique Gonçalves Bonfim



FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação

Serviço de Processamento Técnico



F724 Formação de professores e produção do conhecimento Livro 5 - Política educacional / Maria Divina Ferreira Lima; Maria da Glória Carvalho Moura. (Organizadoras). Teresina : EDUFPI, 2021.

319 p.

ISBN: 978-65-5904-099-5

1. Formação de professores. 2. Narrativas docentes. 3. Política educacional. 4. Práticas educacionais. 5. Produção de conhecimento. I. Lima, Maria Divina Ferreira. II. Moura, Maria da Glória Carvalho. III. Título.

CDD:370.71

Bibliotecário: Rigoberto Veloso de Carvalho - CRB3/988

Editora da Universidade Federal do Piauí – EDUFPI

Campus Ministro Petrônio Portela, Espaço Rosa dos Ventos, bairro Ininga, Teresina-Piauí - Brasil - CEP 64049-550 • Tel. 55 (86) 3215 5688 • Site: www.ufpi.br/sobre-edufpi - E-mail: editora@ufpi.edu.br - **Todos os direitos reservados**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

NÚCLEOS DE PESQUISA VINCULADOS AO PPGED

- a) **Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC)**
Líder/Coordenadora: Profa. Maria da Glória Carvalho Moura;
- b) **Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (NEESPI)**
Líder/Coordenadora: Profa. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa;
- c) **Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação, Cultura e Sociedade (NECS)**
Coordenadora: Prof. Antonio de Pádua Carvalho Lopes;
- d) **Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia (NUPPED)**
Líder/Coordenadora: Profa. Antonia Edna Brito;
- e) **Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH)**
Líder/Coordenadora: Profa. Maria Vilani Cosme de Carvalho;
- f) **Núcleo de Educação, História e Memória (NEHME)**
Líder/Coordenadora: Profa. Maria do Amparo Borges Ferro;
- g) **Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI)**
Líder/Coordenadora: Profa. Shara Jane Holanda Costa Adad;
- h) **Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE)**
Líder/Coordenador: Prof. Luis Carlos Sales;
- i) **Núcleo de Estudos sobre Gênero, Educação e Afro descendência (RODA GRIÔ - GEAfro)**
Líder/Coordenador: Prof. Francis Mussa Boakari;
- j) **Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC)**
Líder/Coordenadora: Profa. Neide Cavalcante Guedes;
- k) **Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Epistemologia da Prática Profissional (NIPEPP)**
Líder/Coordenadora: Profa. Antonia Dalva França Carvalho;
- l) **Núcleo Educação, História e Ensino de Música (NEHEMus)**
Líder/Coordenadora: Prof. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti;
- m) **Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas (NUPEFORDEPE)**
Líder/Coordenadora: Profa. Maria Divina Ferreira Lima;
- n) **Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NUPECAMPO)**
Líder Coordenador: Prof. Elmo de Souza Lima.

COMISSÃO CIENTÍFICA

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Antônia Dalva França
Antônia Edna Brito
Antônio de Pádua Carvalho Lopes
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Cristiane de Sousa Moura Teixeira
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
Eliana de Sousa Alencar Marques
Elmo de Souza Lima
Francis Musa Boakari
Jane Bezerra de Sousa
Josânia Lima Portela
Luís Carlos Sales
Maria da Glória Carvalho Moura
Maria Divina Ferreira Lima
Maria do Amparo Borges Ferro
Maria Vilani Cosme de Carvalho
Neide Cavalcante Guedes
Rosana Evangelista da Cruz
Shara Jane Holanda Costa Adad

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11

PREFÁCIO 13

PARTE 1 - FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PROGRAMAS DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO 23

Betiana Soares de Sousa

Rosana Evangelista da Cruz

UNIVERSIDADE E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ELEMENTOS DE CONTINUIDADE 41

Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves

Flávio André Pereira Moura

A POLÍTICA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO 55

Marlúcia Lima de Sousa Meneses

Rosana Evangelista da Cruz

PARTE 2 - POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NO BRASIL

VENCIMENTO SALARIAL DO PROFESSOR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO EM TERESINA 75

Isabel Cristina da Silva Fontineles

Luís Carlos Sales

A POLITICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UESPI-PARFOR: ALGUNS ACHADOS NA IMPLANTAÇÃO DE CURSOS DE LICENCIATURA NO ESTADO DO PIAUI 91

Elilian Basilio e Silva

POLÍTICA PÚBLICA DE VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO 101

Hélio Vaz Leal Farias Júnior

A CONSTITUIÇÃO DE UM CORPO DOCENTE PARA O MAGISTÉRIO BÁSICO: UMA ANÁLISE DO PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DO PIAUÍ 115

Magna Jovita Gomes de Sales e Silva

Luís Carlos Sales

O ENSINO DE GEOGRAFIA: A EQUIVALÊNCIA DO CURSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR À DISCIPLINA EM QUE ATUA 131

Raimundo Nunes Pimentel Neto

Luís Carlos Sales

PARTE 3 - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

AS CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO NA TEMÁTICA FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO 141

Maria de Jesus Rodrigues Duarte

A TEMÁTICA FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS IFES DO NORDESTE BRASILEIRO 159

Queiza Larissa Gomes de Oliveira

Rosana Evangelista da Cruz

PRODUÇÃO ACADÊMICA EM POLÍTICA EDUCACIONAL NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ 177

Marli Clementino Gonçalves

Maria Clara de Sousa Costa

POLÍTICA EDUCACIONAL: SISTEMATIZAÇÃO SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA NO ÂMBITO DO SEMINÁRIO NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL 189

Ednilson da Silva Cronemberger

Maria do Socorro Soares

**PARTE 4 - POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA (PLANEJAMENTO DA
EDUCAÇÃO; GESTÃO DE SISTEMAS E UNIDADES ESCOLARES;
REGULAÇÃO, AVALIAÇÃO)**

**EXCLUSÃO EDUCACIONAL, ENDIVIDAMENTO PÚBLICO E POLITICA
DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO NO PIAUÍ 205**

Lucineide Barros Medeiros
Maria Madalena Nunes

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DOS ANOS DE 1990 219

Francislene Santos Castro

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO NUMA
PERSPECTIVA DIDÁTICA 231**

Maria dos Remédios Mendes Chaves Barreto

**GRÊMIO ESTUDANTIL: PROTAGONISMO JUVENIL OU APARELHO
REPRODUTIVO IDEOLÓGICO DO SISTEMA QUE O CONTROLA? 243**

Leidiane Brasil da Silva Medeiros
Delany Brunna Rodrigues de Oliveira
Maria Jordana de Brito Gomes

**O PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR NA GESTÃO
ESCOLAR 257**

Lailson da Silva Sousa

**GESTÃO E PLANEJAMENTO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CMEI GIRASSOL 271**

Ana Clara de Almeida Monte
Bárbara Bruna dos Santos Silva
Joane Lopes Ribeiro

**OS DESAFIOS DA CORREÇÃO DE FLUXO NA REDE MUNICIPAL DE
TERESINA 279**

Dayane Martinelle da Silva Santos
Cleuma Magalhães e Sousa
Maria Cezar de Sousa

PARTE 5 - RELATOS DE EXPERIÊNCIA E PÔSTER

EXPERIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE PROJETO: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL 295

Elionaira Vieira de Sá

Cristiane Rêgo dos Anjos

ESCOLA SEM PARTIDO (ESP) OU O PARTIDO QUE PRETENDE SER ESCOLA? UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE A APARENTE NEUTRALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR 313

Francelina Ferreira do Nascimento

Jesica Luzia de Oliveira Silva

Maria José Alves dos Santos da Silva

Wanderson William Fidalgo de Sousa

Pedro Pereira dos Santos

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, na sua trajetória de formar pesquisadores, realiza, desde 2000, Encontro bianual de pesquisa, que vem se consolidando como importante espaço de socialização da produção científica na Área da Educação, tanto do Estado do Piauí quanto de outros Estados circunvizinhos. Nesta linha de ação, realizou em novembro de 2019, o VI Encontro de Pesquisa em Educação, possibilitando reflexões em torno da temática: "Pesquisa em Educação: formação de professores e produção do conhecimento", postulando, desta forma, a produção e a disseminação de conhecimentos científicos no campo da pesquisa educacional.

O evento apresenta-se como um espaço privilegiado de socialização e de intercâmbio de conhecimento e de produção científica contando com um número significativo de participantes. Portanto, abre um espaço de aprendizado e de abertura para pesquisadores, estudantes e professores do ensino superior e da educação básica, vinculados ou não a grupos de pesquisa, tendo como objetivo promover a socialização de pesquisas que se voltam para o fortalecimento do campo da formação de professores e trabalho docente visando a expansão e consolidação das pesquisas educacionais e a produção científica na Área da Educação.

O evento em referência, considerado inicialmente de dimensão regional, tem, sucessivamente, superado as expectativas, as-

sumindo caráter de evento nacional e internacional, fator que se configura em importante incremento para a internacionalização do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI). A realização do evento, afora os aspectos mencionados, representa fórum legítimo para articulação da UFPI/PPGE, com a comunidade internacional, nacional e local, especialmente, com os docentes do Ensino Fundamental e Médio das redes públicas e privadas do Estado e das instituições de ensino superior.

Agradecemos aos mais de seiscentos participantes que responderam ao nosso desafio, colocando a disposição dos leitores um conjunto de cinco **livros/e-book**, que reúnem textos das pessoas que marcaram presença no evento e tem na formação de professores interesse profissional e científico.

Coordenação do PPGE/UFPI

PREFÁCIO

Neste livro constam os trabalhos apresentados no **Grupo de Trabalho Políticas Educacionais**, um dos eixos temáticos do VIII Encontro de Pesquisa em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação. O evento foi realizado nos dias 27, 28 e 29 de novembro de 2019 e trouxe como tema central "Pesquisa em Educação: formação de professores e produção do conhecimento". Esta obra está concentra vinte e um textos e cumpre com um dos objetivos postulados pelo referido evento, ou seja, a disseminação de conhecimentos científicos no campo da pesquisa educacional

Os trabalhos aqui reunidos debatem questões diretamente relacionada às políticas educacionais no local e nacional na perspectiva de dar visibilidade à atuação do Estado brasileiro no tocante a provisão do direito à educação nas diferentes esferas administrativas no estado do Piauí. Contempla trabalhos de iniciação científica e de conclusão de curso, pesquisas de mestrado e doutorado, portanto, agrega conhecimento produzido a partir das experiências vividas por homens e mulheres que atuam como pesquisadores nos espaços da academia (professores e discentes de pós-graduação e de graduação), professores da educação básica e militantes dos movimentos sociais, muitos destes atuantes nas lutas em defesa das de uma educação pública com qualidade social.

Esta publicação aborda temáticas importantes da política educacional brasileira, tais como financiamento da educação, valori-

zação dos profissionais da educação (formação, remuneração e condições de trabalho); políticas e gestão da educação básica e superior; planejamento da educação, gestão de sistemas e unidades escolares; regulação, avaliação e qualidade da educação. A obra carrega ainda uma particularidade importante por se revelar produto de discussões e reflexões produzidas por pessoas que se encontram imbuídos nas lutas por mudanças políticas, ambientais, econômicas ou sociais, âmbito da academia (mas não somente nesta) e vir por ser publicada num momento em que a sociedade brasileira assiste aos ataques da atual gestão governamental no campo das políticas públicas, em especial à educação escolar.

Este livro traz uma amostra do debate atual que envolve as questões da política educacional brasileira. Nesse contexto, ressalta-se a importância das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE) em parceria com outros núcleos de pesquisa das instituições de ensino superior do Piauí e entidades parceiras, entre outras a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e demais entidades que, direto ou indiretamente, contribuíram com esses debates e, como consequência, com a produção dos artigos aqui publicados. Esperamos que esta obra possa proporcionar a seus leitores a oportunidade de perceber a solidez e ou fragilidades da ação do Estado brasileiro em garantir uma educação públicas com qualidade social para todos e todas, e muni-los com argumentos para melhor defendê-la.

O livro, encontra-se dividido em cinco partes que reúnem textos que mantém relação entre as temáticas abordadas pelos autores.

A primeira parte apresenta três artigos, cujo foco central é o financiamento da educação. Abrindo a sequência de textos desta primeira parte, iremos encontrar o texto de Sousa e Cruz com o artigo "O financiamento da educação infantil nos programas do fundo nacional de desenvolvimento da educação". Com o objetivo foi apresentar uma sistematização das políticas voltadas às crianças de zero a cinco anos de idade, desenvolvidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) de 1995 a 2017, as autoras, a partir da análise da legislação instituída após a aprovação da Constituição Federal de 1988 e nos relatórios de gestão do FNDE, apresentam as con-

clusões sobre o financiamento do atendimento a crianças de zero a cinco anos de idade no âmbito dos programas desenvolvidos pelo FNDE dentro do recorte temporal por elas definido. O artigo traz elementos importantes que nos ajudam a compreender as políticas de financiamento do atendimento a crianças de zero a cinco anos de idade, através dos programas que são desenvolvidos nos municípios brasileiros, em regime de colaboração com a União e os desafios marcam a luta por mais recursos para financiar a ampliação e a qualificação da oferta dessa etapa da educação básica no Brasil.

Na sequência, Gonçalves e Moura apresentam os elementos constitutivos das propostas de financiamento da Educação Superior, no contexto do Programa Institutos e Universidades Inovadoras-FUTURE-SE. Os autores fazem uma leitura crítica do referido programa a partir dos seus sob o ponto de vista do financiamento da Educação Superior. Puxando a discussão para o financiamento dos programas federais, Meneses e Cruz traçam um percurso histórico da política de alimentação escolar instituída no Brasil ainda na década de 1930, onde as autoras apontam evidências da importância dessa política para assegurar a permanência de muitos estudantes durante a jornada escolar.

A segunda parte do livro, cinco artigos discutem elementos das políticas voltadas para a valorização dos profissionais da educação no Brasil. Nesse grupo nos deparamos com as contribuições da pesquisa de doutorado Fontineles e Sales no texto "Vencimento salarial do professor da rede pública municipal de ensino em Teresina". O texto apresenta fortes argumentos que apontam a baixa relação entre o vencimento os níveis de formação dos professores na referida rede de ensino. No texto "A política de formação de professores na UESPI-PARFOR: alguns achados na implantação de cursos de licenciatura no estado do Piauí", Elilian Silva nos apresenta os resultados parciais de um estudo sobre a oferta de cursos de primeira e segunda licenciatura no contexto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na modalidade presencial ofertado pela Universidade Estadual do Piauí. Nesse artigo, a autora analisa a abrangência do referido programa no estado do Piauí. Por sua vez, Hélio Júnior discute as propostas do Plano Nacional de Educação (PNE) na perspectiva da valorização dos professores da Educação Bá-

sica e do Educação Superior, no artigo "Política pública de valorização do profissional professor da educação básica: estudo sobre a profissionalização".

Fechando esse bloco de artigos desta segunda parte, o livro apresenta aos seus leitores dois artigos que tratam da formação dos profissionais na perspectiva da sua oferta pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Nesse contexto, apresenta inicialmente o artigo de Silva e Sales onde os autores fazem uma discussão formação docente no artigo "A constituição de um corpo docente para o magistério básico: uma análise do papel das Instituições de Ensino Superior no estado do Piauí". Nesse artigo os autores destacam importância da garantia de profissionais formados nas diferentes áreas do currículo para o atendimento da demandada das redes de ensino da educação básica do Piauí, especialmente após a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional. Em seguida, seguindo essa mesma tendência, Raimundo Neto e Sales, abordam adequação ao curso de formação do professor estar em adequação ao componente curricular que vai atuar. O texto intitulado "O ensino de Geografia: a equivalência do curso de formação do professor à disciplina em que atua" os autores analisam os dados do município de Teresina; nas três dependências administrativas em que aparece a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental.

A produção do conhecimento entra no debate em quatro artigos que compõem a terceira parte. No primeiro texto, "As contribuições do materialismo histórico dialético na temática financiamento da educação", Duarte apresenta as contribuições do materialismo histórico dialético na temática financiamento da educação, a partir da análise documental. A autora apresenta evidências de um expressivo crescimento expressivo na produção da área financiamento da educação e a importância desse avanço para o fortalecimento o campo de estudo.

Outro trabalho que se enquadra na temática da produção do conhecimento foi produzido por Queiza Oliveira e Rosana Cruz, sob o título: "A temática financiamento da educação nos cursos de pedagogia das IFES do nordeste brasileiro". O estudo investigou a presença da temática financiamento da educação nos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia das Instituições Federais de Ensino Superi-

or (Ifes) das capitais do Nordeste Brasileiro a partir da análise dos Projetos Político-Pedagógicos e dos planos de ensino das disciplinas da área de política educacional dos cursos de Pedagogia das instituições investigadas. O texto apresenta elementos importantes como resultado do estudo realizado que vale muito conferir a partir da leitura do texto na íntegra. Nessa mesma direção, o texto "Produção acadêmica em política educacional no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Piauí", de autoria de Marli Clementino Gonçalves e Maria Clara de Sousa Costa se debruçam sobre a produção acadêmica em Política Educacional, nas dissertações de mestrado produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Nesse texto as autoras se propõem, entre outros aspectos, quantificar o número de dissertações da área de Política Educacional no PPGED e elucidar as principais temáticas abordadas no âmbito das dissertações através da análise dos resumos. Temos certeza da importância da pesquisa retratada no artigo por considerar suas contribuições para compreensão das principais características epistemológicas e metodológicas das pesquisas de mestrado sobre políticas educacionais e a compreensão desse campo de estudo no estado do Piauí.

Já a pesquisa de iniciação científica voluntária (ICV), desenvolvida por Ednilson da Silva Cronemberger e Maria do Socorro Soares, sob o título: "Política educacional: sistematização sobre a produção acadêmica no âmbito do seminário nacional de administração educacional", analisa a produção de estudantes e egressos na Universidade Federal do Piauí, a partir dos resumos dos trabalhos produzidos por estudantes e egressos da referida instituição, apresentados nos Seminários de Administração Educacional (SNAE) ocorridos em 2010, 2013 e 2016. O artigo tem sua relevância por apresentar contribuições para fortalecimento e a organização do conhecimento no campo das políticas educacionais no Piauí.

A organização dos artigos que compõem a quarta parte deste livro houve a necessidade de agregar a os trabalhos que abordam temáticas diversas relacionadas à política educacional brasileira, entre os quais: planejamento da educação, gestão de sistemas e unidades escolares; regulação, avaliação. O artigo da Medeiros, por exemplo, intitulado "Exclusão educacional, endividamento público e política

de desenvolvimento econômico no Piauí", apresenta uma discussão bem fundamentada onde a autora faz a articulação de indicadores oficiais da realidade socioeconômica e o cenário da situação de exclusão educacional no Estado do Piauí no período de 2008 a 2018. Com a leitura desse artigo o leitor vai perceber entre outras questões, as contradições entre o crescimento da dívida pública, a queda de recursos para investimentos e a renúncia fiscal apontadas como resultado do estudo.

Sob outra perspectiva de análise, Francislene Castro aproxima das questões da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com as discussões apresentadas no texto "A educação de jovens e adultos no contexto dos anos de 1990". A autora analisa as políticas públicas do Estado Capitalista dos anos 1990, que segundo a autora, esse foi o período do surgimento das ideias políticas e econômicas que ganharam força no Brasil passaram a influenciar as políticas públicas educacionais trazendo seus reflexos à Educação de Jovens e Adultos. O texto faz uma boa articulação quando dialoga com a produção de outros autores que discutem a oferta da EJA no Brasil.

O trabalho de Barreto, "Políticas públicas em educação: contextualização numa perspectiva didática", a autora apresenta como objetivo "analisar as políticas públicas do ponto de vista etimológico, relativo à participação das pessoas nas decisões da cidade e em todo território nacional" e se propõe a esclarecer como historicamente essa participação assumiu compreensões diferentes tanto no espaço quanto no tempo.

Mais na perspectiva da gestão das unidades escolares este livro traz o texto "Grêmios estudantis: protagonismo juvenil ou aparelho reprodutivo ideológico do sistema que o controla? De autoria de Leidiane Medeiros, Delany Oliveira e Maria Gomes. A discussão é focada no Grêmios Estudantis enquanto órgão colegiado que se caracteriza por se constituir numa ferramenta de democracia no âmbito educacional. Ainda no contexto da gestão o artigo de Lailson Sousa, sob o título "O Projeto Político- Pedagógico como mediador na gestão escolar", o autor do artigo apresenta uma discussão na perspectiva de levar o leitor a "compreender o sentido da participação dos envolvidos na gestão escolar democrática, destacando o PPP como instrumento principal da escola". O espaço da pesquisa foram as escolas da

rede pública de Teresina. O estudo apresenta resultados positivos no tocante a determinação do PPP como instrumento importante na mediação da gestão escolar. O artigo "Gestão e planejamento escolar: reflexões a partir do estágio supervisionado no CMEI Girassol", as autoras Ana Clara Monte, Bárbara Silva e Joane Ribeiro, investigam o processo de gestão escolar desenvolvido num Centro Municipal de Educação Infantil de Teresina, tomando como referência a experiência vivenciada no Estágio Supervisionado I - Planejamento e Gestão da Educação onde as autoras buscaram evidenciar os pressupostos de uma gestão escolar democrática.

Para finalizar esta quarta parte do livro, Dayane Santos, Cleuma Sousa e Maria Cezar de Sousa nos apresentam "Os desafios da correção de fluxo na rede municipal de Teresina" a partir de um artigo que é um recorte de uma dissertação que definiu como objeto de pesquisa a permanência da distorção idade-ano em escolas da Rede Municipal de Teresina, mesmo após 16 anos da instituição dos programas de correção de fluxo. O artigo apresenta uma temática instigante que pode levar os leitores a se questionarem sobre a eficácia desses programas nas redes de ensino de Teresina e no Piauí.

Além dos textos na modalidade "comunicação oral" distribuídos nas quatro partes apresentados até aqui, o livro ainda nos presenteia com mais dois textos, que vão compor sua quinta e última parte.

O primeiro, na modalidade relato de experiência, Elionária Vieira de Sá e Cristiane Rêgo dos Anjos nos convidam a refletir sobre os desafios da profissão docente na educação infantil a partir de suas experiências como professoras da rede municipal de Teresina.

A leitura do texto "Experiência do desenvolvimento de projeto: vivências e práticas na construção de saberes na educação infantil", as autoras nos mostram uma de suas práticas como docentes de turmas com crianças de cinco anos de idade, tendo como objetivo, tornar as aulas mais atraentes e a aprendizagem dos conteúdos de matemática, leitura e escrita mais significativa.

O segundo texto, na modalidade Pôster, Francelina Ferreira do Nascimento, Jéssica Luzia de Oliveira Silva, Maria José Alves dos Santos da Silva, Wanderson William Fidalgo de Sousa e Pedro Pereira dos Santos trazem o texto "Escola sem Partido (ESP) ou o partido que

pretende ser escola?", uma breve discussão sobre a aparente neutralidade no espaço escolar. A partir da literatura que aborda o tema, as autoras e autores do texto apontam alguns questionamentos que cercam a temática e algumas de suas consequências para a prática docente.

Esperamos que a publicação deste livro possa contribuir para uma maior compreensão dos desafios que ainda se apresentam para a garantia da educação pública como direito inalienável a ser assegurado a toda sociedade brasileira.

Magna Jovita Gomes de Sales e Silva
Coordenadora Adjunta do Núcleo de Estudos e
Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE)
Universidade Federal do Piauí

PARTE 1
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PROGRAMAS DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Betiana Soares de Sousa¹, Rosana Evangelista da Cruz².

INTRODUÇÃO

A educação é um dever do Estado, da família e da sociedade, como determina o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que também estabelece a obrigatoriedade do ensino para crianças e jovens de quatro a 17 anos de idade, nos termos da Emenda Constitucional nº 59, aprovada em 11 de novembro de 2009.

A Educação Infantil, de acordo com a CF/88, é destinada à oferta educacional para as crianças de zero a cinco anos. No entanto, nem sempre houve o reconhecimento desse direito social. Essa conquista decorreu das lutas dos movimentos sociais, especialmente do movimento de mulheres que, em contexto de inserção no mercado de trabalho, demandaram atendimento para garantir a proteção e a educação de seus filhos. O resultado dessa luta se expressou no reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e em políticas públicas implicando os diferentes entes federados.

A legislação estabelece a divisão de responsabilidades na oferta educacional no Brasil, determinando que a prioridade de atendimento dos estados é o Ensino Médio e, dos municípios, a Educação Infantil

¹ Universidade Federal do Piauí - bebetisoares28@gmail.com

² Universidade Federal do Piauí - rosanacruz@ufpi.edu.br

havendo responsabilidade solidária desses dois entes com Ensino Fundamental. Embora caiba ao município a Educação Infantil, isto deve ocorrer em regime de colaboração, portanto com a participação da União e dos Estados, visando garantir o direito das crianças pequenas ao atendimento de qualidade.

No âmbito da União, visando o exercício da função redistributiva e supletiva que lhe cabe em relação aos demais entes federados, são realizadas ações federais de assistência técnica e financeira pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que direciona os recursos para os municípios visando a construção e o equipamento de unidades de Educação Infantil, assim como o custeio de outras ações necessárias ao atendimento desse público.

O objetivo deste trabalho foi sistematizar as políticas voltadas às crianças de zero a cinco anos de idade, desenvolvidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) de 1995 a 2017. A pesquisa teve abordagem qualitativa de cunho descritivo com base em análise documental dos relatórios de gestão da autarquia, das resoluções do Conselho Deliberativo do FNDE e das leis que instituem os programas.

A coleta dos referidos relatórios foi feita no *site* do FNDE, com exceção daqueles dos anos de 1995 e 1996, cujo acesso foi em versão impressa. Com os relatórios coletados, foi realizada busca das informações sobre os programas federais que financiaram a políticas para as crianças de zero a cinco anos, de 1995 a 2017, mediante o uso das palavras chaves: Educação Infantil, creche e pré-escola. A dimensão política e histórica contida nesses documentos foi abordada em diálogo com as referências que tratam da mesma temática

2. O FNDE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), tem como principal finalidade captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos educacionais na área de ensino, pesquisa, alimentação, material escolar e bolsas de estudos.

Os recursos do FNDE são encaminhados aos estados, aos municípios, Distrito Federal e a organizações não governamentais sem fins

lucrativos para atendimento à Educação Básica (CRUZ, 2009). O repasse dos recursos ocorre mediante três tipos de ações de assistência financeira, a direta, a automática e a voluntária. A transferência direta é aquela na qual o FNDE executa a aquisição e a distribuição de produtos ou serviços entre estados, municípios e Distrito Federal, como é o caso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (CRUZ, 2009).

A assistência financeira automática ocorre pelo repasse de recursos para contas correntes específicas abertas para descentralização em nome do beneficiário envolvendo ações como alimentação, transporte, manutenção das escolas, entre outras. A assistência financeira voluntária é um tipo de transferência discricionária para diferentes etapas e modalidades da Educação Básica que decorre, na maioria das vezes, de convênios para o financiamento dos projetos educacionais, por meio de apresentação de Planos e Trabalhos Anuais (PTAS), elaborados a partir de critérios definidos, anualmente pelo Conselho Deliberativo do FNDE (CD/FNDE) e divulgados em manuais de financiamento da Autarquia (CRUZ, 2009).

No que diz respeito à Educação Infantil, à medida que essa etapa foi se consolidando na Educação Básica, o FNDE, que é responsável por executar a maior parte das ações do MEC para esse nível de ensino (CRUZ, 2009), ampliou a assistência financeira dos seus programas, tendo a LDB/96 como um marco. A Educação Infantil esteve presente nas ações do FNDE em todo o período analisado, conforme sistematizado nos relatórios de atividades da Autarquia, organizados no quadro a seguir.

Quadro 1 - Inserção Educação Infantil no financiamento do FNDE

Área de atuação	Ano de inclusão	Nome do Programa	Ações atendidas
Estrutural	1993	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica).	Conclusão de obras e aquisição de equipamento dos Centro de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes
Alimentação	1994	Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae)	Merenda escolar
Atendimento	1995	Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar	Desenvolvimento integral da criança
Atendimento	2000	Desenvolvimento da Educação Infantil	Aquisição de material pedagógico; Formação docente
Estrutural	2007	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Pública de Educação (Proinfância).	Construção de unidades de Educação Infantil e aquisição de mobiliário
Transporte	2009	Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnate).	Despesas com manutenção de

Fonte: Elaborado a partir de Costa, 2014.

Os dados da pesquisa evidenciaram que, no decorrer 25 anos, de 1993 a 2017, foram desenvolvidos 10 (dez) programas que contemplaram a Educação Infantil, seja no conjunto da Educação Básica (quatro), seja em programas específicos (seis). A apresentação dessas ações ocorre a seguir, considerando o seguinte agrupamento: programas concluídos; programas para o conjunto da educação básica e; programas específicos para a educação infantil.

2.1 A Educação Infantil em programas concluídos (1993 a 2007)

Os programas concluídos que contemplaram o financiamento da Educação Infantil, foram desenvolvidos entre os anos de 1993 a 2007, quais sejam: Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica 1993-1996), Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (1995-1999) e Desenvolvimento da Educação Infantil (2000-2007).

O Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica, executado de 1993 a 1996, foi criado através da Lei 8.642, de 31 de março de 1993, e atendia à crianças e adolescentes da rede pública de ensino com ações integradas às necessidades sociais, mediante "mecanismos e estratégias de integração de serviços e experiências locais já existentes; adaptação e melhoria de equipamentos sociais já existentes; construção de novas unidades de serviço" (BRASIL, 1993).

O Decreto de Lei nº 1.056, de 11 de fevereiro de 1994, regulamentou o Programa e estabeleceu a forma de atuação dos órgãos do Poder Executivo para execução do Programa, objetivando integrar e articular ações de apoio à criança e ao adolescente. O Pronaica incluía, entre público alvo, crianças de zero a seis anos, e sua gestão ocorria de forma centralizada ou descentralizada, mediante política de transferência voluntária do FNDE.

O Programa Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, implantado de 1995 a 1999, teve como objetivo melhorar a qualidade pedagógica na educação pré-escolar, atendendo crianças de quatro a seis anos. Conforme determinações do artigo 211 da CF/88, que responsabiliza os municípios pela atuação na Educação Infantil, a assistência financeira era voltada aos municípios, embora ainda com caráter de assistência a crianças carentes, como complementação da ação da família e da comunidade. As ações envolvidas eram voltadas para melhoria da qualidade do ensino mediante capacitação docente, aquisição de material pedagógico e apoio à elaboração de projetos educacionais.

Paulatinamente, a Educação Infantil foi sendo compreendida como um conjunto que implica o desenvolvimento desde zero ano de idade, por isso, no ano de 2000, o Programa foi ampliado, incluindo, também, as crianças de zero a três anos, portanto o atendimento

em creches, configurando o Programa de Desenvolvimento da Educação Infantil, que vigorou de 2000 a 2007, contemplando crianças de zero a seis anos de idade.

Com nova configuração, percebe-se a evolução na concepção de atendimento à Educação Infantil, em coerência com as Diretrizes Curriculares Nacionais, que foram substanciadas no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RECNEI), quanto aos conteúdos, objetivos e metodologia de atendimento, justificando, assim, o seu custeio pelo FNDE (BRASIL, 2000).

Nos anos 2000, conforme relatório do FNDE de 2005, foi ocorrendo a ampliação do atendimento da Educação Infantil, embora muito aquém das necessidades da classe trabalhadora, como atestavam pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a cobertura e condições econômicas da população. A partir de então, a Educação Infantil, ficou sendo considerada como estratégia para o desenvolvimento socioeconômico do país, ocorrendo ações complementares definidas pela Secretaria de Educação Básica do MEC, visando melhorias, mediante aquisição de equipamentos para rede pública de Educação Infantil, e uma maior qualidade ao atendimento educacional por meio de formação continuada dos professores, da distribuição de material pedagógico e de periódicos e da valorização dos professores e profissionais não docentes que atuam nas instituições de Educação Infantil.

A execução do Programa de Desenvolvimento da Educação Infantil era efetivada por meio da parceria entre FNDE e as esferas municipal, estadual e distrital e instituições governamentais e não governamentais, podendo ser utilizado o financiamento decorrente de recursos provenientes de organismos internacionais, convênios com as unidades da federação ou entidades da sociedade civil.

2.2 A Educação Infantil em programas voltados à Educação Básica

O financiamento automático para a Educação Infantil, no âmbito de programas voltados a toda a Educação Básica ocorre mediante ações de três programas do FNDE, vinculados à Alimentação Escolar, ao Dinheiro Direto na Escola e ao Transporte Escolar, todos em execução.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) contem-

pla a Educação Infantil desde 1994, decorrente da Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994. Esse Programa visa suprir as necessidades alimentares dos estudantes da Educação Básica, contribuindo para um melhor aproveitamento da aprendizagem. A Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a educação de jovens e adultos, o ensino integral e escolas indígenas e quilombolas são contempladas pelo PNAE, além das escolas filantrópicas conveniadas com o poder público.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 10 de maio de 1995, pela Resolução CD/FNDE nº 12, com a denominação de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), foi concebido como um modelo inovador de gerir e disponibilizar recursos públicos diretamente às escolas beneficiárias por meio da criação de Unidades Executoras próprias (UEx) (BRASIL, 2000). Em 1998, o Programa passou a ter a denominação atual, por meio da edição da Medida Provisória nº 1.784/1998 (reafirmada pela MP nº 2.100-32/2001), mas ainda restrito ao ensino fundamental. Em 2009, a Lei nº 11.947 ampliou o público alvo, coerente o disposto na Emenda Constitucional nº 59/2009, e passou a atender toda Educação Básica, incluindo a Educação Infantil.

O PDDE tem por objetivos: garantir o funcionamento e manutenção física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino; reforçar a autonomia gerencial das escolas; incentivar a participação da sociedade na gestão dos recursos e contribuir para melhoria da educação. O Programa destina-se às escolas públicas de Educação Básica das redes estaduais e municipais e do Distrito Federal, às escolas privadas de Educação Especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, e aos polos presenciais da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ofertam programas de formação inicial ou continuada a profissionais da Educação Básica.

O Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE), instituído pela Lei nº 10.880, de 10 de junho de 2004, foi criado para atender alunos do Ensino Fundamental público residentes da zona rural. Com Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, o Programa foi ampliado para toda educação básica, assistindo, também, a Educação Infantil e Ensino Médio. O PNATE tem como objetivo garantir o acesso e permanência de todos os estudantes da Educação Básica pública na escola, custeando despesas referentes à oferta de transporte escolar aos alunos da zona rural.

2.3 A Educação Infantil em programas específicos

Os quatro programas específicos para a Educação Infantil, que ainda estão em execução, referem-se aqueles voltados à construção, ampliação e equipamento das unidades escolares, visando a ampliação do atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade. Desses quatro programas, três são específicos do FNDE e um (Brasil Carinhoso) é interministerial.

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Pública de Educação Infantil, conhecido como PROINFÂNCIA foi instituído em 2007, coerente com o dispositivo do PNE/2001, que determinava, como uma de suas metas, a padronização das unidades de Educação Infantil, de modo a atender as especificidades das crianças pequenas.

Nesse sentido, através da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, foi instituído o PROINFÂNCIA, reiterado pelo Decreto nº 6.494, de 30 de junho de 2008, que o regulamenta no âmbito do Ministério da Educação, conforme Relatório de Gestão do FNDE de 2008. O objetivo do PROINFÂNCIA é a garantia da oferta de Educação Infantil, apoiando os municípios, com assistência técnica e financeira automática na reestruturação e construção de unidades para o atendimento das crianças de zero a cinco anos de idade em creches e pré-escolas.

O Programa de Apoio a Novos Estabelecimentos de Educação Infantil, criado pela Lei nº 12.499, de 29 de setembro de 2011, regulamentado pela Resolução CD/FNDE nº 15, de 16 de maio de 2013, da mesma forma que o Programa de Apoio a Novas Turmas de Educação Infantil, visa ampliar a oferta de Educação Infantil por meio de apoio financeiro, custeando a manutenção do atendimento de crianças matriculadas em novos estabelecimentos de Educação Infantil pública, construídos com recursos do PROINFÂNCIA, enquanto as matrículas das crianças não tenham sido computadas no cálculo dos recursos do FUNDEB.

O Programa de Apoio a Novas Turmas de Educação Infantil, com o objetivo de ampliar a oferta, por meio de apoio financeiro, foi instituído pela Lei nº 12.722, de 3 outubro de 2012, sendo regulamentado pela Resolução CD/FNDE nº 16, de 16 de maio de 2013. Pretendeu-se, com a implantação do Programa supracitado, garantir recursos para

novas turmas de Educação Infantil que não foram contabilizadas nos recursos do FUNDEB, isto porque esse Fundo adota como critério para a distribuição dos recursos o número de matrículas apuradas no Censo Escolar do ano anterior, estando as crianças ingressantes fora do computo, o que, certamente, causa um descompasso entre o montante dos recursos e a real quantidade de crianças matriculadas no ano corrente.

O objetivo do Governo Federal foi reduzir o lapso temporal entre o início das aulas de uma nova turma e a compensação do recurso do FUNDEB, garantindo recursos para a manutenção das turmas iniciantes em estabelecimentos públicos de ensino e em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público que tenham crianças com matrículas não computadas no FUNDEB.

O Programa Brasil Carinhoso foi criado em 2012, através da Lei 12.722, de 3 de outubro de 2012, como ação do programa federal Brasil Sem Miséria, ação voltada à segurança alimentar para a primeira infância. O Brasil Carinhoso visa fornecer atenção integral à crianças de zero a seis anos, sendo sua execução integrada em várias vertentes. Uma delas é denominada apoio às creches, que objetiva expandir a quantidade de matrículas de crianças de zero a 48 meses, em creches públicas ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos que sejam conveniadas com o poder público, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF).

Assim, o Brasil Carinhoso é uma parceria entre o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e o MEC/FNDE em Apoio Financeiro Suplementar à Manutenção da Educação Infantil. O MDS descentraliza créditos para o FNDE, que resultam em repasses para os municípios. Os recursos financeiros são destinados a custear despesas com manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil, contribuindo com ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional; manutenção e aquisição de equipamentos e utensílios para cozinhas de creches.

O conjunto de programas desenvolvidos pelo FNDE para a Educação Infantil revela que, aos poucos, vem sendo ampliados as ações que pretendem materializar os dispositivos legais que asseguram o direito educativo das crianças de zero a cinco anos de idade, embora em ritmo incompatível com a urgência de garantir o atendimento em

quantidade e qualidade suficiente para assegurar o direito daqueles que dependem das políticas públicas para sua efetivação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Infantil passou a se constituir como área de investimento mais significativo no FNDE a partir de 2003. A análise dos relatórios do FNDE permitiu localizar três programas concluídos que contemplaram do seu financiamento entre os anos de 1993 a 2007, voltados à construção, mobiliário, material pedagógico e formação continuada, todos relacionados às transferências voluntárias do FNDE.

O financiamento do atendimento a crianças de zero a cinco anos, no âmbito de programas para o conjunto da Educação Básica, mediante assistência financeira automática, foi verificado, relacionado à alimentação escolar (PNAE), desde 1994; ao transporte escolar (PNATE) e à assistência financeira mediante descentralização para as unidades de atendimento (PDDE), ambos desde 2009, portanto no contexto de aumento da obrigatoriedade do ensino no Brasil.

A Educação Infantil em programas específicos, que estão em execução, se apresentou em quatro programas relacionados à construção, ampliação, mobiliário e manutenção e desenvolvimento das unidades de atendimento da Educação Infantil e à segurança alimentar. Destaca-se que dois procuram apoiar os municípios que ampliaram seu atendimento em novas turmas ou estabelecimentos, mas que ficaram onerados pelo critério de distribuição dos recursos do FUNDEB que tem por base nas matrículas do ano anterior. Indiscutivelmente, o PROINFÂNCIA é o programa específico de financiamento da Educação Infantil com maior destaque na atualidade, embora a inclusão da Educação Infantil no FUNDEB tenha sido um divisor de águas na política de financiamento.

Em que pese os avanços mencionados, a universalização do atendimento da criança de quatro a cinco anos, na pré-escola, e a ampliação do atendimento em creches, para aquelas de zero a três anos, demandará recursos mais significativos. A base legal e o avanço na concepção da Educação Infantil como direito estão dados, cabendo, como desafios, a luta pela ampliação dos recursos para financiar a ampliação e a qualificação da oferta no Brasil, sendo as ações do FNDE fun-

damentais para apoiar os municípios, em regime de colaboração nessa empreitada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 09 junho de 2019.

BRASIL. **Decreto 6.494**, de 30 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar de Educação Infantil - Proinfância. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Decreto/D6494.htm. Acesso em: 09 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 1.056**, de 11 de fevereiro de 1994. Regulamenta a Lei nº 8,642, de 31 de março de 1993, e estabelece a forma de atuação dos órgãos do poder Executivo para execução do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao adolescente, e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/113029/decreto-1056-94>. Acesso em: 09 jan. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta o parágrafo 3º ao art. 76 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir anualmente, a partir de 2009, o percentual da desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao parágrafo 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. FNDE. Conselho Deliberativo **Resolução nº 15, de 16 de maio de 2013**. Estabelece critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros a municípios e ao Distrito Federal, para a manutenção de novos estabelecimentos de educação infantil, a partir do exercício de 2013. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30554270/do1-2013-05-17-resolucao-n-15-de-16-de-maio-de-2013-30554262 Acesso em: 09 dez. 2019.

BRASIL. FNDE. Conselho Deliberativo **Resolução nº 16, de 16 de maio de 2013**. Estabelece critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros a municípios e ao Distrito Federal, para a manutenção de novas turmas de educação infantil, a partir do exercício de 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4515-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-16,-de-16-de-maio-de-2013> Acesso em: 09 mar. 2019.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Atividades FNDE 1995**. Brasília: FNDE, 1996

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de atividade FNDE 1998**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/relatorios/relatorios-de-atividades?download=3587:relatorio-atividades-fnde-1998&start=9>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Relatório de atividade FNDE 1997. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/relatorios/relatorios-de-atividades>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de a Atividades FNDE 1996**. Brasília: FNDE, 1997.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo **Resolução nº 6**, de 24 de abril de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência suplementar

ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Infantil PROINFÂNCIA. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3130-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-6-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Gestão FNDE 2017**. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/acesibilidade/item/2489-relat%C3%B3rios-de-gest%C3%A3o>. Acesso em: 20 nov. 2018

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de gestão FNDE 2016**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/acesibilidade/item/2489-relat%C3%B3rios-de-gest%C3%A3o>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Gestão FNDE 2015**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/acesibilidade/item/2489-relat%C3%B3rios-de-gest%C3%A3o>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Gestão FNDE 2014**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/acesibilidade/item/2489-relat%C3%B3rios-de-gest%C3%A3o>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Gestão FNDE 2012**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/acesibilidade/item/2489-relat%C3%B3rios-de-gest%C3%A3o>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Gestão FNDE 2013**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/acesibilidade/item/2489-relat%C3%B3rios-de-gest%C3%A3o>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Gestão FNDE 2011**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/>

[acessibilidade/item/2489-relat%C3%B3rios-de-gest%C3%A3o](http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/2489-relat%C3%B3rios-de-gest%C3%A3o).

Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Gestão FNDE 2010**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/2489-relat%C3%B3rios-de-gest%C3%A3o>.

Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Gestão FNDE 2009**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/2489-relat%C3%B3rios-de-gest%C3%A3o>.

Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de atividades FNDE 2008**. disponível em: <http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/2489-relat%C3%B3rios-de-gest%C3%A3o>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de atividades FNDE 2007**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/2489-relat%C3%B3rios-de-gest%C3%A3o>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de atividade FNDE 2006**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/relatorios/relatorios-de-atividades?start=3>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de atividades FNDE 2005**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/relatorios/relatorios-de-atividades?start=3>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de atividade FNDE 2004**. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/relatorios/relatorios-de-atividades?start=3>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de atividade FNDE 2003**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/relatorios/relatorios-de-atividades?start=6>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de atividade FNDE 2002**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/relatorios/relatorios-de-atividades?start=6>. Acesso em em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de atividade FNDE 2001**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/relatorios/relatorios-de-atividades?start=6>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de atividades FNDE 2000**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/relatorios/relatorios-de-atividades?start=6>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Lei 10.880**, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3338-lei-n%C2%BA-10880-de-9-de-junho-de-2004>. Acesso em: 04 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.947**, de 16 de junho de 2009.. Dispõe sobre a atendimento o atendimento da alimentação escola e do programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/

[l11947.htm](#). Acesso em: 12 out. 2018

BRASIL. **Lei nº 12.722**, de 3 de outubro de 2012. Altera as Leis nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, 12.462, de 4 de agosto de 2011, 11.977, de 7 de julho de 2009; dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2011-2014/2012/Lei/L12722.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.499**, de 29 de setembro de 2011. Autoriza a União a transferir recursos financeiros aos municípios e Distrito Federal, com a finalidade de prestar apoio financeiro à manutenção de novos estabelecimentos públicos de Educação Infantil, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Atos2011-2014/2011/Lei/L12499.htm. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.642**, de 31 de março de 1993. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção integral à Criança e ao adolescente. PRONAICA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8642.htm. Acesso em: 09 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.913**, de 12 de julho de 1994. Dispõe sobre a municipalização da merenda escolar. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=550789>> Acesso: 15 em nov. 2018

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.784**, de 14 de dezembro de 1998.

Dispõe sobre o repasse financeiro do Programa de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas/1784.htm. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de atividade FNDE 1999**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/relatorios/relatorios-de-atividades?start=6>. Acesso em: 15 nov. 2018.

CRUZ, Rosana Evangelista da Cruz. **Pacto Federativo e Financiamento Educação**: a função supletiva e redistributiva da União - FNDE em destaque. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

UNIVERSIDADE E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ELEMENTOS DE CONTINUIDADE

Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves¹, Flávio André Pereira Moura².

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo central apresentar os elementos constitutivos das propostas de financiamento da Educação Superior no atual contexto de restrição orçamentária e de minimização do Estado em matéria de políticas sociais. Para isso, vislumbrou-se recuperar alguns elementos da formação da universidade brasileira, apontando para o fato de que as experiências brasileiras com educação superior pode ser localizada no início do século XIX, momento em que a Corte portuguesa instala o Império no Brasil e toma consciência de que nesta Colônia de Portugal ainda não se experimenta a educação em nível superior.

Constata-se, assim, a “preocupação” tardia com o ensino especializado e de nível superior. No decorrer desse período, portanto, instalaram-se as primeiras cadeiras ou, se se quiser, disciplinas de Cirurgia e Obstetrícia como as primeiras disciplinas do que resultará no primeiro

¹ Professor da Área de Fundamentos Sociológicos da Educação UFPI/CCE/DEFE, Membro do NUPPEGE e do NUPECAMPO. E-mail: williamsgon@yahoo.com.br

² Professor da Área de Fundamentos Políticos e Administrativos da Educação UFPI/CCE/DEFE, Membro do NUPPEGE. E-mail: flavioandremoura@gmail.com

Curso de Medicina do País.

Ainda no decorrer do século XIX, outras experiências de educação superior foram articuladas, sendo a universidade uma realidade somente a partir do século XX, inicialmente de caráter efêmero para estabelecer-se mais efetivamente a partir dos anos de 1920.

Esta pesquisa toma como referências bibliografia especializada na temática proposta bem como documentos oficiais a fim de, por um lado, reconstituir aspectos históricos e sociológicos da educação superior e da universidade no Brasil e, por outro, apresentar aspectos do contexto atual, que parecem configurar certa linha de continuidade quando a discussão é referente ao financiamento da educação superior pública.

O texto iniciará com uma exposição de aspectos históricos da educação superior e da universidade para, em seguida, apresentar elementos do contexto atual que expressam a política do Estado em relação ao financiamento da educação superior no Brasil e, por último, apresentará o FUTURE-SE em uma perspectiva descritiva e crítica.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: aspectos de uma trajetória de continuidade

A educação superior brasileira é considerada tardia por vários estudiosos do ensino superior e da universidade como instituição e que abrigou o ensino superior por excelência e fez dele sua razão de ser, unindo-se especialmente à pesquisa e a extensão, em menor grau.

A origem do ensino superior brasileiro vincula-se à chegada da Corte portuguesa ao Brasil, em 1808, devido aos conflitos internacionais, sobretudo com Napoleão Bonaparte que, naquela circunstância, apressou a migração real para o Brasil.

Verificou-se, ao chegar aqui, que os aparelhos de Estado não estavam organizados consoante as necessidades da Corte e muito menos em condições de responder às demandas da nova sede do Império português. Pode-se afirmar que neste contexto empreendem-se elementos importantes de uma estruturação ou até mesmo de organização do Estado moderno no Brasil.

É nesse bojo que se inicia a preocupação com o fato de que a nova sede do reino português não possui ensino superior que forma profissionais para atuar no exercício de profissões necessárias, como:

Medicina, Engenharia e outras. Assim, criam-se cadeiras de cirurgia e obstetrícia como os primeiros sinais ou pedras fundamentais para a criação do curso de Medicina no Rio de Janeiro.

Vale ressaltar, no entanto, que diferentemente da Espanha que desde o século XVI empreendeu e incentivou a criação de instituições de educação superior em países da América Latina, Portugal, segundo Cunha (2000, p. 152) não apenas não empreendeu ou não incentivou, mas proibiu a criação dessas instituições em terras brasileiras. Daí o porquê de tais iniciativas acontecerem somente a partir do período imperial, pois durante todo Período Colonial, Portugal preferiu oportunizar a poucos filhos de colonos, proporcionando-lhe a realização de seus cursos superiores em Portugal, inviabilizando assim a instalação do ensino superior no Brasil.

A partir do exposto, pode-se considerar que a ausência do ensino superior no Brasil, ministrado e produzido por uma instituição universitária designa uma política de controle pelo estado português, que se desdobra em uma falta de política educacional para o ensino superior bem como a ausência de uma política de financiamento da educação superior.

Efetivamente, este é o primeiro elemento que consideraremos como marco inicial para consideramos a questão fundamental neste texto: o financiamento da educação superior no Brasil, ou melhor, o modo negligente como o Estado brasileiro tem considerado o financiamento da educação superior.

A ideia de ausência de uma política de Estado em matéria de financiamento da educação superior pública apresenta-se de modo frequente com pequenas alterações conforme a conjuntura. Em outras palavras, desde o início de nossa experiência com o ensino universitário, podem-se constatar dois aspectos que parecem perdurar: a debilidade da instituição universitária pública e o financiamento da educação que ali se faz.

Se no período colonial não se pode falar em ensino superior, a não ser em experiência de ensino em colégios jesuítas, no Império tem-se não apenas a criação das primeiras cadeiras de determinados campos do conhecimento científico. Há, no interstício que vai do fim da primeira década do século XIX até o fim do Império, a oferta educacional do ensino superior. Cunha (2000, p. 153) faz a seguinte afirmação:

De todo modo, o ensino superior brasileiro como o conhecemos hoje não descendeu, em nenhum aspecto, do enorme edifício que os jesuítas erigiram na colônia. As instituições de ensino superior atualmente existentes resultaram da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas ao início do século XIX, quando foi atribuído ao Brasil o *status* de Reino Unido a Portugal e Algarve. Ao fim do período colonial, o ensino superior sofreu, no Brasil, uma tardia refundação.

Como se pode observar pela citação exposta, Cunha (2000) refere-se a uma refundação do ensino superior ocorrida durante o século XIX. No entanto, a experiência com esse nível de ensino restringe-se a colégios jesuítas que ministravam a cadeira de Filosofia. Mesmo assim, o autor refere-se a um novo ensino superior. Cunha (2000) declara nas linhas seguintes:

A transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, correlata ao surgimento do estado nacional, gerou a necessidade de modificar o ensino superior herdado da colônia, ou melhor, de fundar todo um grau e ensino completamente distinto do anterior. O novo ensino superior nasceu, assim, sob o signo do Estado nacional, dentro ainda dos marcos da dependência econômica e cultural, aos quais Portugal estava preso, respectivamente, à Inglaterra e à França. Além disso, o ensino superior incorporou tanto os produtos da política educacional napoleônica quanto os da reação alemã à invasão francesa, esta depois daquela.

É importante anotar que a experiência de organização do ensino superior é paralela à própria fundação do Estado nacional. Em consequência, pode-se deduzir que as lutas por hegemonia no interior do poder político, as dissensões locais/regionais também fazem parte da experiência que organiza a instituição universitária como instituição desse mesmo Estado.

Ao considerar os aspectos citados, faz-se razoável o entendimento de que a universidade no Brasil foi desde cedo arregimentada por

grupos elitistas de perfil privatista, o que significou a concepção de universidade para poucos ao tempo em que esses mesmos poucos deveriam pagar pelo ensino superior.

Se podemos considerar a organização do ensino superior no âmbito do século XIX, o mesmo não se pode afirmar sobre a universidade brasileira. Esta somente se configurou enquanto tal a partir de 1920 com a criação da Universidade do Rio de Janeiro (que evoluiu para a respeitada instituição que se conhece hoje como Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ).

A partir de então, é possível constatar passando pelos anos de 1930, de 1950 e de 1960 a criação de uma quantidade considerável de universidades e escolas/faculdades de ensino superior, demarcada por um aspecto muito importante: a diminuta abrangência da oferta educacional das instituições públicas de ensino superior quando comparada pelo alcance das instituições privadas de ensino superior em termos de oferta. Em outras palavras, a carência de financiamento público para as instituições públicas de ensino superior ao passo em que o Estado acabou por assegurar recursos públicos para fins privados. Nos anos de 1970, foram criadas as últimas universidades federais, com exceção das que surgiram com novos estados como o Tocantins e com os antigos territórios.

A propensão do governo federal apoiar as instituições de ensino superior privadas teve continuidade nos anos de 1980 e 1990, particularmente quando ocorre o processo de reorganização do Estado, através do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, elaborado no âmbito do Ministério de Administração de Reforma do Estado (MARE). Esse propósito decorreu das reformas exigidas pelos organismos internacionais como forma de ajuste dos países em desenvolvimento às necessidades do grande capital financeiro, dentro de uma programação neoliberal.

Neste contexto, o Ministério da Educação tentou massificar a ideia de que as instituições de ensino privadas produziam mais conhecimento científico do que as instituições públicas de ensino superior. Após pesquisa realizada acerca da produção científica nas universidades brasileiras, constatou-se que a grande produção científica tem origem nas Instituições Públicas de Ensino Superior. Ainda assim, não foi desprezível os montantes repassados àquelas em detrimento destas.

Na primeira década deste século, pôde-se constatar uma nova expansão da educação pública superior, especialmente com a criação de novas universidades e institutos federais de educação e com a criação de fundos de financiamento para estudantes de baixo poder aquisitivo como o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), instituído pela Lei 10260/01, de 12 de julho de 2001 e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pela Lei 11.096/05, de 13 de janeiro de 2005. Estes dois programas são fontes claras de financiamento de instituições de ensino superior de particulares que, sob o pretexto de possibilitar ao estudante de baixo poder aquisitivo vir a formar-se em graduação de nível superior, repassa recursos públicos para instituições privadas.

O impacto simbólico desses fundos voltados para o capital privado só não foi maior pelo fato de que paralelamente o governo federal estabeleceu um programa de expansão da rede federal de ensino superior. Deste modo, criaram-se novas universidades e novos institutos federais bem como expandiram os já existentes, ampliando o número de cursos e de vagas. Por conseguinte, ampliando o número de alunos no ensino superior brasileiro.

O atual contexto tem sido de minimização de políticas de financiamento ao acesso superior. Ainda assim, em julho de 2019, o atual governo propôs o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras- FUTURE-SE.

O PROGRAMA INSTITUTOS E UNIVERSIDADES EMPREENDEDORAS E INOVADORAS- FUTURE-SE

A educação pública superior brasileira vivencia um momento de corte de verbas, de contingenciamentos de recursos, de cortes de bolsas de pesquisas, de violação à sua autonomia, de nomeações arbitrárias de reitores, mentiras e invenções sobre o que ali se produz. Até o Programa Future-se, diversas têm sido as ações do governo que buscam diminuir ou até mesmo eliminar esse direito constitucional.

Para dar ênfase a essa perspectiva, em 17 de julho de 2019, o Ministério da Educação lançou o **PROGRAMA FUTURE-SE**. Segundo o MEC, o programa propõe uma mudança de cultura nas instituições públicas de ensino superior, maior autonomia financeira a universidades e institutos federais, por meio de parceria com organizações

sociais (OS) e do fomento à captação de recursos próprios.

Essa parceria pode ser também através de Fundações de Apoio ou ainda por meio de Sociedades de Propósito Específico (SPE) ou *startups*. É uma proposta complexa que cria incertezas e insegurança jurídica, possuindo uma redação aberta, ambígua e com inúmeras possibilidades interpretativas. Segundo o professor Nelson Cardoso Amaral, "*o projeto é inconstitucional e não apresenta soluções para o problema de financiamento das universidades federais*".

O Projeto de Lei do FUTURE-SE ataca diretamente a autonomia universitária, garantida pelo Art. 207 da Constituição Federal, assim como altera outras 16 leis, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), que descreve as diretrizes e bases da educação nacional como dever do Estado, devendo ser mantida e estimulada em seu caráter plural, com apreço pela liberdade e tolerância, bem como pela gestão democrática e preservada a gratuidade dos serviços públicos. objetivo apresentar os elementos constitutivos das propostas de financiamento da Educação Superior no atual contexto de restrição orçamentária e de minimização do Estado em matéria de políticas sociais. Mais preocupante, contudo, é o teor de algumas das propostas apresentadas. Fica claro que, a reboque da campanha de difamação e do contingenciamento de recursos que atingem as universidades públicas, há intenção de atacar a própria autonomia universitária. (Amaral, 2019).

Esta parte do texto busca apresentar o Programa FUTURE-SE, sua operacionalização, o papel das Organizações Sociais (OS), o fomento e os três eixos do programa. Sua operacionalização dar-se-á por meio de contratos de gestão, firmados pela União e pela IFES, com uma Organização Social, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à cultura e estejam relacionadas às finalidades do Programa.

A participação no Programa Future-se fica condicionada à celebração de contrato de desempenho a ser firmado entre a universidade ou o instituto federal e o Ministério da Educação, tendo como contrapartida a concessão de "benefícios especiais". No contrato, constarão os indicadores de desempenho, conforme proposta, a ser construída pelo MEC em conjunto com as instituições. Apesar das várias definições apresentadas na proposta, não fica claro que parâmetros serão utilizados para a construção dos indicadores

Os contratos de gestão poderão ser celebrados com organizações sociais já qualificadas pelo Ministério da Educação ou por outros Ministérios, sem a necessidade de chamamento público, desde que o escopo do trabalho esteja no âmbito do contrato de gestão já existente. Nesse caso, as Fundações de Apoio (ex: FADEX) são fortes candidatas a gerir o patrimônio das IFES.

Segundo o MEC, as Organizações Sociais terão um papel significativo no programa. Para o professor Enio Pontes, essa é uma questão que inspira desconfiança no programa, ou seja, *“o papel que as Organizações Sociais (OS) privadas irão desempenhar no contrato com as universidades”*.

A adesão ao “Future-se” requer a contratação de uma OS, a qual terá entre suas competências, por exemplo, a ingerência no estabelecimento de metas de desempenho, indicadores, prazo de execução, sistemática de avaliação e gestão de pessoal. (Pontes, 2019).

1. Isso já acontece nas universidades de forma participativa, com a colaboração dos estudantes, docentes, técnicos e sociedade civil organizada, e com mecanismos de controle da União (CGU / TCU) e da própria universidade através dos controles internos.

De acordo com o professor Geci José Pereira da Silva, ao propor a gestão por meio de uma “Organização Social- OS”, o programa retira da universidade a função de gerir a si mesma, passando para outro ente esta obrigação, assim, *“quem não administra a si mesmo, não é autônomo”*.

Pode-se observar que o propósito é de, realmente, questionar a autonomia universitária, pois na medida em que se terceiriza a gestão de uma instituição como um instituto federal ou uma universidade, o que se pretende é interferir em toda a dinâmica da instituição em questão, inclusive nos contratos de pessoal e nos conteúdos dos planos de ensino, pesquisa e extensão (SILVA, 2019).

2. O projeto também estabelece como competência das Organizações Sociais a gestão de recursos e patrimônio e autoriza o MEC a doar bens imobiliários da União para financiar um fundo gerido pelas organizações privadas. Em suma, trata-se de transferir para entidades privadas o processo de gestão das instituições, consolidando uma verdadeira reforma privatista da educação. A implementação do FUTURE-SE significa a adoção da lógica de mercado para as IFES, portanto, o fim do seu caráter público.

3. No texto do Projeto de Lei do FUTURE-SE, percebe-se a intenção do governo Bolsonaro de repassar à iniciativa privada (mesmo uma fundação sem fins lucrativos) a renda e o patrimônio das IFES, como se vê no § 11 do Art. 9º ao afirmar que o *Ministério da Educação poderá doar a rentabilidade das cotas dos fundos, diretamente, para as Organizações Sociais participantes do Programa, desde que estas utilizem tais recursos nas ações dos eixos do programa. (PL FUTURE-SE)* e no § 12 do Art. 9º que diz que o *Ministério da Educação poderá destinar recursos para unidades qu PL FUTURE-SE)*

4. O Programa FUTURE-SE compreende três eixos básicos: **Eixo 1:** Pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; **Eixo 2:** Empreendedorismo e **Eixo 3:** Internacionalização, onde no Eixo 1, a Organização Social contratada deverá, em parceria com as IFES: i. Buscar a implementação do Novo Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei 13.243/2016), aumentando a interação com o setor empresarial, no intuito de contribuir com a capacidade inovadora do setor e atender às demandas do setor empresarial por inovação; ii. Aprimorar as atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação, de nível nacional e internacional, buscando disseminar a cultura da inovação, da propriedade intelectual e da transferência de tecnologia; iii. Potencializar e difundir o papel das IFES nas atividades de cooperação com os setores público e privado; iv. Atrair a instalação de centros de pesquisa, desenvolvimento e inovação (PD&I) nas IFES; v. Fortalecer os Núcleos de Inovação Tecnológica (NIT), nos institutos e universidades federais; vi. Facilitar a realização de projetos de pesquisa e desenvolvimento, conjuntamente com universidades estrangeiras, incluindo projetos que incluam empresas brasileiras e estrangeiras nos projetos de P,D&I; e vii. Promover a contínua interação entre empresas e IFES aptas a produzir pesquisa e desenvolvimento, com valor para a inovação.

O professor em regime de dedicação exclusiva, inclusive aquele enquadrado em plano de carreiras e cargos de magistério superior, poderá exercer, em caráter eventual, atividade remunerada de pesquisa, desenvolvimento e inovação, na organização social contratada, e participar da execução de projeto aprovado ou custeado com recursos próprios, desde que cumpra sua carga horária ordinária.

A remuneração recebida em razão da elaboração, execução e êxito de qualquer programa desenvolvido no âmbito do FUTURE-SE é

de natureza privada, não integrando a remuneração do servidor público, para nenhum fim, nem gerando reflexos de qualquer natureza na remuneração do cargo público, inclusive previdenciários.

Caso o docente seja premiado pelo projeto de pesquisa, desenvolvimento ou inovação ou por publicação com destaque nacional ou internacional, desenvolvida a partir da parceria firmada, o valor por ele recebido a esse título possui natureza privada e não se incorpora aos seus vencimentos, para nenhum fim, nem gerando reflexos de qualquer natureza na remuneração do cargo público, inclusive previdenciários.

O servidor público federal que desenvolver invenção, aperfeiçoamento ou modelo de utilidade e desenho industrial, bem como a sua Instituição Federal de Ensino Superior, poderá ter participação nos ganhos econômicos resultantes da exploração de direito de propriedade intelectual.

A participação do servidor, em relação ao valor das vantagens auferidas pela entidade com a exploração da patente ou do registro, deverá ser determinada por meio de análise do caso concreto.

Os valores que o professor vier a receber constituem verba de natureza privada e não se incorporam a remuneração do servidor e não geram reflexos de qualquer natureza na remuneração do cargo público, inclusive previdenciários. Esses valores tampouco servirão de base de cálculo para qualquer benefício adicional ou vantagem coletiva ou pessoal.

No eixo 2, Empreendedorismo, as IFES participantes, com o auxílio das organizações sociais contratadas, deverão atuar para: i. Apoiar a criação, atração, implantação e a consolidação de ambientes promotores de inovação, com foco no estabelecimento de parceria com o setor empresarial, incluídos parques e polos tecnológicos, incubadoras e *startups*; ii. Aprimorar os modelos de negócios e a capacidade de oferecer inovações que supram a demanda da sociedade; iii. Aperfeiçoar a gestão patrimonial de seus bens, mediante cessão de uso, concessão, comodato, fundo de investimentos imobiliários, realização de parcerias público-privadas, entre outros mecanismos; iv. Promover suas marcas e produtos; v. Fomentar a arrecadação de receitas próprias; e vi. Promover ações de empregabilidade para os alunos das instituições.

As IFES do programa FUTURE-SE estão autorizadas a conceder a pessoas físicas ou jurídicas o direito de nomear uma parte de um bem, móvel ou imóvel, de um local ou evento, em troca de compensação financeira (“*naming rights*”).

A autorização para esta ação deverá ser precedida de estudo que demonstre que o preço de mercado da imagem da IFES e a proposta apresentada pela pessoa física ou jurídica representa ganhos para a instituição.

Será permitida, ainda, a criação de Sociedades de Propósito Específico (SPE), por departamento nas IFES, garantindo que um percentual do lucro auferido retorne para a IFES.

O Ministério da Educação ficará responsável pela a construção de plataformas que permitam a aproximação entre as instituições de ensino e o setor produtivo, de modo a criar um ecossistema de inovação e empreendedorismo, bem como a fomentar e orientar as Sociedades de Propósito Específico.

No eixo 3, Internacionalização, compete às instituições participantes, conjuntamente com as Organizações sociais contratadas, promover: i. cursos de idiomas para os docentes, por meio de parcerias com instituições privadas, para promover a publicação em periódicos no exterior; ii. intercâmbio entre universidades nacionais e internacionais, trazendo para as universidades brasileiras professores estrangeiros renomados; iii. oferta de bolsas em instituições estrangeiras, de modo a contemplar, preferencialmente, estudantes com alto desempenho acadêmico e/ou atlético; e iv. ações de premiação de alunos que, além de possuírem elevadas notas, ocupem posição de destaque intelectual, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação, e não tenham indicativo de desabono de sua conduta.

A política de internacionalização de conhecimento, dispendo sobre a organização e gestão dos processos, deverá assegurar: i. fluxo contínuo de intercâmbio de professores, fomentando a pesquisa e uma melhor colocação nos índices e rankings internacionais; ii. facilitação de reconhecimento de diplomas estrangeiros em instituições de ensino público ou privadas com alto desempenho, reconhecidas pelo MEC; iii. facilitação do reconhecimento de créditos das disciplinas cursadas em plataformas tecnológicas ofertadas por instituições de excelência no exterior.

O Programa Future-se pretende, única e exclusivamente, mercantilizar a educação pública brasileira. O Art. 11 do Projeto de Lei determina que “as IFES participantes deverão implementar e manter mecanismos, instâncias e práticas de governança, em consonância com as seguintes diretrizes: [...] VII - *avaliação da satisfação dos alunos com professores e disciplinas*”.

A universidade pública não se coloca como um projeto de Estado, mas como instrumento de grupos dominantes. Em momentos de maior abertura da universidade, as classes dominantes recuam e restringe o alcance da formação universitária. As experiências na universidade têm alternado experiências de democratização e de constrangimentos políticos, atravessadas por uma perene prática crítica.

Quanto ao financiamento da educação superior pelo Estado, o ensino superior continua sem o aporte de capital necessário para bem realizar suas atividades e cumprir sua missão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente texto teve como propósito analisar alguns aspectos da universidade e do financiamento do ensino superior no Brasil, sugerindo que há elementos de continuidade no que concerne a esses dois aspectos que são: o caráter excludente da universidade e o caráter privatista do financiamento do ensino superior.

Pode-se constatar que, mesmo quando há expansão do acesso à universidade pública, paralelamente acontece processos de estímulo à ampliação do setor privado da educação superior. Assim aconteceu na última expansão da educação pública superior, nos governos petistas Lula e Dilma, acompanhada de fomento ao ensino superior privado através do FIES e do ProUni à produção de pesquisa de alta qualidade

A história da universidade no Brasil tem sido acompanhada de recorrente ausência de financiamento às instituições de ensino superior. Não obstante, os melhores resultados em termos de ensino, pesquisa e extensão encontram-se nas universidades e institutos federais públicos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. <https://www.proifes.org.br/artigos/professor-nelson-amaral-analisa-nova-proposta-do-programa-future-se/>. Acesso em 12 de dezembro de 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Financiamento da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas** [recurso eletrônico]/ relator Alex Canziani; consultores legislativos Ricardo Chaves de Rezende Martins (coordenador). ; Aldenise Ferreira dos Santos... [et. al.]. - Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 2018. - (Série estudos estratégicos, n.11 e-book).

_____. FUTURE-SE! Portal do MEC. www.mec.gov.br. Acesso em 12 de dezembro de dezembro de 2019.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, N. C. **Política de financiamento da educação superior- análise dos Planos Nacionais de educação pós-constituição/1988**. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 1, p. 43-55, s.d.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-204.

DEUS, Ênio Pontes de. **“Future-se” evidencia objetivo do Governo Federal de combalir universidade para abrir caminho à privatização**. <https://www.proifes.org.br/artigos/future-se-evidencia-objetivo-do-governo-federal-de-combalir-universidade-para-abrir-caminho-a-privatizacao/>. Acesso em 12 de dezembro de 2019.

LEHER, Roberto. Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. 1 ed.- São Paulo: Fundação rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019

MORHY, Lauro (org.). **Universidade no mundo: Universidade em questão**. Brasília, DF: editora Universidade de Brasília, 2004.

POULANTZAS, Nikos. **Pode político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

RIBEIRO, Maria das Graças. **Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção memória da educação).

SILVA, Geci José Pereira da. **Future-se: a luta ainda se faz necessária, esteja atento!** <https://www.proifes.org.br/artigos/future-se-a-luta-ainda-se-faz-necessaria-esteja-atento/>. Acesso em 13 de dezembro de 2019.

SGUISSARD, V (org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

A POLÍTICA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO

Marlúcia Lima de Sousa Meneses¹, Rosana Evangelista da Cruz².

INTRODUÇÃO

A política de alimentação escolar no Brasil, iniciada na década de 1930 e consolidada em 1979, com a criação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), tem por desígnio contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos saudáveis nos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período em que permaneçam na escola (BRASIL, 2015).

A trajetória da política de alimentação escolar no Brasil evidencia sua importância como ação suplementar que viabiliza condições de permanência do estudante durante a jornada escolar. Reconhecendo a relevância dessa política, o presente trabalho tem por objetivo traçar um panorama histórico da política de alimentação no Brasil.

A pesquisa adotou como metodologia a análise documental baseada em fontes primárias e secundárias. As fontes primárias consistiram em leis, relatórios, resoluções e outros documentos relacionados à instituição e regulamentação do Programa Nacional de Alimentação Escolar. As fontes secundárias consistiram em referências biblio-

¹ Universidade Federal do Piauí - marluciaedf@gmail.com

² Universidade Federal do Piauí - rosanacruz@ufpi.edu.br

gráficas que apoiaram a reconstituição da trajetória histórica da política analisada.

Calado e Ferreira (2004) afirmam que os documentos podem ser complementares ou centrais na investigação, conforme a opção do pesquisador. No caso desta pesquisa, os documentos foram centrais para o desenvolvimento do trabalho ora apresentado.

Trajетória da política de alimentação escolar no Brasil

A oferta de merenda escolar apareceu na agenda governamental na década de 1930, com o reconhecimento da demanda de atendimento ao educando. Naquele período, foram realizados inquéritos nutricionais, feitos por Josué de Castro, porque houve o reconhecimento de que a fome era um problema de saúde pública no Brasil, o que motivou as primeiras ações governamentais direcionadas à alimentação e à nutrição no Brasil, como a criação do Instituto Nacional de Nutrição que defendia a proposta do Governo Federal oferecer alimentação ao escolar (ARRUDA; ARRUDA, 2007). Assim, distribuída de forma tímida, a merenda escolar tinha caráter assistencialista, com vistas a suprir a carência nutricional.

Neste sentido, em 1950, foi criado o Plano Nacional de Alimentação e Nutrição, no interior do qual se estruturou o Programa Merenda Escolar. O Decreto nº 39.007, de 11 de abril de 1956, trouxe avanços na política de alimentação escolar, com a pretensão de atuar sobre a problemática da fome, uma vez que, até então, não havia dispositivo legal para isso. Neste expediente, foi instituída a Campanha de Merenda Escolar mediante a distribuição de gêneros alimentícios para municípios carentes, principalmente com recursos de organismos internacionais. No período, prevalecia a situação de penúria de milhares de estudantes que não tinham acesso à alimentação escolar como direito.

Em 1965, através do Decreto nº 56.886, de 20 de setembro daquele ano, modificou-se o nome da política que passou de Campanha Nacional de Merenda Escolar para Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE). Nesse período, o país obteve ajuda americana, levando à criação de diferentes programas: Programa Alimentos para a Paz, financiado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID); Programa de Alimentos para o Desen-

volvimento, voltado ao atendimento das populações carentes e à alimentação de crianças em idade escolar, e Programa Mundial de Alimentos, da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO/ONU). Tais parcerias foram executadas em contexto de regime de exceção e traziam, em seu bojo, a ideologia da segurança nacional, contribuindo para alavancar os interesses das grandes potências internacionais sobre o país, especialmente os Estados Unidos, em contexto da guerra fria.

A política de alimentação escolar avançou em seu processo de consolidação quando, em 1979, foi criado o Programa Nacional de Alimentação Escolar. Desde então, várias modificações aconteceram. Nas décadas de 80 e 90, a economia mundial passou por transformações profundas, que mudaram o paradigma de produção e circulação capitalista (SANTANNA, 2008). Tais transformações impuseram aos Estados modificações em suas estruturas. O Brasil, segundo Santana (2008), teve que se ajustar aos interesses internacionais, impulsionando ideias neoliberais que apontavam para a redefinição do papel do Estado e do modo de gestão.

No Governo de José Sarney (1985 a 1990), ocorreu a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegurou o direito à educação e à alimentação escolar. A alimentação, na CF/88, assumiu caráter suplementar, conforme artigo 208, inciso VII, que define que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2017a).

As políticas educacionais no Brasil têm seu fundamento na definição da educação como direito social assegurado na Constituição Federal de 1988: “Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017a).

Embora a educação esteja assegurada como direito na Carta Magna, as políticas desenvolvidas, em geral, não garantem sua efetividade, em decorrência da falta de prioridade para o setor, pois a educação para cidadania não interessa às elites governantes, que pretendem a manutenção da alienação das classes populares e, portanto,

a continuidade do sistema capitalista. Essa realidade se expressa nas políticas educacionais e nas condições de oferta, acesso e permanência nas escolas, que não favorecem o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

Não obstante esse seja um problema histórico e estrutural no Brasil, Paro (2001) informa que as políticas educacionais, a partir dos anos de 1990, tiveram como principal fator a redefinição do papel do Estado, que se consolidou como parte da crise do capitalismo. Dessa forma, no setor educacional, foram realizadas inúmeras mudanças no padrão de gestão, envolvendo políticas de centralização e descentralização, que precisam ser analisadas para que possam ser compreendidos os efeitos provocados.

Entender os entraves existentes entre a centralização e a descentralização das ações governamentais torna-se imperativo para a discussão e a análise das políticas públicas no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, período em que se identifica um crescimento considerável no desenvolvimento de programas e políticas de descentralização (MOURA, 2015, p. 35).

A descentralização dos anos de 1990 envolveu inúmeras políticas, principalmente as de financiamento da educação. Se, por um lado, o Governo Federal adotou ações de descentralização de responsabilidades, garantindo certa autonomia aos gestores municipais e estaduais, por outro, tomou para si a definição de elementos centrais das políticas educacionais, como a avaliação e a formação de professores, assim como deu outro significado à oferta educacional, pois passou a “ênfatisar a qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços” (PERONI, 2003, p. 73).

Entende-se que as reformas do período tiveram impacto considerável nas políticas educacionais brasileiras, por um lado, conferindo maior autonomia às unidades escolares, mas, por outro, tirando a responsabilidade do Estado, com a plena manutenção das políticas, principalmente pelos processos de terceirização e privatização dos serviços e de inserção da lógica empresarial na gestão da coisa pública.

A política de alimentação escolar não ficou imune a esse processo, ocorrendo várias mudanças, dentre as quais destaca-se a

descentralização da gestão do âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para os estados e municípios, incluindo processo de escolarização, elementos importantes a serem destacados na trajetória histórica dessa política nos diferentes gestões presidenciais.

No governo de Fernando Collor de Mello (1990 a 1992), primeiro presidente eleito por eleições diretas após a ditadura militar, teve sua gestão marcada por políticas neoliberais, momento no qual se inicia o processo de privatizações das estatais e de abertura da economia para o capital estrangeiro, na perspectiva de que o mercado assume o papel de organizador da Nação, momento no qual a classe trabalhadora passa a perder direitos (NEGRÃO, 1996). No entanto, Collor não concluiu sua gestão e não houve nenhuma ação de destaque nesse período para a política de alimentação escolar.

Itamar Franco (1992-1994) sucedeu o presidente Collor após processo de impeachment por corrupção. Na sua gestão o PNAE manteve, até 1993, a gestão centralizada, porque o órgão federal gerenciador (Fundação de Assistência ao Educando – FAE) planejava os cardápios, adquiria os gêneros, fazia controle de qualidade e distribuía os alimentos em todo o território nacional. Em 1994, na mesma gestão presidencial, conforme disposto na Lei n.º 8.913, de 12 de julho desse ano, iniciou-se o processo de descentralização, atribuindo aos estados, municípios e Distrito Federal autonomia para compra de gêneros alimentícios. Também, nesse período, houve incentivo à aquisição de produtos regionais, com valorização dos pequenos agricultores, pecuária local e alimento *in natura* (NEVES, 2008).

No Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–1998 e 1999-2002), gestão na qual o neoliberalismo é acentuado, publica-se o Plano de Reforma do Aparelho de Estado que orientou os processos de privatizações, restrição de direitos trabalhistas e inserção do gerencialismo na máquina pública. Nesse contexto, a gestão do PNAE passou da Fundação de Assistência ao Educando (FAE) para a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com o novo modo de gerenciar, houve a descentralização de recursos dessa política, que passou a ocorrer através de transferência automática para os demais entes federados, conforme disposto na Lei n.º 9.649/98 e na Medida Provisória n.º 1.784/98.

No período, houve a reformulação da composição do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), pela Medida Provisória nº 1979-19/2000.

Anteriormente, os Conselhos deveriam ser compostos por representantes do órgão de administração, dos professores, dos pais, dos alunos e dos trabalhadores, podendo incluir, também, representantes de outros segmentos da sociedade civil. A partir da referida MP, os CAEs passaram a ser constituídos por sete membros: um representante do Poder Executivo, um do Legislativo, dois representantes dos professores, dois de pais de alunos e um representante de outro segmento da sociedade (BRASIL, 2000). Ainda no governo FHC, foi instituída a obrigatoriedade de que 70% dos recursos transferidos pelo PNAE fossem aplicados exclusivamente em produtos básicos, fortalecendo o respeito aos hábitos alimentares regionais e à vocação agrícola do município, fomentando o desenvolvimento da economia local conforme MP n.º 2.178-36/2001 (BRASIL, 2001).

O governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), segundo Sader (2013), representa uma ruptura com o modelo de gestão de Estado implementado nos governos anteriores, promovendo uma inflexão marcante na evolução da formação social brasileira. Para Matoso (2013), esse governo apresentou avanços históricos, destacando a redução da pobreza, a elevação do salário-mínimo e a democratização do consumo das famílias de classes mais baixas e do acesso ao mercado de trabalho. Em que pese os avanços retratados, a referida ruptura, no que tange às políticas macroeconômicas, não ocorreu conforme almejado, mas ficou evidente o desenvolvimento de políticas sociais de matriz redistributiva e reparatória, o que marca importantes mudanças no PNAE.

Durante o primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), no campo das organizações da sociedade civil, o Conselho Federal de Nutrição (CFN), pela Resolução CFN n.º 358/2005, definiu as atribuições do nutricionista no âmbito do PNAE, importante medida para o monitoramento da qualidade da alimentação escolar (BRASIL, 2005). A Portaria Interministerial n.º 1.010/2006, visando à promoção da alimentação saudável nas escolas, criou os Centros de Colaboradores em Alimentação Escolar (CECANEs) (BRASIL, 2006a). A Lei n.º 11.346/2006, Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional, definiu como dever do poder público o direito humano à alimentação adequada, ou seja, o direito à alimentação escolar não diz respeito, apenas, a ofertar a alimentação, mas a assegurar a sua qualidade (BRASIL, 2006b).

No segundo mandato do governo Lula (2007-2010), no que tange à trajetória da merenda escolar, o ápice foi a Emenda Constitucional n.º 59/2009 que, ao ampliar a obrigatoriedade da educação no país para a faixa dos quatro aos 17 anos, também possibilitou a ampliação do direito de acesso à alimentação escolar, incluindo os alunos do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, conforme Lei n.º 11.947/2009 (BRASIL, 2009a). Outro marco importante, nesse mesmo ano, foi a determinação de que 30% dos recursos financeiros repassados pelo FNDE para o PNAE seriam destinados à compra de gêneros alimentícios da agricultura familiar e de empreendimentos familiares rurais (Resolução CD/FNDE n.º 38/ 2009) (BRASIL, 2009b).

No último ano do governo Lula, houve a instituição, pela Portaria CD/FNDE n.º 450/2010, do Comitê Gestor do PNAE e do Grupo Consultivo. O Comitê Gestor tem por fim “desenvolver ações interministeriais com vistas a dar suporte à implementação do art. 14 da Lei n.º 11.497, de 16 de junho de 2009, aos estados, municípios e Distrito Federal” (BRASIL, 2010b), que trata do percentual do PNAE a ser aplicado na agricultura familiar. O Grupo Consultivo, por sua vez, objetiva assessorar o Comitê Gestor na implementação da aplicação dos 30% dos recursos do FNDE para aquisição dos gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e de empreendedores familiares rurais ou, ainda, de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas (BRASIL, 2009). Ainda em 2010, pela Emenda Constitucional n.º 64/2010, o direito à alimentação se inseriu entre os direitos sociais previstos na CF/88 e, pela Resolução CFN n.º 465/2010, se reformulou a Resolução do Conselho Federal de Nutricionistas que trata do PNAE, dispondo sobre as atribuições desse profissional e os parâmetros numéricos³ a serem atendidos, no âmbito do Programa (BRASIL, 2010a; 2010b).

O governo Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), conforme Sader (2013), também enfrentou complexos e conflituosos interesses, mantendo, em linhas gerais, a política do antecessor. No caso do PNAE,

³ A Resolução n.º 465/2010, do Conselho Federal de Nutrição, define parâmetro numérico de profissionais da área na função de Responsável Técnica (RT) e Quadro Técnico (QT) nas redes de educação: até 500 alunos, um RT; de 501 a 1.000, um RT e um QT;

houve alterações relacionadas à ampliação do atendimento para a EJA semipresencial e para outras modalidades (Resoluções CD/FNDE n.º 26/2013 e nº 04/2015); ajustes da LDB para adequar-se aos dispositivos da EC nº 59/2009, pela Lei n.º 12.796/2013, que modificou o art. 4º, inciso VIII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996 (BRASIL, 2017b), que passou a assegurar atendimento ao educando, por meio de diferentes programas, como o de alimentação, a todos os alunos da Educação Básica, não apenas aos do fundamental público, como se determinava anteriormente.

Ainda na gestão Dilma, outro marco legal importante foi a Lei n.º 13.005/2014, que instituiu o atual Plano Nacional de Educação (PNE). Esse Plano destaca a relevância do PNAE nas metas 7 e 9, respectivamente, relacionadas à qualidade da Educação Básica e à elevação da taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais. A estratégia 7.17 informa a intenção de ampliar programas e aprofundar ações de atendimento aos estudantes, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares, inclusive de alimentação. A estratégia 9.7 faz referência ao atendimento ao estudante da EJA por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde (BRASIL, 2014).

A meta 19 do PNE também aborda a questão da alimentação escolar ao determinar que sejam asseguradas as condições para a gestão democrática da educação. Na estratégia 19.2 dispõe sobre a necessidade da ampliação dos programas de apoio e formação aos membros dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb e dos conselhos de alimentação escolar, garantindo recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções.

Em 2016, houve uma articulação dos segmentos da direita política no Brasil para desestabilizar o governo Dilma, que desenvolvia

de 1.001 a 2.500, um RT e dois QT; de 2.501 a 5000, um RT e três QT; acima de 5.000 alunos, um RT, três QT e mais um QT a cada fração de 2.500 alunos. A carga horária mínima semanal definida para essas profissionais no sistema de ensino é de 30 horas semanais.

políticas que desagradaram os interesses do grande capital. Sob acusação de má gestão pública, ocorreu o afastamento e, posteriormente, o *impeachment* da presidente, o que se constituiu em golpe à democracia brasileira (CARA, 2017). Nesse ínterim, representando os interesses dos setores golpistas, assume o vice-presidente Michel Temer como presidente da República Federativa do Brasil, com mandato até 31 de dezembro de 2018.

A pesquisa se encerra durante a gestão de Michel Temer (2016-2018). Nesse governo, no ano de 2017, através da Resolução CD/FNDE nº 01, houve o reajuste do valor per capita dos recursos do PNAE para todas as etapas e modalidades de atendimento. Também em 2017 instituiu-se o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), pela Resolução CD/FNDE nº 16, de 7 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017).

O panorama histórico do PNAE, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, informa que o Programa tem sido ampliado sistematicamente, através de resoluções e normativas, que visam a sua universalização e à melhoria na qualidade do atendimento, embora a questão do financiamento ainda não tenha sido enfrentada a contento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao resgatarem-se os aspectos históricos do PNAE, compreendeu-se que o processo de institucionalização da política de alimentação escolar culminou na sua expansão e na ampliação de seus objetivos, que consistem em contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos saudáveis nos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período em que permanecem na escola.

São marcos da trajetória do PNAE a descentralização de recursos para estados, municípios e Distrito Federal executarem a gestão; a transferência da gestão do Programa da FAE para o FNDE; a escolarização da merenda; a ampliação do atendimento para todas as etapas e modalidades da Educação Básica; e a determinação de que 30% dos recursos financeiros repassados devem ser destinados à com-

pra de gêneros alimentícios da agricultura familiar e de empreendimentos familiares rurais.

As transformações desta política de alimentação escolar, ao longo de sua trajetória, evidenciaram o alargamento do direito de acesso, sendo desafios a ampliação do financiamento e a execução de avaliações que possam subsidiar melhorias no processo de gestão do PNAE, no sentido de avançar na garantia o direito à alimentação escolar com qualidade nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Bertoldo Kruse Grande de; ARRUDA, Ilma Kruse Grande de. Marcos referenciais da trajetória das políticas de alimentação e nutrição no Brasil. **Rev. Bras. Saude Mater. Infant.**, Recife, v. 7, n. 3, p. 319-326, Sept. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292007000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 Dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 37.106**, de 31 de março de 1955. Institui a companhia da Merenda Escolar. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37106-31-marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 39.007**, de 11 de abril de 1956. Dá nova redação ao arts. 1º, 2º e 4º do Decreto nº 37.106 de 31 de março de 1955. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-39007-11-abril-1956-329784-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 56.886**, de 20 de setembro de 1965. Modifica denominação de Instituição do Departamento Nacional de Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-56886-20-setembro-1965-397151-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.913**, de 12 de julho de 1994. Dispõe sobre a municipalização da merenda escolar. Disponível em: <http://>

www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8913-12-julho-1994-349782-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.424**, de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.784**, de 14 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, e dá outras providências. 1998a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1998/medidaprovisoria-1784-14-dezembro-1998-368872-norma-pe.html>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.649/98**. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, e dá outras providências. 1998b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9649cons.htm. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.979-19**, de 2 de junho de 2000. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1979-19.htm. Acesso em 29 jul. 2019.

BRASIL. **Medida provisória nº 2.178-36/01**. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, altera a Lei nº 9.533, de 10 de dezembro de 1997, que dispõe sobre programa de garantia de renda mínima, institui programas de apoio da União às ações dos Estados e Municípios, voltadas para o atendimento educacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/2178-36.htm.

www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2178-36.htm. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. **Resolução CFN nº 358/2005**. Dispõe sobre as atribuições do Nutricionista no âmbito do Programa de Alimentação Escolar (PAE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cfn.org.br/novosite/pdf/res/2005/res358.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. **Portaria interministerial nº 1.010**, de 8 de maio de 2006. Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. 2006a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/URDaAmpazo-gA-PuH&to-FVBrna-a-00010&ca-a-008&no-2006&logo=MEC/MS>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006b**. Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional. 2006b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11346.htm. Acesso em: nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Secretaria de Educação a Distância. 2. ed. Brasília: MEC; FNDE; SEED, 2008. 112 p. (Formação pela escola). Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/formacao_pela_escola/modulo_pnae_conteudo.pdf. Acesso em: 12 mar. 2015.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 38, de 19 de agosto de 2008**.

Estabelece critérios para o repasse de recursos financeiros, à conta do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, previstos na Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, para o atendimento dos alunos do ensino fundamental matriculados em escolas de Educação Integral, participantes do Programa Mais Educação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3267-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38-de-19-de-agosto-de-2008>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília: Senado Federal, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 38, de 16 de julho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3341-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38-de-16-de-julho-de-2009>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 42, de 10 de agosto de 2009**.

Altera o valor per capita para oferta da alimentação escolar nas creches participantes do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-legislacao> Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 64**, de 2010. Altera o art. 6º da Constituição Federal, para introduzir a alimentação como direito social. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2010/emendaconstitucional-64-4-fevereiro-2010-601824-publicacaooriginal-123345-pl.html>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 465**, de 23 de agosto de 2010. Dispõe sobre as atribuições do Nutricionista, estabelece parâmetros numéricos mínimos de referência no âmbito do Programa de Alimentação Escolar (PAE) e dá outras providências. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/URLaCompcao-a-Pde&js=ESuma=000458&ca=0081_ano=2010&logo=CFV-EFEPL. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 8, de 14 de maio de 2012**. Altera os valores per capita da educação infantil PNAE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3518-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-8-de-14-de-maio-de-2012>. Acesso em: 21 jun. 2017.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 5, de 7 de março de 2013**.

Dispõe sobre o recebimento das prestações de contas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), relativas às competências de 2011. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-legislacao>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 9, de 28 de março de 2013**.

Altera a Resolução/CD/FNDE nº 5, de 7 de março de 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-legislacao>. Acesso em: 21 out. 2017.

BRASIL. **Resolução CFN nº 465**, de 23 de agosto de 2010. Dispõe sobre as atribuições do Nutricionista, estabelece parâmetros numéricos mínimos de referência no âmbito do Programa de Alimentação

Escolar (PAE) e dá outras providências. Disponível em: http://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/resolucoes/Res_465_2010.htm. Acesso em: 20 de nov. de 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-legislacao>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2017.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE/MEC nº 4, de 3 de abril de 2015**.

Altera a redação dos artigos 25 a 32 da Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-legislacao>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Cartilha Nacional da Alimentação Escolar 2015**. Disponível em: <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/pnae_cartilha_2015%20(3).pdf.> Acesso em: 21 jul. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** –

atualizada até a Emenda Constitucional nº 96/2017. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 2017a. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf> Acesso em: 17 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – atualizada até março de 2017. Brasília: Senado Federal, 2017b. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 17 out. 2017.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE/MEC Nº 1, de 8 de fevereiro de 2017**. Altera o valor per capita para oferta da alimentação escolar do Programa de Alimentação Escolar - PNAE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-legislacao>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Plano Estratégico 2013-2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 19 mai. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 16, de 07 de dezembro de 2017**. Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/11334-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-16,-de-07-de-dezembro-de-2017>. Acesso em: 29 jul. 2019.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. 13f. Metodologia da Investigação I – 2004/2005. DEFCUL. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 01 maio 2017.

CARA, Daniel. Prólogo - Tudo que parecia ser sólido se desmanchou no ar. O desmonte das políticas de educação. In: CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira. **Gestão da política nacio-**

nal de educação: desafios contemporâneos para garantia do direito à educação. Teresina: Edufpi, 2017.

MATOSO, Jorge. Dez anos depois. In: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil:** Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO, 2013, p.112-123.

MOURA, Ana Paula Monteiro. **A política do transporte escolar na rede pública municipal de educação de Teresina.** 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015.

NEGRÃO, João José de Oliveira. O governo FHC e o neoliberalismo. **Lutas Sociais,** São Paulo: Neils/ Xamã, n.1, p. 103-111, 1996.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para garantia do direito a educação. In: CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira. **Gestão da política nacional de educação:** desafios contemporâneos para garantia do direito à educação. Teresina: Edufpi, 2017, p. 39-56.

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

SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil:** Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.

SANT'ANNA, Olívia de Souza. **Gestão descentralizada do Programa Nacional de Alimentação Escolar: análise comparativa em municípios mineiros. 2008.** 138 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Administração Pública da Fundação João Pinheiro (escola de governo). Belo Horizonte, 2008.

PARTE 2
**POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MA-
GISTÉRIO NO BRASIL**

VENCIMENTO SALARIAL DO PROFESSOR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO EM TERESINA

Isabel Cristina da Silva Fontineles¹, Luís Carlos Sales².

INTRODUÇÃO

Dada a relevância desse estudo para o entendimento da importância dessa política de financiamento para a formação docente, e para a compreensão da história recente da educação no Brasil, e mais especificamente em Teresina, sentiu-se a necessidade de ampliar a análise acerca do período que se seguiu, com o fim da vigência do Fundef e com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Ensino (Fundeb), plano que sucedeu o Fundef.

Este artigo analisa o vencimento salarial do Professor da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, vinculado à Secretaria Municipal de Educação (Semec), considerando o período de 1996 a 2016. Utilizaram-se, para tanto, as tabelas de vencimento salarial dos professores da Semec. Foi tomado como referência, ainda, o professor com jornada de trabalho de 40 horas, no início das classes correspon-

¹ Doutora em Educação-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI e Professora Adjunta da UESPI. Email: ic.fontineles@hotmail.com

² Profº Dr. Luís Carlos Sales do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI. Email: lwis2006@gmail.com

dentess às seguintes titulações: Nível Médio, Licenciatura, Especialização, Mestrado e Doutorado.

Ademais, procurou-se verificar a repercussão da Lei do Piso no vencimento dos professores, bem como verificar as alterações ocorridas nos Planos de Carreira da categoria e sua materialização nos contracheques.

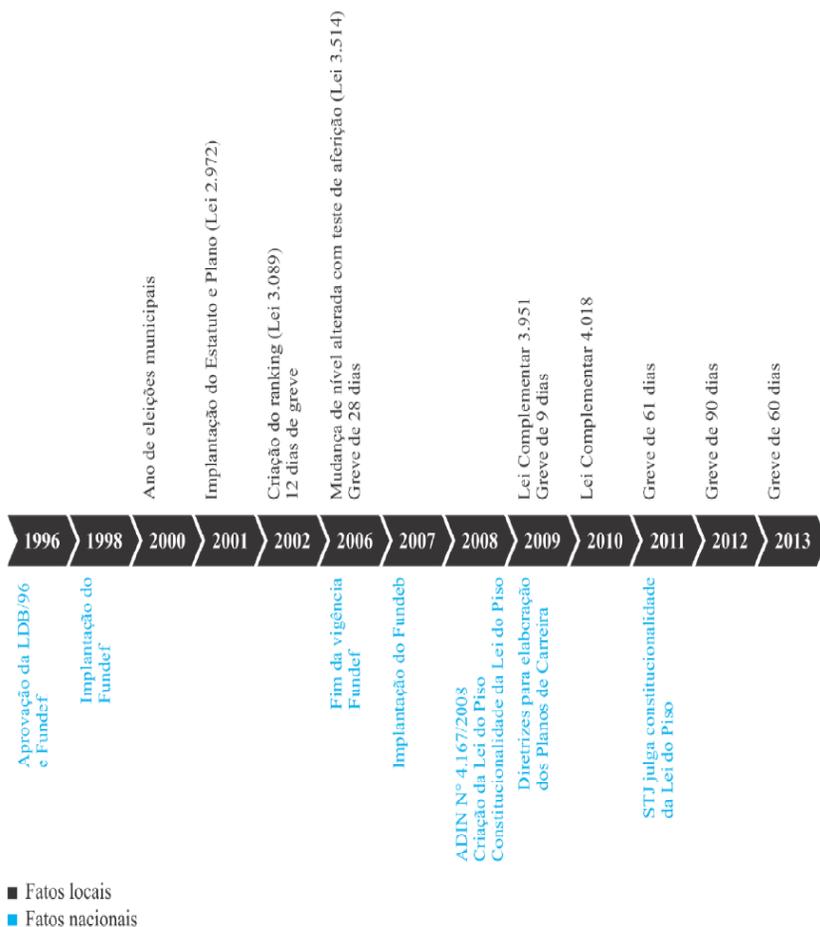
Por parte dos professores, a grande preocupação, após a entrada em vigor da Lei do Piso, foi com a possibilidade de o "piso virar teto", ou seja, com o tempo, todos os professores passarem a receber remuneração muito próxima, configurando, portanto, achatamento salarial, prática bastante condenável que prejudica a carreira docente e que torna a profissão pouco atrativa, trazendo impacto negativo em relação ao nível do aluno que busca as licenciaturas e, conseqüentemente, a qualidade da formação do futuro professor. Além disso, a literatura alertava para a tendência de professores com mais experiência e maior titulação obterem ganhos menores (SOUSA; GOUVEIA, 2011).

Na série histórica analisada (1996 a 2016), a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina editou quatro importantes instrumentos legais, os quais são referências para balizar a carreira e os salários de seus professores: Lei nº 1.870, de 02 de dezembro de 1986 (Estatuto do Magistério)³; Lei nº 2.972, de 1 de janeiro de 2001 (Estatuto e Plano); Lei Complementar nº 3951, de 19 de maio de 2009 e a Lei Complementar nº 4.018, de 1º de julho de 2010.

A linha de tempo, a seguir, sintetiza bem o contexto do momento do período em estudo:

³A referida Lei foi editada antes da série histórica. Este é o primeiro instrumento legal que organizou a carreira dos professores da Rede Pública Municipal de Teresina (Lei nº1.870/86 – Estatuto do Magistério) foi editado pelo Prefeito Wall Ferraz.

Figura 1 - Linha do Tempo de fatos que influenciaram os valores do Vencimento e da Remuneração dos Professores Da Rede Pública Municipal De Ensino Em Teresina



Fonte: Elaborado pela autora Fontineles (2016).

A Tabela 1, a seguir, apresenta, em valores nominais, os vencimentos salariais do professor 40 horas de 1996 a 2016, situados no primeiro nível de cada Classe, que correspondem aos cinco níveis de formação dos professores (Nível Médio, Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado), conforme estabelece o plano de carreira, em vigência, ao longo da série histórica.

Para facilitar a análise da Tabela 1, foram definidos 3 (três) períodos de análises. O primeiro período da análise compreende 1996 a

2001, que corresponde a 5 (cinco) anos de vigência do primeiro Estatuto do Magistério (1986 a 2001). O segundo período da análise tem início em 2001, que compreende o início da vigência do segundo plano de carreira (Lei nº 2.972/2001) e o fim da vigência do Fundef (2006). Esse período da análise compreende ainda o início de vigência do Fundeb (2007) e a edição da Lei Complementar nº 3.951/2009). O terceiro e último período da análise tem início em 2010 e se estende até 2016.

Tabela 1 - Vencimento em valores nominais- Teresina (1996-2016)

ANO	ENSINO MÉDIO	LICENCIATURA	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
1996	242,66	400,44	440,48	-	-
1997	263,04	434,08	477,48	-	-
1998	277,50	457,96	503,74	-	-
1999	277,50	457,96	503,74	-	-
2000	302,00	485,44	533,96	-	-
2001	302,00	485,44	533,96	-	-
2002	317,10	509,72	560,66	616,70	678,42
2003	329,78	530,10	583,08	641,36	705,56
2004	347,12	557,98	613,76	675,10	742,68
2005	352,34	566,36	622,97	685,24	753,82
2006	369,94	594,66	654,10	719,48	791,50
2007	381,04	612,50	673,72	741,06	815,60
2008	397,66	639,20	703,10	773,38	850,80
2009	417,54	671,16	738,26	812,04	893,34
2010	1.024,70	1.250,00	1.250,00	1.250,00	1.250,00
2011	1.167,70	1.424,44	1.424,44	1.424,44	1.424,44
2012	1.451,00	1.770,02	1.770,02	1.770,02	1.770,02
2013	1.566,66	1.911,11	1.911,11	1.911,11	1.911,11
2014	1.697,00	2.070,11	2.070,11	2.070,11	2.070,11
2015	1.917,78	2.339,43	2.339,43	2.339,43	2.339,43
2016	2.135,64	2.605,20	2.605,20	2.605,20	2.605,20

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das tabelas de vencimentos dos Professores da Semec-Teresina

Vencimento e o primeiro período da análise: 1996 a 2001

Como é possível perceber nesta Tabela 1, no intervalo de 1996 a 2001, não estava previsto, na estrutura da carreira, classes ou incentivos para professores com mestrado e doutorado. Percebe-se ainda que o vencimento apresenta diferenciação entre as classes e que os valores nominais apresentam hierarquia entre as titulações no período de 1996 a 2001, ou seja, quanto maior a titulação do professor, maior o vencimento. Nesse período, percebe-se que em 1999 e 2001 os professores não receberam reajustes nos seus vencimentos.

Vale destacar, ainda, que neste período estava em vigor o Estatuto de 1986, o qual previa, segundo Sales (2012), remuneração de 3 (três) salários mínimos ao professor Classe A nível 1, com 20 horas semanais, que corresponde ao professor com Nível Médio, no início da carreira. Constatou-se que, durante o período analisado (1996 a 2001), em que esteve em vigor o referido Estatuto (Lei 1.870/1986), o plano de carreira foi descumprido, pois, em nenhum ano o professor chegou a receber três salários mínimos. Observa-se que os valores da Tabela 1 são referentes ao professor com 40h, o qual deveria receber o equivalente a 6 (seis) salários mínimos. Este achado corrobora os resultados da pesquisa de Sales (2012), que concluiu que o Plano de 1986 era descumprido.

Em relação ao contexto político, o primeiro Estatuto do Magistério (1986 a 2001) durou 15 anos e atravessou mais de cinco mandatos de prefeitos, iniciando com o Prefeito Wall Ferraz (PMDB) e terminado com Firmino Filho (PSDB). Em 1996, início da série histórica, estava à frente da Prefeitura o Engenheiro Francisco Gerardo (PSDB). Durante o seu mandato, duas importantes Leis foram editadas a LDB, Lei nº 9394/96, e a Lei do Fundef (Lei nº 9.424/96).

Da Lei nº 2.972 de 2001 à Lei nº 3.951 de 2009: 2º período em análise

Com o novo Plano (Lei nº 2.972, de 1 de janeiro de 2001), novas classes/titulações foram criadas, para atender os professores com Mestrado, Doutorado e até com Pós-Doutorado. O Plano de 2001 previa 8 classes (de A a H), ou seja, passou a contemplar professores do Ensino Médio (A) ao Pós-Doutorado (H). Vale destacar que embora o referido Plano previsse classes para Doutores e Pós-Doutores, até a vigência do Plano de 2001, nenhum professor da Semec atingiu esses dois níveis de titulação.

No intervalo de 2001 e 2006, verifica-se também que existe hierarquia nos vencimentos, conforme a titulação do professor, ou seja, quanto maior a titulação do professor, maior o vencimento. Vale destacar que, nesse período, não houve congelamento: os vencimentos foram reajustados todos os anos.

Em 2007, com a implementação do Fundeb através da Lei, houve diferenciação entre as classes com hierarquia em relação às

titulações. Durante esse período, os vencimentos dos professores receberam reajustes. Pelo que se constata na Tabela 1, há maior reconhecimento ao professor com titulação mais elevada.

Em 2008, ano da aprovação do Piso Salarial, o vencimento do professor com formação em nível Médio (R\$ 397,66) estava abaixo do salário mínimo, o qual correspondia, naquele momento, a R\$ 415,00. Também estava abaixo do valor do Piso (R\$ 950,00), uma diferença correspondente a R\$ 552,34 ($950,00 - 397,66 = 552,34$). Portanto, a Rede Municipal de Ensino não pagava, em 2008, o valor estabelecido para o Piso Salarial Profissional Nacional.

Em 2009, ano da implementação da Lei Complementar nº 3.951, de 19 de maio, a Semec ainda não pagava a seus professores o valor do Piso Nacional, que correspondia a R\$ 950,00. O professor com formação em Nível Médio recebia ainda R\$ 417,54. Considerando o professor com Doutorado, este também recebia vencimento abaixo do valor do Piso. Estava R\$56,46 abaixo ($950,00 - 893,34$).

Em relação ao contexto político, em 2001, Teresina estava sob a gestão do Prefeito Firmino Filho e, de 2006 a 2009, esteve sob a gestão do Prefeito Sílvio Mendes, ambos do PSDB.

Da Lei Complementar nº 4.018, de 1º de julho de 2010 a 2016: 3º período

Conforme a Tabela 1, em 2010, o professor com Nível Médio (40h), no início da carreira, da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, percebia um vencimento equivalente ao valor do Piso (R\$ 1.024,70), sendo que o valor do Piso Nacional fixado naquele ano foi de R\$ 1.204,67.

Conforme a Tabela 11, em de 2011, ano em que a Lei do Piso foi julgada constitucional, chama atenção o fato de os professores, no início da carreira, com Nível Médio, receberem R\$ 1.167,70 como vencimento salarial. Esse vencimento ficou um pouco abaixo do valor do Piso (R\$ 1.187,14), sendo que, a partir de 2012, os vencimentos do professor com nível Médio, no início da carreira, passaram a atender o valor estabelecido para o Piso Nacional.

Vale destacar que, a partir de 2010, os vencimentos dos professores com licenciatura, especialização, mestrado e doutorado passaram a ser equivalentes, conforme Tabela 1, pois, com a Lei Comple-

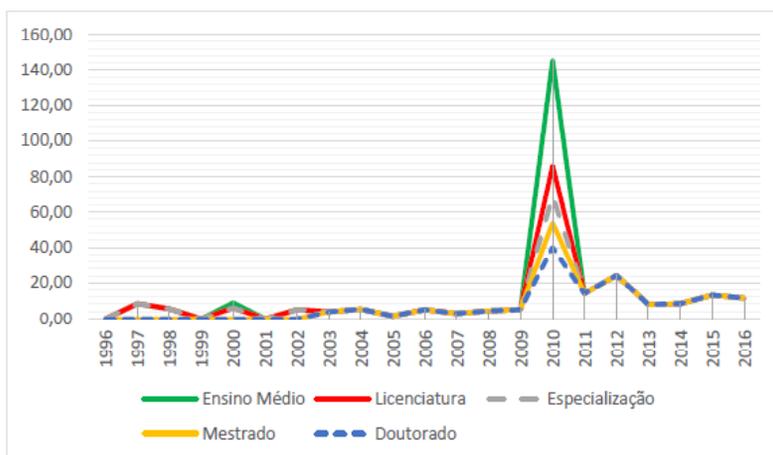
mentar nº 3.951/2009, a diferenciação entre os níveis de formação dos professores passou a ser paga por meio de uma Gratificação de Titulação, a qual correspondia a um percentual sobre o vencimento, variando conforme a titulação: especialização, mestrado ou doutorado.

Em relação ao contexto político, em 2010, Teresina estava sob a gestão do Prefeito Elmano Ferrer (PTB), e de 2013-2016 esteve sob a gestão do Prefeito Firmino Filho. Diante deste contexto e após análise dos valores nominais, passa-se a analisar os percentuais de reajustes concedidos aos professores da Rede Pública de Ensino da Rede Estadual do Piauí ao longo da série histórica, como se verifica na Tabela 2 e no Gráfico 1.

Vencimento e titulação do professor da Semec em Teresina

A Tabela 2 e o Gráfico 1 apresentam os percentuais de aumento aplicado ao vencimento salarial do professor da Semec do município de Teresina, no período de 1996 a 2016, conforme sua respectiva classe ou titulação:

Gráfico 1 - Percentual de Aumento do Vencimento (%) - Teresina (1996-2016)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir das tabelas de vencimentos dos Professores da Semec/Teresina

Tabela 2 - Percentual de aumento no vencimento concedido aos professores da Semec, conforme sua titulação (1996 a 2016)

AN O	ENSINO MÉDIO	LICENCIATU RA	ESPECIALIZAÇ ÃO	MESTRAD O	DOCTORA DO
1996	-	-	-	-	-
1997	8,40	8,40	8,40	-	-
1998	5,50	5,50	5,50	-	-
1999	0,00	0,00	0,00	-	-
2000	8,83	6,00	6,00	-	-
2001	0,00	0,00	0,00	-	-
2002	5,00	5,00	5,00	-	-
2003	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
2004	5,26	5,26	5,26	5,26	5,26
2005	1,50	1,50	1,50	1,50	1,50
2006	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
2007	3,00	3,00	3,00	3,00	3,04
2008	4,36	4,36	4,36	4,36	4,32
2009	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
2010	145,41	86,24	69,32	53,93	39,92
2011	13,96	13,96	13,96	13,96	13,96
2012	24,26	24,26	24,26	24,26	24,26
2013	7,97	7,97	7,97	7,97	7,97
2014	8,32	8,32	8,32	8,32	8,32
2015	13,01	13,01	13,01	13,01	13,01
2016	11,36	11,36	11,36	11,36	11,36

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das tabelas de vencimentos dos Professores da Semec-Teresina

De acordo com o Estatuto do Magistério de 1986, não havia classes ou incentivos para professores com mestrado e doutorado. Pela

Tabela 2, percebe-se que o vencimento apresenta diferenciação entre as classes e que os valores nominais apresentam hierarquia entre as titulações no período de 1996 a 2001. É possível perceber que em 1999 e 2001 os professores não receberam reajustes nos seus vencimentos. Pode-se afirmar que existe uma relação com o que aconteceu na Rede Estadual, que em igual período não houve nenhum reajuste.

Foi possível perceber que os reajustes foram dados para todas as classes/titulações, não resultando em achatamento, com exceção do que ocorreu na passagem de 2009 para 2010, com a entrada em vigor da Lei Complementar de 2009, pois, verificou-se que houve achatamento no vencimento dos professores com titulação acima de Nível Médio. Com a incorporação das gratificações ao vencimento, em 2010, o professor com Nível Médio obteve maior percentual de crescimento em relação às demais titulações, atingindo um crescimento de 145,41%. O professor com licenciatura apresentou um crescimento de 86,24%, o professor com especialização apresentou crescimento de 69,32%, enquanto o professor com mestrado apresentou crescimento de 53,93% e, finalmente, o professor com doutorado obteve o menor crescimento (39,92%). Essa tendência de queda nos percentuais é observada à medida em que cresce a titulação do professor, reforçando a tese de que houve uma aproximação entre os vencimentos; em outras palavras, houve uma espécie de achatamento salarial, a partir da entrada em vigor da Lei do Piso, tendo em vista que os professores com Nível Médio tiveram um aumento significativo nos seus vencimentos, enquanto os demais professores com maiores titulações tiveram reajustes bem inferiores.

Em 2010, as gratificações foram incorporadas ao vencimento, o que foi motivado pela Lei Complementar nº 3.951/2009, a qual contribuiu para elevar significativamente o reajuste dado ao vencimento do professor, com Nível Médio, no início de carreira (145,41%). A referida Lei Complementar foi criada para atender a Lei do Piso, que considera como referência salarial o vencimento e não a remuneração.

Excetuando essa situação pontual de reajuste, motivada pela referida Lei Complementar de 2009, o maior reajuste concedido na série histórica (1996 a 2016) foi de 24,26%, ficando acima do que estabelecia o Piso Nacional Profissional (22,22%). Esse reajuste foi concedido em 2012, após uma greve de 90 dias. Nas negociações, estava à frente do Poder Executivo o Prefeito o Elmano Férrer (PTB), que assu-

miu em 01/04/2010, após a renúncia de Sílvio Mendes para candidatar-se ao Governo do Estado. O Sindicato da categoria (Sindserm) fechou questão nas negociações, até porque a reivindicação era legal e a Lei do Piso precisava ser cumprida. Estrategicamente, o Sindicato sabia que 2012 era ano de eleição e o Prefeito Elmano, candidato declarado à reeleição, poderia terminar cedendo em função do desgaste de uma longa greve.

No item a seguir analisa-se a diferença percentual entre as classes/titulação (níveis de formação) dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, procurando observar como se comportou, na série histórica, a valorização dada à titulação do professor, conforme a magnitude da diferença percentual entre as classes/titulação.

Diferença percentual entre as titulações

Levando em conta o nível de formação, a Tabela 3 apresenta as diferenças percentuais entre níveis de formação dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, revelando como se comportou o vencimento frente à titulação adquirida. Basicamente, a observação feita sugere dois significativos períodos nessa série histórica: Análise de 1996 a 2009 e a análise de 2010 a 2016.

Tabela 3 - Diferença percentual no vencimento entre os diferentes níveis de formação da Semec-Teresina (1996-2016)

Ano	Ensino Médio	Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
1996	-	65,02	10,00	-	-
1997	-	65,02	10,00	-	-
1998	-	65,03	10,00	-	-
1999	-	65,03	10,00	-	-
2000	-	60,74	10,00	-	-
2001	-	60,74	10,00	-	-
2002	-	60,74	10,00	10,00	10,01
2003	-	60,74	10,00	10,00	10,01
2004	-	60,75	10,00	10,00	10,01
2005	-	60,74	10,00	10,00	10,01
2006	-	60,74	10,00	10,00	10,01
2007	-	60,74	10,00	10,00	10,01
2008	-	60,74	10,00	10,00	10,01
2009	-	60,74	10,00	10,00	10,01
2010	-	21,99	0,00	0,00	0,00
2011	-	21,99	0,00	0,00	0,00
2012	-	21,99	0,00	0,00	0,00
2013	-	21,99	0,00	0,00	0,00
2014	-	21,99	0,00	0,00	0,00
2015	-	21,99	0,00	0,00	0,00
2016	-	21,99	0,00	0,00	0,00

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das tabelas de vencimentos dos Professores da Semec-Teresina

No primeiro período de 1996 a 1999, observa-se uma tendência de maior estímulo para o professor buscar algum curso de licenciatura para graduar-se, especialmente, para aqueles que estavam apenas com Nível Médio. Nesse período, o professor que conclísse uma licenciatura receberia como recompensa um aumento de 65,02% em relação ao que recebia quanto tinha somente o Nível Médio. De 2000 a 2009, esse percentual de aumento cai para 60,74% e, a partir de 2010, a queda é ainda maior, sendo reduzido para 21,99%. Portanto, a partir de 2010, constatou uma forte aproximação entre o vencimento do professor com Nível Médio e do professor com Licenciatura. Embora o professor com Licenciatura não tenha tido perdas no seu vencimento, a expressiva elevação do vencimento do professor com Nível Médio, de certa forma, desvalorizou o professor com Licenciatura.

Destaca-se que o maior percentual (65,02%) observado acontece de 1996 a 1999 (o primeiro período), provavelmente por influência do Parágrafo único, Art. 7º, da Lei do Fundef (Lei 9424/1996) que determinava que "nos primeiros cinco anos, a contar da publicação desta Lei, seria permitida a aplicação de parte dos recursos da parcela de

60% (sessenta por cento), prevista neste artigo, na capacitação de professores leigos, na forma prevista no art. 9º, § 1º". Isso fica evidente porque, desde 1998, a Prefeitura Municipal de Teresina, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em convênio com a Universidade Federal do Piauí e com a Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (FUNDAPE), vinha realizando concurso vestibular em Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental para qualificar os professores que não possuíam Licenciatura. A decisão de valorizar o professor com Licenciatura é reforçado ainda no Art. 50 da Lei nº 2.972/2000, ao estabelecer que "a Secretaria Municipal de Educação e Cultura tomará providências para que, até o final da década da educação, instituída pela Lei 9.394, de 20.12.96, todos os professores do ensino fundamental tivessem qualificação de curso superior".

O percentual do vencimento salarial do professor com Nível Médio e do professor com Licenciatura saiu de 65,02%, até 1999, sofreu uma queda para 60,74%, até 2009 e, finalmente, atingiu 21,99%, de 2010 a 2016. A explicação para a forte redução do percentual está relacionada com a entrada em vigor da Lei do Piso e com a estratégia utilizada pelo Município de Teresina, segundo Sales (2012), de criar novo plano de carreira para suportar o impacto financeiro, uma vez que o Município não conseguiria honrar a folha de pagamento, caso permanecesse com o Plano de Carreira de 2001. O elaborador do plano de 2009 (Lei Complementar nº 3.951/2009), ao fazer o ajuste no Plano de Carreira para que a Lei do Piso fosse cumprida, aproximou bastante a distância percentual entre o professor com Nível Médio e o professor com Licenciatura. Portanto, segundo Sales (2012, p.267),

a partir da repercussão do valor do Piso Nacional (R\$ 1.024,67) na estrutura salarial do Plano de 2001, foi possível compreender os motivos que levaram os elaboradores da Lei nº 11.738/2008, bem como os conselheiros do CNE, a colocarem a palavra adequar/adequação, tanto na Lei do Piso quanto nas referidas Diretrizes Nacionais. Também foi possível compreender porque o Município de Teresina preferiu adequar seu plano de cargos e salários, em vigor até dezembro de 2009, ao aprovar a Lei Complementar nº 3.951, de 17

de dezembro de 2009.

A partir da licenciatura, o percentual se manteve constante em 10% (de 2002 a 2009), para quem tinha licenciatura e obtinha especialização, quem tinha especialização e obtinha mestrado, quem tinha mestrado e obtinha doutorado.

De 2010 a 2016, com a entrada em vigor da Lei Complementar nº 3.951/2009, as mudanças de classes foram desvinculadas da titulação do professor, exceto para quem saía da Classe Auxiliar para a Classe C. As demais mudanças (da C para B, da B para A), portanto, não estão relacionadas à titulação, pois a gratificação de titulação é paga por fora e pode ser concedida para o professor em qualquer Classe, exceto, quem está na Classe Auxiliar, por não possuir licenciatura, condição necessária para ingressar em curso de pós-graduação. O vencimento do professor A, que possui licenciatura, do professor B que possui especialização, um professor C que possui mestrado e outro professor D que possui Doutorado, todos recebem o mesmo vencimento no início da carreira. Justifica-se, assim, porque na Tabela 3 aparece 0% para as titulações de especialização, mestrado e doutorado.

Vale destacar que a gratificação de titulação, conforme a Lei Complementar nº 3.951/2009, correspondia a 7,5%, 15% e 30% para Especialistas, mestres e doutores respectivamente. Esses valores sofreram alteração através da Lei Complementar nº. 4.252 de abril de 2012, elevando os percentuais para 10% para o professor com Especialização; 20% para o Mestre e 40% para Doutorado.

A perspectiva de um título incentiva a formação inicial em nível superior, bem como a formação continuada, além de serem critérios objetivos e garantirem a isonomia salarial, como evidenciam Camargo *et al* (2014 p. 225).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando analisado o vencimento do professor da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, percebeu-se que o vencimento apresenta diferenciação entre as classes e que os valores nominais apresentam hierarquia entre as titulações no período de 1996 a 2001, ou seja, quanto maior a titulação do professor, maior o vencimento.

Pode-se constatar que durante o período analisado (1996 a 2001)

em que esteve em vigor o referido Estatuto (Lei 1.870/1986), o plano de carreira foi descumprido, pois em nenhum ano o professor chegou a receber 3 (três) salários mínimos, o qual deveria receber o equivalente a 6 (seis) salários mínimos.

Houve uma tendência de queda nos percentuais, observada à medida em que cresce a titulação do professor, reforçando a tese de que houve uma aproximação entre os vencimentos; em outras palavras, houve uma espécie de achatamento salarial a partir da entrada em vigor da Lei do Piso, tendo em vista que os professores com Nível Médio tiveram um aumento significativo nos seus vencimentos, enquanto que os demais professores com maiores titulações tiveram reajustes bem inferiores.

Embora haja reconhecimento de que o Piso Salarial se constitua política pública necessária, entende-se que, precise de ajuste, quando toma por base o professor de nível médio, nível a exemplo de Teresina quase extinto, quando ainda em 2016, havia apenas 55 professores nessa condição e, em fase de aposentadoria. Essa questão ainda mal resolvida em relação ao Piso Salarial dos professores necessita de análise.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Rubens Barbosa de; MINHOTO, Maria Angélica Pedra; JACOMINI, Márcia Aparecida. Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: análise legislativa em perspectiva histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 215-235, jan./mar. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n126/13.pdf> >. Acesso em: 5 jun. 2015.

GOUVEIA, Andréa B. SOUZA, A. R. Os trabalhadores docentes da educação básica em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, jan. 2011.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino de Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto. **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011.

SALES, Luís Carlos. Piso salarial nacional no plano de carreira do

magistério público do município de Teresina. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, ano 15, n. 19 pp. 301-330, jun., 2012.
SOUSA JUNIOR, Luiz de. **FUNDEB**: novo fundo, velhos problemas. GT: Estado e Política Educacional. Disponível em:< <http://www.anped.org.br> >. Acesso em: fev. 2011.

TERESINA. **Legislação do município de Teresina**: a educação em destaque. Teresina: SEMEC, 2004.

_____. **Lei nº 1.870**, de 02 de dezembro de 1986. Dispõe sobre o Estatuto sobre o Magistério Público de 1º e 2º graus da Rede de Ensino do Município de Teresina. Diário Oficial do Município, Teresina, 05 de dez.1986.

_____. **Lei nº 2.972**, de 17 de janeiro de 2001, dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Remunerações do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina.

_____. **Lei nº 3.089**, de 18 de abril de 2002, institui a gratificação de desempenho escolar no âmbito das escolas da rede pública municipal de ensino de Teresina ao pessoal do magistério.

_____. **Lei Complementar nº 3.951**, de 17 de dezembro de 2009, que "Altera dispositivos da Lei nº 2.972, de 17 de janeiro de 2001, que "Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Remunerações do Magistério Público da Rede Ensino do Município de Teresina". Disponível em http://www.semec.pi.gov.br/cat_view/13-legislacao/23-.pdf> Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Lei Complementar nº 4.018**, de 1º de julho de 2010. Altera dispositivos da Lei nº 2.972, de 17 de janeiro de 2001, que "Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Remunerações do Magistério Público da Rede Ensino do Município de Teresina", com as modificações da Lei Complementar nº 3.951, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em http://www.semec.pi.gov.br/cat_view/13-legislacao/23-leis?lang=pt&limit=10&start=10 h.PDF> Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. **Lei Complementar Nº 4.018**, de 1º de julho de 2010.

Altera dispositivos da Lei nº 2.972, de 17 de janeiro de 2001, que “Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Remunerações do Magistério Público da Rede Ensino do Município de Teresina”, com as modificações da Lei Complementar nº 3.951, de 17 de dezembro de 2009, e dá outras providências. Disponível em:< http://www.semec.pi.gov.br/Dimon/Arquivos/Leg_Leis/Arquivo4464.PDF> Acesso em 20 de fev. de 2014.

A POLITICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UESPI-PARFOR: ALGUNS ACHADOS NA IMPLANTAÇÃO DE CURSOS DE LICENCIATURA NO ESTADO DO PIAUI

Elilian Basilio e Silva¹

INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação de professores na atualidade tem feito parte das discussões e estudos entre os segmentos da sociedade educacional interessados em melhorar o cenário educativo das nossas escolas, do nosso país. Sem dúvida que esta mudança passa pela formação de professores, nunca antes foi tão necessário compreender as três frentes, formação, salário e carreira dos profissionais da educação como elementos que concorrem para a desmotivação, para muitos professores ingressarem ou permanecerem na profissão. Neste artigo destaca-se a política de formação de professores através do Parfor.

Uma possível solução para a situação é que haja investimentos e políticas públicas significativas voltadas para a formação inicial e continuada de professores. Segundo (GIROUX, 1997), nem sempre os conhecimentos adquiridos pelos docentes nos cursos de formação inicial bastam-lhes para que esses iniciem o magistério, ou que possa encorajá-los a assumir o papel de intelectual transformador.

¹ Universidade Estadual do Piauí - UESPI - elilianbasilioesilva@gmail.com

Estudar sobre esta temática, o da formação de professores, considerando os cursos de licenciatura promovidos pelas universidades, através de programas criados a partir da implantação das políticas públicas educacionais, apresenta muitos desafios para pesquisadores e estudiosas da área, a partir da exigência da LDB. Pode-se afirmar que um elemento decisivo para a formação docente nas últimas décadas tem sido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 (BRASIL, 1996), pois ela determina que os professores de todos os níveis educacionais sejam formados em curso superior. É importante desde o início, promover nos futuros professores, atitudes reflexivas e que permitam a estes reconhecerem a profissão, e como agente que trans- e forma a sociedade mais junta, fraterna e inclusiva.

O campo da formação de professores assume um movimento robusto, complexo, que envolve diversos olhares, conceitos, paradigmas e reflexões que possibilitam novos sentidos, significados e contribui para o desenvolvimento profissional docente. A qualificação profissional dos educadores postula-se como processos formativos de relevância social que direciona para a construção de identidade profissional e cultural.

O presente trabalho apresenta um estudo realizado sobre o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), cujo objetivo é analisar a sua implantação e refletir sobre seus resultados na abrangência do Estado do Piauí. A pesquisa de natureza qualitativa teve como objetivos específicos apresentar a implantação dos cursos de licenciatura do Parfor/UESPI e refletir sobre seus resultados e as contribuições do Programa no cenário educacional no Estado do Piauí. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor foi lançado em maio de 2009, por meio de Decreto nº 6.755/2009, com a finalidade de induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica que não possuíam a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Estão envolvidos neste cenário em regime de colaboração, a CAPES, com as secretarias de educação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior- IES.

A universidade que é um espaço que promove a interação entre sujeitos, de maneira mútua, instiga a aplicação de teorias e práticas

educacionais, desenvolve habilidades e constrói saberes visando contribuir positivamente para o contexto político educacional brasileiro.

Para fundamentar o estudo, a investigação utilizou como referencial teórico Imbernón (2016), Giroux (1997), Garcia (1992), dentre outros.

DESENVOLVIMENTO

Sem correr riscos, é possível afirmar que um dos maiores problemas do nosso país é a qualidade da educação e tudo que nela couber. O processo de democratização do acesso à Educação Básica e universalização do ensino, iniciado na década de 1980, trouxe demandas às instituições escolares, aos professores e, por consequência, às instituições responsáveis pela formação desses profissionais. Um arcabouço legal foi construído para garantir a efetivação dessa expansão e, por conta disso fez-se necessária a adequação de políticas educacionais, espaços e práticas sociais facilitadoras do fenômeno do ensino como compromisso de inclusão social.

Imbernón (2016, p. 129) diz que “não é possível mudar a educação sem modificar as atitudes, a mentalidade, os contextos trabalhistas e a maneira de exercer a profissão de professor. E esse enfoque só é possível a partir da formação inicial e permanente.” Esta ideia assume um papel relevante, pois a mudança de concepções não se configura como uma tarefa fácil para todos aqueles que têm a preocupação com a melhoria do ensino, da formação.

Por isso, Garcia (1992, p. 54) explica que é preciso “conceber a formação de professores como um *continuum*”, ou seja, um processo constante e permanente de aprendizagem e aprimoramento da docência, que deve ser orientado pelo princípio da indagação-ação, levando os professores a uma análise progressiva de seus saberes e fazeres constituindo uma racionalidade prática (FRANÇA-CARVALO, 2007) integrada aos conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos aprendidos no contexto dessa formação.

Assim, na busca por melhores iniciativas que fortaleça a formação de professores, surge a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), com a missão de ser referência em educação. O desafio de impulsionar à democratização da formação em nível superior no Estado e com objetivo de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e cul-

tural do Piauí, atender à atual conjuntura política brasileira, ao mercado mundial, no sentido de garantir às condições do sucesso acadêmico ético-intelectual, valorizando as características regionais, as identidades culturais para que todos vivam dignamente no contexto da diversidade cultural e em obediência legal, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº 9.394/96 que estipulou o prazo de dez anos, a partir da sua promulgação, para que todos os professores da Educação Básica estivessem habilitados com a formação mínima para o exercício da docência, ou seja, licenciados em cursos de graduação.

Assim, no ano de 2009 o Governo Federal criou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, em atendimento aos seguintes dispositivos legais, Art. 62. da LDB; bem como o Decreto nº 6.755 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A Universidade Estadual do Piauí, ciente da sua importância na promoção do **Ensino, Pesquisa e Extensão**, nesse contexto em que se intensificam os desafios no campo da formação de professores para atuarem na Educação Básica, em 2010 concorreu ao primeiro Edital da CAPES/MEC para participar do (PARFOR), e foi credenciada junto à CAPES para ofertar cursos de Licenciatura em todo o Estado do Piauí. Ao participar desse programa, a UESPI confirma a sua vocação de formadora de educadores/as nas diversas áreas do conhecimento. Isto porque uma das finalidades da UESPI, segundo o seu **Plano de Desenvolvimento Institucional 2017 – 2021 / PDI**, é formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento, atentando para a formação de professores da Educação Básica.

METODOLOGIA

A pesquisa científica, enquanto prática social complexa e responsável assenta-se em princípios que garantem sua validade, relevância e confiabilidade. Tais princípios são alicerçados em diferentes paradigmas, segundo o interesse da investigação e seu objeto de estudo, podendo o pesquisador filiar-se à concepção que esteja mais próxima ao seu estilo e viés metodológico.

Optou-se por uma investigação de natureza qualitativa por possibilitar um aprofundamento “no mundo dos significados das ações e

relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22), tornando evidentes os aspectos descritivos e indutivos do objeto investigado. Neste estudo utilizaram-se fontes documentais primárias referentes ao processo de implantação do PARFOR a nível nacional e, de maneira específica, no Piauí. Inicialmente foi feita uma leitura flutuante documentos analisados e das anotações de campo, na sequência buscou-se as informações que convergiam para o interesse investigativo e, por fim, construiu-se o diálogo com a literatura de referência na área abordada.

Os procedimentos de coleta dos dados deste estudo pautaram-se nas seguintes técnicas: análise documental e seleção e leitura de documentos como: editais, relatórios, portarias, resoluções e sites oficiais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Por análise documental, Gil (2008) explica que esse procedimento aproxima-se da pesquisa bibliográfica e tem como fontes os documentos primários e os secundários. A análise, interpretação e discussão dos resultados pautaram-se em Bardin (2002).

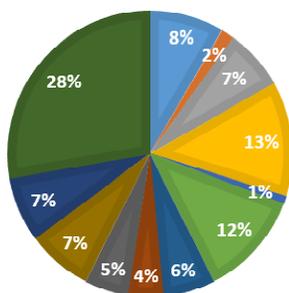
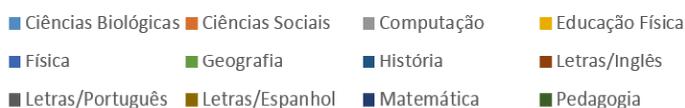
Os achados deste estudo ajudaram a compreender o caminho percorrido pela IES na implantação do PARFOR/UESPI, bem como esse Programa foi solidificado/efetivado em diferentes municípios do Estado do Piauí, e o quanto a oferta de cursos de licenciatura cresceu a cada edital concorrido, oportunizando a um grande quantitativo de docentes a aprendizagem e ressignificação da profissão. É oportuno dizer que há interesse posterior no sentido de se ampliar os alcances desta investigação, para que sejam contemplados outros aspectos do Programa e oferecer maior visibilidade aos contributos do PARFOR no âmbito da UESPI.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PARFOR valoriza os saberes e fazeres docentes, inserindo-se dentro da profissão, conforme orienta Nóvoa (1992). E, em razão de sua especificidade, possibilita uma dupla formação aos professores cursistas, pois ao tempo em que esses atuam nas escolas, formam-se na academia em contato com os professores formadores e com seus pares, em um movimento de aprendizagem singular.

O PARFOR/UESPI já qualificou cerca 4.226 de professores para atuarem na Educação Básica no Estado do Piauí. Os dados são reveladores desse alcance, pois desde o seu primeiro edital, ainda no ano de 2010, até o último promovido pela CAPES em 2018, com turmas a concluir até 2022, o Programa já ofereceu 13 cursos nas diferentes áreas do conhecimento de 1ª e 2ª licenciatura, a citar: Pedagogia, Ciências Sociais, Educação Física, História, Geografia, Biologia, Química, Física, Matemática, Computação, Letra Inglês, Espanhol e Português. É o que atesta o (**GRÁFICO 01**).

Gráfico 01 - Licenciaturas ofertadas pelo PARFOR-UESPI



Fonte: Arquivo do PARFOR/UESPI 2019.

O gráfico acima apresenta uma visão geral da distribuição dos cursos, de acordo com o percentual de turmas ofertadas pelo PARFOR nos campi da UESPI. Ao todo, são 217 turmas, algumas delas já concluídas e outras em andamento. Em destaque, está o curso de Pedagogia com 28% do total, seguido pelos cursos de Educação Física e Geografia que possuem, respectivamente, 13% e 12%.

O PARFOR-UESPI está presente em 31 municípios e desde sua implantação vem adentrando nas mais diferentes localizações geográficas do Piauí. Atualmente, abarca todo o território do Estado, da seguinte maneira: iniciamos no **território dos Carnaubais** que contemplou os municípios de Barra, Campo Maior e José de Freitas; na **Chapada das Mangabeiras** com oferta de vagas em Bom Jesus, Currais, Cristino Castro, Corrente, Curimatá; nos **Cocais** temos Esperantina,

Luzilândia, Pedro II, Piracuruca e Piripiri; no território **Entre Rios** atendemos as demandas dos municípios de Água Branca, Beneditinos, Teresina e União; já na **Planície Litorânea** estamos presentes na cidade de Parnaíba; na **Serra da Capivara** formamos professores de Anísio de Abreu, Canto do Buriti, São João do Piauí e São Raimundo Nonato; nos **Tabuleiros do Alto Parnaíba** são ofertadas turmas em Uruçuí; da mesma forma, **os Tabuleiros dos Rios Piauí e Itaueiras** contemplam as cidades de Amarante e Floriano; no **Vale do Rio Guaribas**, Fronteiras, Paulistana e Picos; e, por fim, estamos também no **Vale dos Rios Sambito e Canindé** para atender Oeiras e Valença do Piauí.

As matrículas de professores cursistas nesse programa são expressivas, totalizando 6.492 matrículas ao longo desses dez anos de formação. E, mesmo com a evasão ao longo dos cursos, é significativa a quantidade de professores (as) concluintes das turmas implantadas desde 2010 até 2017, totalizando um quantitativo de 4.226 professores formados (as). Com as 33 turmas em andamento e que serão concluídas em dezembro de 2019, o PAROFR-UESPI terá mais 837 formandos. E, se considerarmos as 14 novas turmas implantadas no último edital 2019/2022, serão mais 683 professores (as) cursistas graduadas (os). Uma estimativa feita a partir desses dados possibilita prevermos que, ao final da vigência dos editais, o total de professores graduados no Estado do Piauí pelo referido programa será ampliado para 5.746.

Peixoto, Martins e Silva (2016) em pesquisa desenvolvida sobre essa temática, constataram que o PARFOR, por ser um programa público e gratuito de seleção simplificada, atraiu e continua atraindo inúmeros professores da Educação Básica. Logo, vem contribuindo significativamente com a formação profissional dos mesmos e inovação de suas práticas pedagógicas no espaço escolar.

Por fim, acredita-se que quando um professor com esse perfil ingressa na Parfor terá diferentes oportunidades de rever e melhorar sua ação didática, elevar sua autoestima docente e despertar para a implementação de atividades dinamizadoras e que promovam uma aprendizagem mais significativa em seus contextos de atuação profissional.

CONCLUSÕES

Chega-se ao fim deste trabalho com o desejo de realizar outros estudos, pois muito há que ser feito, muito são os desafios na implementação de políticas públicas, na promoção da formação de professores em todo Brasil. Os cursos oferecidos pela universidade para qualificar o trabalho do professor em sala de aula, deve balizar o fazer prático e cotidiano daqueles que se comprometem a melhorar sua formação e a educação básica pública do nosso Estado.

Nesse sentido, a análise, possibilitou perceber o quanto o PARFOR/UESPI tem tido papel fundamental no cenário educacional do Estado, contribuindo para a qualidade da formação em nível superior para professores da educação básica envolvidos nesse Programa. Oferecer a devida formação para aqueles que exercem a docência sem a titulação exigida por Lei dá ao professor o empoderamento à prática expressa na resignificação do “ser professor” e “constitui-se professor”, ou seja, através dos diferentes cursos de licenciatura os professores são convidados a construir e conquistarem saberes que os ajudarão a transformar em exercício profissional.

Para finalizar nossas reflexões e análises, deseja-se que a UESPI continue promovendo a qualificação de muitos outros professores com uma educação de qualidade e profissionais que possam se orgulhar de serem professores em meio a tantas demandas e desafios que a profissão requer.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. [trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro]. Edição revisada e ampliada. Lisboa: edições 70, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **DECRETO Nº 6.755**, DE 29 DE JANEIRO DE 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LEI Nº 9.394**, de 20 de

dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

FRANÇA-C. Antonia D. F.C. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores**: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí. 2007. 239f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. [Trad. Graça Cunha et al.]. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professor**: uma mudança necessária. [trad. Silvana Cobucci Leite]. São Paulo: Cortez, 2016.

MINAYO, M. C.de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Tradução Graça Cunha et al. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NOVOA, A. Firmar a profissão como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa Tema em Destaque**. v. 47, n. 167. out/dez, 2017. p. 1106-1133.

PEIXOTO, J. P MARTINS, S. N.; SILVA, J. S. da. Contribuições do PARFOR para as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil. **Trilhas Pedagógicas**, v. 6, n. 6, p. 166-183, ago. 2016.

POLÍTICA PÚBLICA DE VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO

Hélio Vaz Leal Farias Júnior¹.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de analisar o desenvolvimento da Política Pública Educacional de valorização de professores no Brasil, o presente estudo faz uma análise da bibliografia que aborda sobre a propostas do Plano Nacional de Educação (PNE) e a valorização do professor da Educação Básica e Educação Superior.

Estudar a política de valorização de professores nos remete a reflexões sobre a formação, uma vez que ambas são indissociáveis. Tanto formação inicial como continuada, salários dignos, condições de trabalho e carreira são imprescindíveis para que se tenha uma política efetiva destinada a esses profissionais. No entanto, essa formação e valorização precisam ser assumidas como compromisso dos governos no desenvolvimento de políticas públicas que viabilizem sua execução e efetivação.

A legislação nacional para a educação dispõe em linhas gerais os pilares da política de valorização de professores. A Constituição Federal de 1988 determinou, a valorização dos “profissionais do ensino” como um princípio a ser observado na organização dos sistemas de ensino (art. 206, V). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacio-

¹ Centro de Ensino Unificado de Teresina-CEUT. Email: helio vazadv@gmail.com

nal Lei nº 9.394/96 também reafirmou esse princípio e apresenta no título VI “Dos Profissionais da Educação”, a norma geral para que Governo federal, estadual e municipal promovam a formação e valorização desses profissionais.

O Plano Nacional de Educação Lei nº 13005/14, define como uma de suas diretrizes a valorização dos profissionais da educação e dentre as suas 20 metas, cinco são dedicadas a essa política. Percebe-se que a profissão, professor, tem perdurado ao longo dos anos permeando os avanços sociais e tecnológicos. Surgiram formas diferentes de vê-la e vivenciá-la. Para determinados contextos históricos e sociais, perpassa muito mais como um ato de benevolência do que de uma experiência profissional.

O professor, na atualidade, tem exercido muitas vezes a função de educar pertinente aos familiares do que ser realmente, mediador do conhecimento. Muitas vezes lhes faltam materiais para desenvolver sua prática e, principalmente, incentivos de múltiplas partes da sociedade que inclui governos, alunos e ambiente de trabalho. A exemplificar as precárias condições de trabalho e os salários que lhes são oferecidos. Ciente da desvalorização e crise de identidade profissional em que a maioria dos professores são acometidos objetiva-se pesquisar como estes educadores percebem a profissão professor e quais as perspectivas de melhoria e valorização com medidas que vão da formação ao salário dos docentes. Analisar a Política Pública Educacional de valorização do profissional docente na perspectiva da profissionalização da Educação Básica e Superior, tendo como referencialidades o PNE.

Os questionamentos acerca desta temática no âmbito da educação no contexto complexo do século XXI, nos permite questionar, Quais as expectativas dos docentes em relação ao trabalho, a carreira e a valorização da profissão segundo as metas estabelecidas pelo PNE? , Qual a quantidade de mestres e doutores que contemplam a educação superior segundo as metas 13 e 14 do PNE? Os professores têm feito investimentos de formação continuada da educação básica que atuam na docência tendo como referência a meta 16 do PNE? .

Para tentar responder a estes e outros questionamentos, cabe analisar a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente tendo

como ponto de partida a meta 17 do PNE, discutir o plano de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, assegurado pelo PNE através da meta 18 tendo como referencia o piso salarial nacional profissional, definido em Lei Federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

O texto trata-se da questão da valorização do profissional professor resultante de vários fatores que, interligados, formam a base do profissionalismo do educador brasileiro, tendo como parâmetro a legislação educacional vigente, especificamente o Plano Nacional de Educação (PNE) e suas políticas de valorização desse profissional.

O PNE E A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Não existe uma única, nem melhor definição sobre o que seja política pública que não seja o que Mead (1995) afirma, o autor define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo á luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Para Peters (1986) diz que política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através da delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.

Pode-se então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo “colocar o governo em ação” e/ ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações em que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

No Brasil, com ênfase para a última década a expressão Políticas Públicas ganhou um rol de notoriedade em todos os campos, fala-se de Políticas Públicas para a educação, saúde, cultura, esporte, justiça e assistência social.

Se política pública é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, política pública educacional é tudo aquilo que um governo

faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que política educacional é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. Por que é importante fazer essa observação? Porque educação é algo que vai além do ambiente escolar, são territórios educativos.

Tudo o que se aprende socialmente na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, etc. O resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação, é educação. Porém, a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas. Nesse sistema, é imprescindível a existência de um ambiente próprio do fazer educacional, que é a escola, que funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas).

Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. Tais decisões envolvem questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, etc.

No entanto, tais políticas nem sempre trazem os resultados esperados, pois somente garantir o acesso a todos estes serviços públicos não significa que estes tenham qualidade e, que efetivamente, os usuários terão seus direitos respeitados (SETUBAL, 2012).

Diante destes aspectos tem-se que as Políticas Públicas se voltam para o enfrentamento dos problemas existentes no cotidiano das escolas, que reduzem a possibilidade de qualidade na educação. No entanto, somente o direcionamento destas para a educação não constitui uma forma de efetivamente auxiliar crianças e adolescentes a um ensino de melhor qualidade, posto que existam outros pontos que também devem ser tratados a partir das Políticas Públicas, como os problemas de fome, drogas e a própria violência que vem se instalando nas escolas em todo o Brasil (QUADROS, 2008).

Quando se fala em Políticas Públicas na educação a abordagem

trata-se da articulação de projetos que envolvem o Estado e a sociedade, na busca pela construção de uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade, ou seja, que resgate a construção da cidadania (GIRON, 2008). Tem-se que o sistema educativo adotado e as Políticas Públicas direcionadas para a educação, são elementos que demonstram a preocupação do país com o seu futuro, pois somente, o ensino público gratuito, inclusivo e de qualidade pode construir uma sociedade em que as diferenças socioculturais e socioeconômicas não são tão díspares (FREIRE, 1998).

Neste sentido, tem-se que as Políticas Públicas Educacionais estão diretamente ligadas a qualidade da educação e, conseqüentemente, a construção de uma nova ordem social, em que a cidadania seja construída primeiramente nas famílias e, posteriormente, nas escolas e na sociedade.

Na esfera educacional, várias políticas públicas foram lançadas por todos os setores do governo federal para se alcançar os objetivos propostos pela Constituição Federal. O Plano Nacional de Educação é a política pública mais atual e tem como objetivo a melhoria da educação. Está amparado na Constituição Federal e visa efetivar os deveres do Estado em relação à Educação. Assim, ao analisar os Artigos 208 e 214 da Constituição Federal, pode-se extrair a razão política dos Planos de Educação. Diz a lei:

O Art. 214, a lei estabelece o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Podem-se definir os Planos de Educação como documentos (políticas públicas), com força de lei, que estabelecem metas para que a garantia do direito à educação de qualidade avance em um município, estado ou país, no período de dez anos. Os planos devem contem-

plar a realidade nacional, estadual e municipal, razão pela qual se mostra de extrema relevância o diagnóstico realizado. A seguir, as metas, estratégias e diretrizes precisam ser definidas de modo a contemplar a melhoria da educação em face da realidade apresentada.

Bordignon (2014) esclarece, que as Diretrizes indicam a direção a seguir na caminhada, balizada pelas políticas e por princípios indicando o rumo a seguir e o futuro desejado. Estabelecem as definições normativas das políticas; as Metas se Constituem objetivos quantificados e datados. Representam o compromisso dos governos e da sociedade, orientando a ação dos agentes públicos e controle social. As Estratégias devem constituir programas definidores das ações do governo para alcançar as metas. (BORDIGNON, 2014, p. 31/32).

O papel dos professores é tema central dos debates educacionais. Se por um lado se espera que o docente seja um mediador da aprendizagem, há de se considerar o que é necessário para sustentar essa atuação, ou seja, uma carreira bem estruturada, bom processo formativo e boas condições de trabalho. No Brasil ainda há muito que se avançar;

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos. As 20 metas previstas deverão ser cumpridas no prazo de vigência do PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas específicas.

A consecução das metas e a implementação das estratégias deverão ser realizadas em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios que deverão estabelecer mecanismos de acompanhamento das estratégias com vistas à concretização das metas. Estados e Municípios deverão elaborar seus Planos de educação em consonância com o PNE. Essas metas deverão ter como referência os censos nacionais de educação básica e superior, mais atualizados, disponíveis na data da publicação da Lei.

O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas (Metas 15 a 18). Um quadro de profissionais da educa-

ção motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira. Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública. Portanto, estabelecer política de valorização dos profissionais da educação em cada rede ou sistema de ensino é fundamental para que a política educacional se fortaleça. Quanto mais sustentáveis forem as carreiras e quanto mais integradas forem as decisões relativas à formação, mais ampliadas serão as perspectivas da equidade na oferta educacional.

Para assegurar que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, o planejamento deve se dar a partir da análise das reais necessidades de cada escola, consideradas na gestão de cada rede ou sistema, com contínuo aperfeiçoamento das estratégias didático-pedagógicas. Para a elaboração de planos estratégicos de formação, devem ser implantados os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação docente, previstos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009). À União cabe um forte papel de financiamento e a coordenação nacional.

A formação e a valorização dos profissionais da educação no âmbito das políticas públicas constituem processo complexo, dada a nossa história educacional, na qual ora se revela o caráter centralizador dessas políticas, ora o seu caráter descentralizador, num percurso de descontinuidade (SAVIANI, 2009), dificultando tentativas de mudança. Hoje, produções acadêmicas, discursos e normas oficiais, inúmeras diretrizes e providências políticas colocam esta questão em destaque, pois professores e funcionários da educação são cada vez mais um grupo de fundamental importância para o encaminhamento das mudanças pretendidas no País, na viabilização de um projeto nacional democrático e sustentável. Encontram-se, também, entre os mais numerosos no interior das ocupações e são uma categoria profissional das mais expressivas, pelo papel que desempenham e o volume de recursos que mobilizam.

Tal situação, porém, não tem impedido a elevação dos índices de abandono da docência, em consequência dos baixos salários e das precárias condições de trabalho na grande maioria das escolas é necessário revisitar as proposições de formação e valorização dos profissionais da educação e estabelecer prioridades - que precisam ser alvo de ações, nos próximos anos, para tornar esta ocupação mais atrativa e, ao mesmo tempo, mais competente para o desenvolvimento de uma educação com qualidade para todos.

O pressuposto básico é o de que formação e valorização são facetas indissociáveis no processo de profissionalização dos educadores, indispensáveis para a melhoria da escolarização no País. Assim, ao lado da definição de estratégias de políticas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada dos professores e dos outros profissionais que atuam nas escolas, há necessidade de ampliar a melhoria das suas condições de trabalho, para que efetivamente tenhamos uma educação de qualidade.

Outra definição trazida por Nóvoa (1992) complementa a intenção que se busca por meio desse texto: "A profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia (p. 23)". Assim o profissional professor pode ser considerado como um teórico-prático que adquiriu por meio de muito estudo e pelo desenvolvimento de suas vivências em sala de aula, o status e a capacidade para realizar com autonomia, responsabilidade e ousadia sua função. Além disso, o profissional professor é também uma pessoa em relação e evolução em que o saber da experiência lhe pode conferir maior autonomia profissional, juntamente com outras competências que viabilizam a sua profissão. Torna-se claro que os vocábulos "formação e profissionalização" estão intimamente imbricados e se complementam na relação que perfaz todo o trabalho do professor.

O professor é um profissional do sentido Nóvoa (1992) sinaliza ainda que para a formação de professores, é indispensável que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além disso, que o trabalho possibilite e favoreça espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promova os seus saberes e seja um componente de mudança. Isto exige estudo e abertura para os desafios e persistência na busca do conhecimento. A profissão do-

cente é um renovar-se todos os dias. Relacionar os dois temas a partir da legislação e dos autores, demonstra a necessidade de a formação integrar-se à profissionalização de forma consciente e humanizada. Por isso, a educação continuada pode ocorrer além de escolas e universidades, em qualquer outro ambiente que traga um aprendizado.

Pode ser em casa, no trabalho, no lazer. Proporcionar que os professores se atualizem e desenvolvam seus saberes, permitem-lhes articular teoria e prática, ou seja, unem conhecimentos científicos adquiridos na Universidade aliados à prática diária em sala de aula. Entende-se, assim, que ser educador é educar-se constantemente por meio de aprendizado em que o conhecimento construído resulta em novas relações com outros conhecimentos que, por sua vez, geram novas construções.

Desse modo, a profissão docente, de acordo com Masetto (1994 p. 96) aponta para algumas características para a formação do professor, a saber: [...] inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de "seu" saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, ao inter-relacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática); domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura para uma formação continuada. Sacristán (1998) ilustra ao afirmar que esta é uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo. Discutir, então, sobre a formação do professor é discutir como manter o domínio e a qualidade do conhecimento e das técnicas que envolvem a profissão docente, a competência e a eficácia profissional. A preocupação com o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar alunos para a compreensão e transformação da sociedade, constitui um compromisso com o processo.

METODOLOGIA

O desenvolvimento de uma investigação requer do pesquisador tomada de decisão quanto ao caminho a ser trilhado no processo

de produção do conhecimento, considerando o objeto de estudo e suas peculiaridades. Assim, a pesquisa aqui apresentada é de natureza quali-quantitativa, com análise teórica documental e entrevista semiestruturada.

A pesquisa qualitativa (e quantitativa), compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas não determinando uma sequência rígida de procedimentos, pois as informações recolhidas, ao serem interpretadas, podem ocasionar a exigência de novas buscas de dados (MARTINS, 2000).

A pesquisa em andamento, caracteriza-se como uma investigação de caráter descritivo que se insere nos parâmetros qualitativos, pois de acordo com Teixeira (2009, p. 140), “[...] o social é visto como um mundo de significados passível de investigação [...]”. Optamos trabalhar com a pesquisa qualiquantitativa, por ser considerada coerente com o objeto de estudo proposto.

A fim de responder a questão-problema e os objetivos deste estudo, propõe-se como lócus institucional, a Universidade Federal do Piauí e a Universidade Estadual Piauí (Educação Superior) e uma escola pública de Ensino Médio (Educação Básica).

Os interlocutores desta pesquisa serão os docentes que atuam no Ensino Superior, professores efetivos da Universidade Federal do Piauí e da Universidade Estadual do Piauí, no total de seis professores com mais de 10 anos de experiências no magistério universitário e de forma voluntária aceitem participar como interlocutor da pesquisa.

Em face da natureza da pesquisa, na coleta de dados serão articulados os seguintes procedimentos: entrevista semiestruturada e análise documental. A entrevista vem sendo bastante usada em pesquisas de caráter quantitativo e qualitativo que proporciona, segundo Duffy (1987) apresenta benefícios para a análise dos dados, entre algumas, a possibilidade de reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas e se caracteriza por possibilitar o encontro de dois indivíduos, que interagem por meio de um diálogo. Opta-se pela entrevista considerando que os sujeitos participam diretamente do processo investigativo da pesquisa (SZYMANSKI, 2002).

A utilização da entrevista semiestruturada (com perguntas abertas e fechadas) é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre o pesquisado e o pesquisador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As legislações nacionais indicam que a profissionalização do educador está intimamente relacionada à sua formação, inicial e continuada, fazendo crer que o caminho para a profissionalização está pautado em um tripé: formação, participação e experiência, ou seja, pressupondo a reunião de requisitos passados e presentes. Por outro lado, ao mesmo tempo em que indicam quem é profissional da educação, deixam a desejar quando têm que especificamente determinar em quais aspectos o profissional passará a ser valorizado a partir da aquisição dessa formação.

Alinhando com os objetivos que foram traçados para o desenvolvimento deste artigo, como o de identificar as características da formação docente por meio da legislação e teóricos; identificar os aspectos relativos à profissionalização docente na contemporaneidade; caracterizar a relação existente entre a formação e a profissionalização docente, pode-se deduzir que a formação e a profissionalização docente constituem um processo contínuo e inacabado, sempre em movimento. Numa sociedade globalizada e planetária, a formação e profissionalização dos professores ainda são deficitárias em relação ao desenvolvimento histórico da educação e a complexidade da sociedade em que vivemos.

Na perspectiva da formação, é preciso aprender continuamente como ver a realidade, uma vez que é na prática, na troca de saberes, na ousadia da busca que se dá o aprendizado mútuo. Desse modo, é possível que o professor torne-se um agente capaz de gerir o seu próprio fazer, alguém participativo, capaz de criar, relacionar, argumentar e participando no espaço escolar. Não se pretende esgotar o assunto, pois ele possui um espectro enorme para ser aprofundado na perspectiva da dinamicidade constante e persistente que envolve a formação e a profissionalização docente. Assim, percebeu-se que há uma cumplicidade entre os teóricos com relação à formação e a profissionalização por serem termos que se dispõem e se complementam na trajetória docente.

No contexto das Políticas Públicas para a educação, a formação de professores aparece como um campo de debates em evidência, apresentando trabalhos resultantes de pesquisas realizadas em todas

as regiões do país com diferentes e pertinentes enfoques enfatizando as especificidades dessa formação. Com o processo de abertura e democratização da escola pública, os professores deparam-se com novas necessidades formativas para atender o novo alunado presente, trazendo experiências diferenciadas a partir dos contextos de inserção dessas escolas e de seus outros sujeitos. Como resultado dessas mudanças, há também a urgência em formar novos professores para atender as novas demandas do século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referenciais para Formação de Professores**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>> Pesquisado em: 26.09.2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial de União**: Brasília, DF, 23 de Dezembro de 1996.

BRITO, Antonia Edna. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. (In.). MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1999.

DUFFY, Mary. E. **Methodologicweal triangulation**: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods *Journal of nursing scholarship*, 1987.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1998. IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se

para a mudança e a incerteza. Traduzido por Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10451/4758> > Pesquisado em: 26.09. 2016.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. (Org.). **(Auto) biografia**: formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, E. C. MIGNOT, A. V. C. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

SZYMANSKI, H. (Org.). **Entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

A CONSTITUIÇÃO DE UM CORPO DOCENTE PARA O MAGISTÉRIO BÁSICO: UMA ANÁLISE DO PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DO PIAUÍ

Magna Jovita Gomes de Sales e Silva¹, Luís Carlos Sales².

INTRODUÇÃO

Neste artigo tem-se como objetivo analisar a oferta de profissionais habilitados, a partir do quantitativo de diplomados em cursos de licenciatura ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) do estado do Piauí no período de 2001 a 2011. Para cumprir com este objetivo, fez-se um levantamento acerca da participação das IES na oferta de cursos de licenciatura para atender a demanda de profissionais para atuarem em 12 componentes do currículo da educação básica, a saber: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira/Inglês, Artes Visuais, Educação Física, Matemática, Química, Física, Biologia, Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Os dados da pesquisa foram obtidos a partir da organização das informações disponibilizadas em planilha do Excel pela equipe técnica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tendo como fontes estatísticas do Censo da Educação Superior do Estado do Piauí. O recorte

¹ Doutora em Educação, professora da educação básica (SEMEC/TERESINA-PI). Email: magnajgss@hotmail.com

² Doutor em Educação, professor associado da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

temporal compreende o período de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei no 10.172, aprovado em janeiro de 2001, em vigência no período da realização da pesquisa³.

Nas publicações mais recentes que abordam o crescimento da oferta do ensino superior, as informações são tratadas, em âmbito nacional, na sua maioria de forma agregada (artigos em periódicos, teses e dissertações) e, quando desagregadas, fazem poucas referências ao Piauí. Diante do quadro diminuto desses referenciais, decidiu-se tabular os dados estatísticos disponíveis nos relatórios produzidos pelo Inep, descrevê-los e analisá-los, ainda que de forma abreviada, com o objetivo de desvelar algumas das particularidades que marcaram a oferta do ensino superior no referido Estado.

Para melhor conhecimento sobre a trajetória da oferta do ensino superior no estado do Piauí, tomou-se como referência diversos trabalhos acadêmicos (CARVALHO, 2008; FEITOSA, 2006; LOPES, 2008, dentre outros) cujo foco das discussões trata diretamente do processo de expansão desse nível de ensino no Estado do Piauí. Além dessa breve introdução, o trabalho apresenta uma breve discussão sobre a oferta do ensino superior no Brasil e de modo pontual, no estado do Piauí, tomando como base publicações que tratam da temática, na sequência apresenta os dados e discussão e finaliza com as considerações finais.

OFERTA DO ENSINO SUPERIOR NO PIAUÍ

A legislação educacional define parâmetros para a atuação de professores na educação básica; para o ensino médio, a exigência é a formação mínima em nível superior de graduação plena, em curso de licenciatura. É em atendimento às determinações legais que as IES justificam a implantação dos diversos cursos desse grau acadêmico ou a ampliação do número de vagas.

³ Durante a produção dos dados da tese que deu origem esse artigo o novo PNE encontrava-se ainda em processo de votação tendo sido sancionado no dia 25 de junho de 2014

De modo geral, a expansão do ensino superior sofreu fortes influências da política neoliberal, que influenciaram as políticas educacionais no Brasil, tema amplamente discutido por Dourado (2002, 2008, 2011) e Peroni (2003 e 2011). Em meio a esse contexto de disputas, foram desenvolvidas diferentes medidas voltadas para a área da Educação, dentre elas, situam-se a aprovação do PNE (BRASIL, 2001), a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), contexto onde foram instituídos programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)⁴, Programa Universidade Para Todos (Prouni)⁵, Programa Expandir⁶, Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁷, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)⁸, os quais materializaram o processo de expansão do ensino superior no momento em que favoreceram a interiorização das IES públicas. Tais programas, constituíram-se em estratégias do governo federal, com o objetivo de assegurar a profissionais com formação mínima para atuar no magistério da educação básica, conforme determina a atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída pela lei nº 9.394 de 1996). O conhecimento do quantitativo de profissionais habilitados nesses cursos constituiu-se um dos indicadores centrais para analisar o déficit de profissionais para a educação básica e, de modo específico, para o ensino médio da rede pú-

⁴O Fies (BRASIL, 2001b) realiza a concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva.

⁵O Prouni foi instituído em 2005, pela Lei nº 11.096, após conversão da Medida Provisória nº 213, de 2004.

⁶Programa Expandir: lançado em janeiro de 2006, esse programa estava voltado para expandir e interiorizar o ensino superior público no Brasil, com recursos para construção de novos prédios, compra de equipamentos e mobiliários, reforma e adequação de *campi*, contratação de professores, com prioridade para o interior do país.

⁷No Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, o governo federal instituiu o sistema UAB, com o objetivo de promover o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país (BRASIL, 2006a).

⁸As ações que integram o PDE foram instituídas pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a).

blica estadual do Piauí, objeto da tese defendida em 2015 e que deu origem ao presente artigo.

No Brasil, as políticas educacionais e, em especial, aquelas voltadas para a formação de professores foram fortemente influenciadas pelo modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado que se caracterizaram pela criação dos institutos superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos, com o objetivo de atender à crescente demanda de profissionais para o magistério na educação básica com formação em nível superior. A expansão da oferta de cursos de licenciatura desenvolveu-se principalmente em instituições privadas e pela existência de centenas de cursos de educação a distância (EAD), distribuídos nas diversas localidades do Brasil, apesar das inúmeras críticas recebidas ao longo do tempo. Especificamente em relação à instituição da EAD, Freitas (2008, p. 1.208) afirma que a opção por essa modalidade de ensino no processo de formação inicial de professores, no Brasil, apresenta-se mais como uma política compensatória, com o intuito de suprir a ausência de oferta de cursos regulares a segmentos da sociedade historicamente já afastados da rede pública de educação superior, além de ser uma forma de aligeirar e baratear o processo de qualificação de profissionais para atuar na educação básica.

Estudos apontam que, no início da década de 1980, o Piauí contava com um reduzido quadro de alunos universitários (7.834 alunos), mesmo com uma população de 2.139.000 habitantes. O número de diplomados nesse nível de ensino em todo o Estado era de 9.258, isto porque, dos professores que integravam o quadro das escolas do sistema estadual de ensino, 59,62% eram leigos (26.289), ou seja, sequer contavam com a formação mínima para o exercício do magistério (FEITOSA, 2006, p. 92). Esse contexto não oferecia as condições mínimas para que se efetivasse a interiorização da oferta de escolas com ensino médio, sendo que essa situação já se configurava inadiável para muitos municípios do interior piauiense, especialmente sob o ponto de vista da qualificação de muitos jovens que não tinham condições de se deslocar para a capital para dar continuidade a seu processo formativo.

Ressalta-se que a implantação de cursos de formação para o magistério para atuação nas disciplinas específicas do currículo da

educação básica em IES⁹ no Estado do Piauí teve início com a Faculdade Católica de Filosofia (Fafi) ainda na década de 1950, com a oferta de três cursos: Letras Neolatinas, Filosofia e Geografia/História. Nesse começo, licenciaram-se professores em Português e em habilitações tais como: Francês, Espanhol, Italiano Latim e Literaturas correspondentes. Mais tarde, essa instituição passou a ofertar os cursos de aperfeiçoamento em Matemática e Física, por intermédio de convênio firmado com a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene). De 1960 a 1970, antes de sua incorporação à Fundação Universidade Federal do Piauí (Fufpi)¹⁰, a Fafi formou 369 professores (CARVALHO, 2008; LOPES, 2008).

Já na década de 1970, com a criação da Fufpi, houve a implantação de cursos de licenciatura em Ciências de curta duração, desenvolvidos a partir de convênio firmado com a Seduc/PI, com o objetivo de certificar professores que já atuavam em estabelecimentos oficiais de ensino do Estado (Licenciatura em Ciências, inicialmente nas habilitações em Física, Matemática, Biologia e Química, Licenciatura em Educação Física e Artes Visuais). Mais tarde, em 1976, outros cursos foram autorizados (Biologia, Educação Física e Educação Artística – este, atual curso de Artes Visuais¹¹ –, os quais tiveram a autorização para funcionar como licenciatura plena em 1977, após a publicação das Resoluções nº 101/77- Cepex e nº 01/77 CCE/Ufpi, respectivamente.

A década de 1980 foi marcada pelo processo de expansão da oferta dos cursos de licenciatura no interior do Estado, pela implanta-

⁹ A criação da Fundação Universidade Federal do Piauí (Fufpi), atual Ufpi, ocorreu somente na década de 1970.

¹⁰ A Fufpi resultou do aglutinamento dessa instituição e das Faculdades de Direito e de Odontologia, em 1968.

¹¹ A Educação Artística foi instaurada como disciplina obrigatória nos currículos de primeiro e segundo grau por meio da LDB nº 5.692/71. A partir de então, foram criados cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística em diversas universidades brasileiras. Na Ufpi, esse curso foi criado em 1977 pela Resolução nº. 01/77 CCE/Consun, inicialmente com essa nomenclatura, assumindo, após a publicação da LDB nº 9.394/96, a denominação de Artes Visuais, nas modalidades de Dança, Música e Artes Cênicas.

ção da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí (Fadep)¹², atual Universidade Estadual do Piauí (Uespi), cuja missão foi a de interiorizar a oferta de cursos de licenciatura, na perspectiva de atender à grande demanda de professores sem habilitação para atuar em muitas disciplinas do currículo da educação básica, especialmente escolas do ensino médio da rede estadual, localizadas no interior do estado. Até o final da década de 1980, os cursos de formação de professores de nível superior de graduação plena eram exclusividade da Universidade Federal do Piauí (Ufpi) e da Uespi (CARVALHO, 2008; FEITOSA, 2006; PIAUÍ, 1993), sendo que, no final da década de 1990, com a criação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (Cefet-Pi), atual Instituto Federal do Piauí (Ifpi), essa oferta foi sendo ampliada de modo específico para os cursos de Matemática, Física, Química e Biologia. Os cursos de licenciatura dessa instituição de ensino surgiram em caráter emergencial, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática.

Além da oferta regular nos cursos de licenciatura, na década de 1990 foram instituídas ações específicas para atender às necessidades formativas do corpo docente da rede pública. No *Diário Oficial do Estado do Piauí* (DOE) de 1991 há registro de reserva de vagas destinadas exclusivamente aos professores pertencentes à rede pública estadual ou municipal de ensino, para os cursos de Licenciatura Plena em Letras do *campus* de Picos e de licenciatura plena em qualquer área (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 1991). Nos anos seguintes, constataram-se novas reservas, ampliando-se os cursos ofertados. Em 1993¹³, a Uespi foi autorizada a funcionar com o *status* de universidade-

¹²A Fadep foi constituída pela Lei nº 3.967, de 16 de novembro de 1984, sobre o tripé: centro de pesquisa, centro de ensino superior e centro de radiodifusão, o que resultou mais tarde na consecução da educação a distância idealizada para garantir a formação daqueles que não tinham condições de deslocar-se para a capital, [...]” (FEITOSA, 2006, p. 122)

¹³ A Uespi foi autorizada a funcionar como universidade com instalação no *campus* Pirajá, em Teresina, no dia 26 de fevereiro de 1993, por meio da publicação no *Diário Oficial*. Logo depois foram criados novos *campi* no interior do estado (NOGUEIRA; VASCONCELOS, 2002).

de; com essa medida, ficou assegurado o surgimento gradativo de cursos e de *campi* na capital e no interior do Estado. A implantação de campi permanentes no interior do Estado ocorreu inicialmente em sete municípios: Corrente, Floriano, Picos, Parnaíba, Piripiri, Campo Maior e São Raimundo Nonato (FEITOSA, 2006, p. 128-129). Na sequência desse texto encontram-se os resultados, com os dados e a análise considerando o objetivo do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao instituir o Sistema Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, o governo federal deu indicativos que assumiria o compromisso com a formação de professores da educação básica, o que leva a acreditar que essa tenha se constituído o principal motivo para incremento do número de vagas em cursos de licenciatura presenciais, na modalidade a distância ou que conjugam as duas modalidades, conforme afirmam Olgaíses Cabral Maués e Michele Borges de Souza (2013, p. 68).

Os dados do Censo da Educação Superior em 2011, apontaram que, das 91.898 matrículas registradas em cursos de graduação no estado do Piauí, aproximadamente 47,4% (43.580) foram ofertadas em instituições públicas. As instituições privadas foram responsáveis por 52,6% das matrículas (48.318). Do total das matrículas registradas (91.898), 66,1% eram dos cursos de bacharelado, 29,6% (27.203), de licenciatura e apenas 4,3% de tecnólogos. Tratando-se apenas das licenciaturas, estas foram ofertadas, quase exclusivamente, pela Ufpi, Uespi e Ifpi. Somente a Ufpi e a Uespi foram responsáveis por 78,8% dessas matrículas na esfera pública (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

A tabela 1 e o gráfico 1, a seguir registram o cenário da oferta dos cursos de licenciatura e bacharelado no Piauí, contemplando o período de 2001 a 2011. Os dados foram fornecidos pelo Inep em planilhas do Excel (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013) e incluem informações relacionadas aos cursos de graduação (licenciaturas e bacharelados) nas modalidades presencial e a distância, das redes públicas e privadas.

Tabela 1 - Distribuição das vagas em curso de graduação por grau acadêmico e categoria administrativa no estado do Piauí (2001 – 2011)

Ano	Licenciaturas					Bacharelados e tecnólogos				
	Vagas		Total	Públic a (%)	Privad a (%)	Vagas		Total	Públic a (%)	Privad a (%)
	Presenci al	EA D				Presenci al	EA D			
2001	8.870	-	8.870	95,3	4,7	7.177	-	7.177	39,3	60,7
2002	13.518	-	13.518	93,3	6,7	10.251	-	10.251	34	66
2003	9.847	-	9.847	94,2	5,8	12.601	-	12.601	25	75
2004	6.889	-	6.889	83,5	16,5	13.745	-	13.745	21,1	78,9
2005	7.201	-	7.201	74	26	12.259	-	12.259	21,1	78,9
2006	6.560	-	6.560	64,7	35,3	16.103	-	16.103	19	81
2007	6.744	1.005	7.749	72,6	27,4	18.915	1.500	20.415	28	72
2008	6.610	-	6.610	65,3	34,7	20.874	-	20.874	21	79
2009	7.654	3.176	10.830	74,1	25,9	21.985	500	22.485	24,8	75,2
2010	8.429	100	8.529	66,5	33,5	21.978	100	22.078	23,7	76,3
2011	15.127	32	15.159	70,6	29,4	26.937	141	27.078	26,8	73,2

Fonte: a autora, com base em: (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

*Inclui todos os cursos de licenciatura ofertados nas IES do Piauí no período selecionado.

Os dados apontam o crescimento na oferta de vagas para os cursos de licenciaturas e nos demais cursos de graduação, no período de 2001 a 2011. Observa-se, no entanto, que houve um comportamento diferente quanto à oferta de vagas, quando se comparam os dados das duas categorias de cursos analisadas: licenciaturas e a categoria formada pelos demais cursos (bacharelados e tecnólogos). Nota-se que o número de vagas para a segunda categoria cresceu vertiginosamente no período em análise. Sem apresentar variação, saiu de 7.177 em 2001 e chegou, em 2011, a 27.078 vagas.

No conjunto das licenciaturas, percebe-se muita variação entre

o número de vagas ofertadas a cada ano, além de um período de forte declínio entre 2003 e 2009. O lado positivo foi a predominância da esfera pública na oferta de vagas para estes cursos, apesar do crescente avanço do setor privado, tendência sentida, principalmente, a partir de 2004. Nota-se que, a partir desse ano (2004), o setor privado cresce em relação à oferta de vagas nos cursos de licenciatura, ao tempo que se observa o decréscimo do setor público, especificamente quando se compara com os quatro anos que marcam o início da série (2001-2004). Contrariamente a esse contexto, no segundo grupo (bacharelados e tecnólogos) a predominância na oferta de vagas sempre foi do setor privado.

Merece destaque a participação da EAD a partir de 2007 no conjunto de vagas nos cursos de graduação no Piauí¹⁴, e a predominância dessa oferta nos cursos de licenciatura. Do primeiro para o segundo ano, as vagas nestes cursos mais que triplicaram, enquanto que entre os cursos de bacharelado e tecnólogo foram reduzidas em 1/3. Em 2010 e 2011, as vagas foram reduzidas em todos os graus acadêmicos.

O crescimento da oferta de vagas nas IES privadas no Brasil constitui tema muito discutido no meio acadêmico, por diversos pesquisadores. Pinto (2004, p. 733), por exemplo, observou o crescimento das vagas nos cursos de graduação por categoria administrativa no período de 1980 a 2002 e constatou a explosão do setor privado na oferta de vagas (5,3 vezes maior que no setor público). Recentemente, José Vieira de Sousa (2010, p. 10) fez a mesma constatação ao analisar o crescimento das vagas ociosas no processo de expansão do ensino superior brasileiro no período de 2003 a 2008. Os dados apresentados pelo autor são reveladores, não somente em relação ao aumento crescente do número de vagas ofertadas para esse nível de ensino pelo setor privado, mas também pelo expressivo crescimento do número de vagas ociosas. Para este autor, diversos fatores podem justificar o

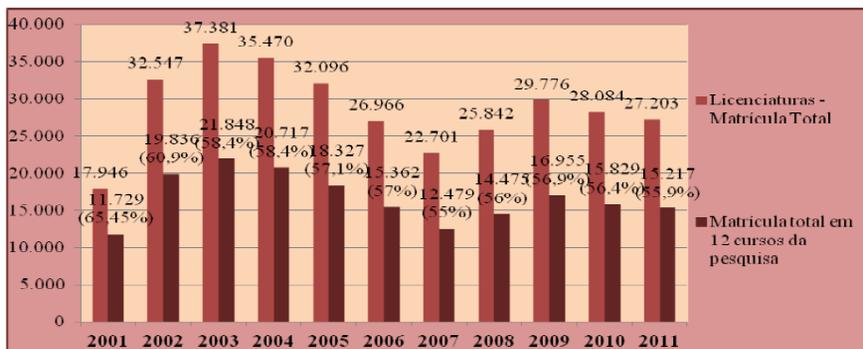
¹⁴ Apenas os cursos de licenciatura e bacharelado tiveram ofertas de vagas na EAD em 2007; as vagas para os cursos tecnólogos passaram a ser ofertadas somente a partir de 2009.

aumento do número de vagas ociosas na educação superior do país nos últimos anos; dentre eles, o crescimento desordenado do setor privado.

Para Sousa (2010, p. 10), as causas da incidência de vagas ociosas no setor público podem estar associadas às mudanças de curso realizadas por alguns estudantes, sendo tais vagas deslocadas para os processos de transferência; à falta de atratividade de novos cursos como efeito da reserva de vagas para alunos de escolas públicas e minorias étnicas, nas universidades federais, do Programa de Expansão e Interiorização das instituições federais de educação superior (Ifes); à instituição da UAB, do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra e do Prouni. Vê-se que a oferta de vagas no ensino superior do Piauí responde à tendência nacional. Em proporcionalidades bem menores, foi permeada por disputas históricas, na relação público-privada e no âmbito das políticas educacionais.

O Gráfico 1 apresenta a participação, em valores relativos, dos 12 cursos na matrícula total do universo das licenciaturas das diferentes instituições de ensino superior que ofertaram vagas em 2011 no estado do Piauí. Compõem esse universo, 26 cursos: Ciências, Educação Física, Ciências Biológicas, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Música, Pedagogia, Química, Normal Superior, Letras/Libras, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Português, Segurança Pública, Ciências e Informática, Computação, Psicologia, Teologia, Interdisciplinar em Ciências Naturais, Ciências da Natureza, Educação Artística, Arte Educação, Ciências Sociais. A nomenclatura dos referidos cursos é a mesma utilizada pelo Inep.

Gráfico 1 - Matrícula total em 12 cursos de licenciatura no estado do Piauí (2001 – 2011)



Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013).

O Gráfico 1 evidencia períodos de crescimento e de declínio das matrículas para o conjunto das licenciaturas e para o conjunto dos 12 cursos da pesquisa. Verificou-se que, em 2001, a matrícula nos 12 cursos chegou a 11.729, aproximadamente 65% da matrícula total das licenciaturas; em 2002, a matrícula quase dobrou: 19.836 alunos. Em termos proporcionais, observa-se que o crescimento foi menor (60,9%). Isto implica dizer que o incremento nas matrículas ocorreu em proporções maiores para o conjunto dos demais cursos de licenciatura.

Vale ressaltar que esse incremento – que se estendeu até o terceiro ano da série histórica – foi registrado em anos anteriores, como mostram os trabalhos publicados por Sampaio e outros (2002) e Gatti et al. (2009).

De 2005 a 2007, houve sensível declínio na participação dos 12 cursos na matrícula total dos cursos de licenciatura, com pequeno crescimento nos dois anos subsequentes (2008 e 2009). Nos dois últimos anos da série histórica, as matrículas voltaram a cair, sendo que em 2010 ficaram em 15.829 e, em 2011, em apenas 15.217 (56,4% e 55,9%, respectivamente). Dois fatores podem justificar o pequeno crescimento das matrículas observado em 2008 e 2009 para os 12 cursos da pesquisa: o primeiro diz respeito à instituição da UAB nas universidades públicas do Piauí em 2006. Apesar da oferta dos cursos da EAD no Estado ter como marco inicial o ano 2006, foi em 2007 que saiu o resultado do primeiro processo seletivo específico para essa modalidade de ensino.

no, envolvendo oito cursos, dos quais seis eram de licenciatura, sendo cinco voltados para áreas específicas (Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas e Filosofia). Ressalta-se que até 2008, apenas a Ufpi ofertava cursos na modalidade EAD no estado do Piauí. A partir de 2009, mais cinco instituições passaram a oferecer cursos de licenciatura nessa modalidade de ensino, sendo três públicas e duas privadas. No referido ano, as matrículas atingiram o patamar de 1.712, somente nas áreas específicas. Mesmo assim, a predominância ainda era das instituições públicas.

O segundo ponto pode ter relação com a abertura de novos cursos de licenciatura nos *campi* do Ifpi¹⁵, criados nos municípios de Picos e Parnaíba em 2006 e 2007, respectivamente, e no *campus* da Ufpi em Floriano em 2009, além da ampliação da oferta de cursos noturnos pela Ufpi após sua adesão ao Reuni¹⁶.

Sobre a oferta de cursos pela EAD, em 2010 os números continuaram a crescer, sendo computadas 2.638 matrículas somente na área de formação de professores. Houve, ainda, a abertura de vagas para novos cursos de formação para o magistério básico. Nesse contexto, foram implantados os cursos de Letras/Inglês, Letras/Português, História, Geografia e Ciências Sociais, totalizando 11 cursos. Em 2011, embora tenha ocorrido a ampliação do número de instituições com cursos de licenciatura, as matrículas caíram, conforme apontam os dados no Gráfico 1. Mesmo na modalidade a distância houve redução de -8,5% (de 2.638 para 2.415 matrículas).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Concluiu-se que a oferta de vagas no ensino superior do Piauí responde à tendência nacional, apresentando-se permeada por dis-

¹⁵ A partir de 2010, foram inaugurados cinco novos *campi* do Instituto Federal no interior do estado do Piauí: Angical, Corrente, Piri-piri, São Raimundo Nonato e Uruçuí, os quais passaram a ofertar vagas para os cursos de Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química.

¹⁶ Este programa abriu novos *campi* da Ufpi no interior do estado e incentivou a criação de cursos e vagas no período noturno.

putas históricas na relação público-privada. Contatou-se que o processo de expansão das IES públicas no estado do Piauí teve e ainda tem importante papel nesse processo, não pondo em discussão aqui questões relacionadas às condições efetivas dessa oferta, especialmente no tocante à UESPI e dos cursos na modalidade à distância, mas, observando esse movimento a partir da garantia de profissionais com a formação acadêmica para atuarem na educação básica. Que garantir profissionais formados em todas as áreas demandadas pelas redes de ensino da educação básica do Piauí, e, em especial, da rede estadual, constitui-se condição objetiva para a efetivação do currículo da educação básica, o que, por si só, já justificaria o incremento no quantitativo das vagas nos cursos de licenciatura ofertados pelas IES no Estado, especialmente após a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional, em julho de 2008, que garantiu à hora-atividade de 1/3 para os professores para a Educação Básica, fato este, que passou a implicar na contratação de um número maior de profissionais pelas redes de ensino.

No tocante à demanda das redes de ensino, especificamente em relação à formação de profissionais para o magistério para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, é possível afirmar que as IES do Piauí colocaram número suficiente de profissionais diplomados para atender às turmas de todas as escolas que oferecem essa etapa do ensino. A partir dessa compreensão é possível inferir que, se há uma demanda de docentes com a formação específica, para atuarem nas diferentes áreas do currículo da educação básica, esta não advém da escassez de profissionais habilitados, considerando que, mesmo com variação no quantitativo de estudantes matriculados nos cursos de formação de professores, conforme apontam os dados, as IES vêm desenvolvendo seu papel quanto à garantia de profissionais com a formação exigida para atuarem na educação básica no estado do Piauí.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Disponível em: <<http://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 8 fev. 2015.

_____. Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm>. Acesso em: 14 fev. 2015.

_____. Lei nº 10.172, de 24 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 16 fev. 2015.

_____. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm>. Acesso em: 26 fev. 2013.

CARVALHO, Geraldo do Nascimento. **Educação-mercadoria: a expansão do ensino superior privado no Piauí (1990 a 2005)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação superior**: múltiplas regulações e reforma universitária no Brasil. Trabalho apresentado no VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina Buenos Aires, 3-5 jul. 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Luiz%20Fernandes%20Dourado.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2014.

FEITOSA, Maria da Penha. **Educação superior pública estadual no Piauí**: aspectos da origem e o processo de expansão nos anos 1990.

2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2006/educ_superior-mariapenha.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de; VIEIRA, Juçara Dutra; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Verbos intransitivos para uma política pública: formar, valorizar, profissionalizar. Entrevista a Luiz Fernandes Dourado e João Ferreira de Oliveira. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 15-27, jan./dez. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2011**: resumo técnico. Brasília, DF, 2013.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Mais escolas, mais professores: história da constituição do corpo docente de ensino secundário no Piauí (1950 – 1970). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O ensino e a pesquisa em história da educação, 9-12 nov. 2008, Aracaju, Sergipe. **Anais...** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/05-%20HISTORIA%20DA%20PROFISSAO%20DOCENTE/MAIS%20ESCOLAS%20MAIS%20PROFESSORES.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudança no papel do Estado e políticas públicas de Educação: notas sobre a relação público/privado. In: PERONI, Vera Maria Vidal; ROCHA, Alexandre José (Org.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado**: implicações para a democratização da educação. Pelotas: Ufpel, 2011. p. 23

O ENSINO DE GEOGRAFIA: A EQUIVALÊNCIA DO CURSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR À DISCIPLINA EM QUE ATUA

Raimundo Nunes Pimentel Neto¹, Luís Carlos Sales².

INTRODUÇÃO

A pesquisa em pauta traz como preocupação central a problemática da qualidade da educação brasileira, em geral e, em particular, do ensino da disciplina Geografia no âmbito do Ensino Fundamental II, levado a cabo nas esferas municipal e estadual, públicas e privadas em Teresina-Piauí.

É imprescindível que a sociedade, representada por seus variados seguimentos administrativos, garanta que as novas gerações tenham acesso a um sistema de ensino e, mais amplamente, de educação, que promova uma base curricular e, portanto, uma aquisição de conhecimentos e de valores envolvidos num nível de qualidade significativa.

São muitas as variantes definidoras da qualidade educacional, mas desejamos nos ater a uma que nos inquietou e gerou a necessidade de refletirmos sobre ela, propondo esta questão: qual era o nível de equivalência do curso de formação do professor à disciplina em que atuava nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais, municipais e privadas de Teresina, em 2017 e 2018?

Se uma turma requer um profissional que articule conhecimentos, habilidades e competências em um determinado componente

¹ *Universidade Federal do Piauí.* Email: rnpimentelneto@yahoo.com.br

² *Universidade Federal do Piauí.* Email: lwis2006@gmail.com

curricular, é de se exigir que aquele profissional haja adquirido formação acadêmica compatível com esta demanda, sob pena de macular a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Fomos motivados a empreender esta investigação, a princípio, a partir da nossa própria experiência como professor da Rede Municipal de Educação de Teresina, representada pela SEMEC (Secretaria Municipal de Educação de Teresina) por 17 anos. Apesar de nas diversas turmas do Ensino Fundamental II e na maioria dos anos ter ensinado apenas Geografia, disciplina na qual tenho Licenciatura e Mestrado, nos últimos anos de atuação, por exigência de uma complementação de carga horária, foi exigido que ensinasse, além de Geografia, as disciplinas História, Artes e Ensino Religioso.

O fato de não dominar os conteúdos e nem as metodologias específicas destes componentes curriculares alheios à minha formação, levaram-me a um contato bem de perto com a dificuldade de imprimir uma qualidade aceitável na condução de tais disciplinas. Por mais que houvesse esforço com vistas à minimização dos prejuízos, podemos perceber que ter a formação adequada para lecionar as disciplinas conforme as necessidades das turmas, é fator primordial para se imprimir qualidade de ensino.

A problemática veio à tona novamente por ocasião do nosso ingresso no curso de doutorado, e a partir dos debates e orientações daí advindos. Sobretudo pela descoberta de que tal preocupação já fazia parte da pauta de interesse e de investigações do Professor Doutor Luís Carlos Sales, nosso orientador.

Estamos, portanto, em esforço conjunto, propondo esta pesquisa, com vistas a descobrir qual o perfil do atendimento das turmas de Geografia das redes públicas e privadas de Teresina em relação à adequação do curso de formação do professor à disciplina em que atuava na grade curricular dos anos finais do Ensino Fundamental. A escolha da Geografia se deu por ser a disciplina na qual sou formado e que lecionei por mais de uma década em escolas públicas e privadas de Teresina.

Ampliamos a investigação para outras dependências administrativas, além da pública municipal. Passamos a considerar também o Ensino Fundamental II realizado nas redes Estadual e Privada, porém delimitando-nos somente ao perímetro municipal de Teresina-Pi. Pretendemos, ainda, e por extensão, desvendar sobre a existência ou não

de um déficit de professores nas turmas de Geografia das redes públicas e privadas de Teresina.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A questão do déficit de professores e a problemática da equivalência entre o curso de formação do professor e a disciplina que este leciona estão vinculados um ao outro e o debate sobre o tema tem se ampliado, conforme sugere SILVA (2015), pois de um discurso meramente acadêmico incluiu-se nos debates que estão relacionados à gestão educacional, ganhando visibilidade tão significativa a ponto de exigir ações do poder público voltadas à criação de diversas políticas públicas que tratam da formação de professores no Brasil.

As pesquisas que tratam do assunto ainda são incipientes, sobretudo no que se refere ao quadro da oferta e demanda de profissionais formados nas diferentes áreas de conhecimento bem como a relação entre formação inicial e área de atuação dos profissionais do magistério básico nas diferentes redes de ensino do país. Entretanto, houve uma facilitação do acesso aos dados relacionados às redes de ensino a partir da implantação, em 2007, do sistema de levantamento de dados do Censo Escolar por meio do Educacenso.

Além do déficit de professores em geral, interessa-nos em especial aquele referente à disciplina Geografia. Conforme Silva (2015), esta disciplina, juntamente com Matemática, Física e Química, estava com índice elevado quando se refere à falta de professores para atuarem [nas etapas de ensino] correspondentes aos atuais anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Em 2009 o Inep publicou um estudo em que analisava a relação entre a habilitação do professor e a disciplina em que atuava na educação básica. Tal estudo foi elaborado a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007. Ele revelou que algumas disciplinas do currículo da educação básica no Brasil apresentavam um elevado percentual de professores atuando em disciplinas fora de sua habilitação adquirida em cursos de formação inicial específica (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009). (p. 19)

Desta forma, frente à falta de professores formados para assumirem a disciplina cuja demanda exige, muitas redes de ensino optaram

pela contratação de professores não habilitados para atuar nas turmas da educação básica. Esta falta tem sido caracterizada no âmbito das pesquisas como “**escassez oculta**” (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS, 2006, p. 41; GATTI et al., 2009, p. 15).

De modo geral, os cursos de licenciatura, pela desvalorização salarial e social tem uma pequena atratividade e, mesmo aqueles que se formam, muitas vezes não atuam no ensino, procurando outras atividades fora do âmbito educacional. Silva (2015), ao analisar esta problemática, denuncia:

[...] o déficit docente aparece acometido por fatores diversos, mas que resultam de um só: a falta de atratividade da carreira para o magistério básico, pela ausência de efetivas políticas de valorização da carreira, apoiadas no tripé: carreira salarial, formação inicial e continuada de qualidade e condições de trabalho. (p. 20)

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partimos da coleta de microdados do censo escolar dos anos 2017 e 2018 fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

As informações que nos interessaram, após acurada delimitação, foram os quantitativos de docentes atuantes como professores de Geografia nas séries ou anos (5ª a 8ª e 6º ao 9º) do Ensino Fundamental, sem que tenham adquirido formação superior (graduação) nesta disciplina específica.

Para a extração gradual dos dados acima referidos, adotamos como ferramenta básica o IBM SPSS *Statistics*, que é um software aplicativo do tipo científico. Ele nos possibilitou, além da extração e delimitação dos dados, o cruzamento de variáveis e a produção de tabelas, a partir das quais foram realizadas as análises que nos levaram aos resultados que serão apresentados adiante.

Metodologicamente, iniciamos com a realização do *download* dos microdados do Censo Escolar nacional. Deles extraímos as infor-

mações sobre os docentes da Região Nordeste e, por conseguinte, afunilamos tais dados passando pela instância estadual (Piauí), até alcançarmos a esfera municipal, referente ao município de Teresina.

Obtivemos as informações acerca da frequência de turmas de Geografia no nível de ensino de nosso interesse, pesquisamos sobre a formação dos docentes (curso 1, 2, 3) e, com o auxílio de tabelas de referência cruzada e do Dicionário de Dados da Educação Básica (Anexo dos microdados do INEP), determinamos a distribuição destas turmas em cada dependência administrativa (Estadual, Municipal e Privada).

Como resultado do conjunto de operações acima, chegamos às informações referentes ao quantitativo de docentes que lecionam Geografia, nas redes estadual, municipal e privada, e que não possuem formação compatível. Há mesmo os casos em que os docentes não possuem sequer uma graduação.

Todo o processo descrito anteriormente foi realizado a partir dos microdados dos anos 2017 e 2018, para podermos incrementar uma perspectiva histórica do problema que estamos investigando, apontado a partir de gráficos comparativos, ano a ano.

O ENSINO DE GEOGRAFIA: A EQUIVALÊNCIA DO CURSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR À DISCIPLINA EM QUE ATUA

Ficou exposto na tabela 1 que em 2017 a dependência estadual possuía o percentual mais elevado (78,99%) de cursos de formação dos professores equivalentes à disciplina que lecionavam (Geografia). Este índice foi diminuindo, ao se considerar as outras redes (municipal e privada, respectivamente).

Porém, todas se mantiveram acima dos 70% de professores licenciados para ensinar esta ciência social. Apenas na dependência privada se registrou bacharéis em Geografia dando aulas desta disciplina, embora em reduzidíssimo número.

Nas redes estadual e municipal, vimos um percentual entre 10% e 14% de profissionais da Pedagogia (licenciados ou bacharéis) assumindo turmas de Geografia. E, embora isto ocorra com outras disciplinas que poderiam ser consideradas afins, num percentual quase insignificante (Licenciaturas em História e Bacharelado em Ciências Políticas), chamou-nos a atenção as situações em que professores for-

mados em cursos sem nenhuma ligação curricular direta com a Geografia, estavam lecionando esta disciplina (Ciências Biológicas, Bacharelado em Direito, Licenciatura em Química etc.).

Tabela 1 - Primeira formação dos professores que ensinam a disciplina Geografia por dependência administrativa

DISCIPLINAS	ESTADUA L	%	MUNICIP AL	%	PRIVADA	%
Licenciatura em Geografia	470	78,99	559	77,53	365	71,57
Licenciatura em Pedagogia	61	10,25	79	10,96	23	4,51
Bacharelado em Pedagogia	24	4,03	0	0,00	0	0,00
Licenciatura em História	6	1,01	61	8,46	32	6,27
Licenciatura em Letras Português e Estrangeira	4	0,67	0	0,00	0	0,00
Licenciatura em Matemática	1	0,17	0	0,00	4	0,78
Licenciatura em Dança	1	0,17	0	0,00	0	0,00
	28	4,71	0	0,00	61	11,96
Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas	0	0,00	0	0,00	4	0,78
Licenciatura em Ciências Biológicas	0	0,00	8	1,11	6	1,18
Licenciatura em Letras Língua Portuguesa	0	0,00	1	0,14	1	0,20
Licenciatura em Química	0	0,00	13	1,80	0	0,00
Bacharelado em Ciência política	0	0,00	0	0,00	2	0,39
Bacharelado em Direito	0	0,00	0	0,00	6	1,18
Bacharelado em Geografia	0	0,00	0	0,00	3	0,59
Licenciatura em outro curso de formação superior	0	0,00	0	0,00	3	0,59
Total	595	100,00	721	100,00	510	100,00

Fonte: INEP, 2017.

Conforme podemos comprovar verificando a tabela 7, o perfil do atendimento das turmas de Geografia apresentava, em 2018, uma significativa adequação à formação exigida para se lecionar esta disciplina no município de Teresina. Nas três dependências administrativas em que aparecem a oferta do Ensino Fundamental II, o percentual de professores licenciados chega próximo ao máximo.

Em números absolutos, percebia-se a predominância de professores licenciados em Geografia na dependência municipal, entretanto, quando consideramos a atuação de bacharéis, esta instância educativa (99,3%) perdia percentualmente para a rede privada, que contabilizava 100% de adequação, entre licenciados e bacharéis, se assim podermos considerar.

Como não poderia ser diferente, as distorções se revelavam ínfimas, com destaque apenas para duas disciplinas sem afinidade com a Geografia: a Licenciatura em Pedagogia e a Licenciatura em Matemática.

Tabela 2 - Primeira formação dos professores que ensinam a disciplina Geografia por dependência administrativa

CURSOS	ESTADUA	%	MUNICIPA	%	PRIVAD	%
	L		L		Λ	
Licenciatura em Pedagogia	0	0,0	5	0,7	0	0,0
Licenciatura em Geografia	395	99,0	688	97,9	423	99,3
Licenciatura em Matemática	4	1,0	0	0,0	0	0,0
Bacharelado em Geografia	0	0,0	10	1,4	3	0,7
Total	399	100,0	703	100,0	426	100,0

Fonte: INEP, 2018.

CONCLUSÕES

A partir dos dados extraídos e produzidos, tivemos a oportunidade de verificar que nos anos de 2017 e 2018 o percentual de equivalência entre o número de professores que estavam lecionando Geografia e seu curso de formação (em Geografia) era muito elevado, re-

velando a forte presença de um elemento de qualidade de ensino no município de Teresina, nas três dependências administrativas, no que se refere ao componente curricular estudado.

Estes resultados contrastam com a nossa hipótese inicial, pois acreditava-se que havia um significativo déficit de professores formados em Geografia e que o número de professores formados em outras áreas e ministrando aulas de Geografia seria bem maior do que constatamos.

Diante deste quadro que se revelou neste estudo, pretendemos ampliar as pesquisas com vista a buscar as causas do fenômeno, que situações ou políticas contribuíram ou estão contribuindo para a grande equivalência que as tabelas revelaram, bem como desvendar se esta situação está de fato contribuindo para uma melhoria na qualidade do ensino da Geografia e da educação como um todo.

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernardete A. **A Atratividade da Carreira Docente no Brasil** (Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita). FCC, São Paulo - SP 2009.

INEP/MEC. **Educação Básica**. ENEM – 2008 (www.inep.gov.br)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

SILVA, Magna Jovita Gome de Sales e. **Formação inicial de professores e oferta educacional**: desafios para garantir docentes para as diversas áreas do conhecimento na educação básica do Piauí. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2015.

PARTE 3
A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CAMPO DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS

AS CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO NA TEMÁTICA FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Maria de Jesus Rodrigues Duarte¹.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a produção científica nas Instituições de Ensino Superior (IES) tem crescido, fomentando de maneira significativa uma ampliação nas pesquisas sobre temáticas diversas no âmbito da educação. Segundo Romanowski e Eans (2006, p.38), observa-se “[...] um interesse cada vez mais crescente da pesquisa envolvendo diferentes aspectos e temas sobre educação, como formação de professores, currículo, metodologias de ensino, identidade e profissionalização docente [...]”, dentre outros.

Esse crescimento na produção científica decorreu do interesse de pesquisadores face às mudanças advindas das reformas educacionais de caráter neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso e, posteriormente, nos governos de Lula e Dilma, com a ampliação das políticas e implantação de programas voltados às várias modalidades de ensino, ocasionando uma expansão do campo políticas educacionais a partir da década de 1990. Como consequência dessa expansão surgem novos objetos de pesquisa no campo da política educacional, dentre eles destaca-se o tema financiamento da educação, no qual se insere o presente estudo.

¹ Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: mjrodrigues2019@outlook.com

O objetivo da pesquisa foi conhecer a produção científica sobre financiamento da educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE's) das nove Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Nordeste Brasileiro, de 2000 a 2017, e compreendê-las, a partir das leis e categorias do materialismo histórico e dialético, como parte fundante do fortalecimento do campo política educacional no Brasil.

Para atender a presente proposta de pesquisa, desenvolveu-se as seguintes questões norteadoras: como o método Materialista Histórico Dialético (MHD) contribui para a compreensão do fortalecimento do campo política educacional? Qual o perfil da produção acadêmica sobre financiamento da educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação no nordeste brasileiro?

A pesquisa, de abordagem quanti-qualitativa, está no campo dos estudos de revisão (ROMANOWSKY; ENS, 2006) e é baseada em análise documental (CELLARD, 2012). Após a consulta em diferentes *sites* de pesquisa, foram localizadas 53 produções sobre financiamento da educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação das nove Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Nordeste, a saber: Universidades Federais de Alagoas (UFAL), Bahia (UFBA), Ceará (UFC), Maranhão (UFMA), Paraíba (UFPB), Pernambuco (UFPE), Piauí (UFPI), Rio Grande do Norte (UFRN) e Sergipe (UFS). Para a coleta usou-se mecanismos de busca *online* através de consulta nos acervos digitais das bibliotecas das IFES que compuseram o estudo.

Para fundamentar o estudo, buscou-se apoio em vários autores: Afanasiev (1968), Burlatsky (1987), Prado Junior (1973) e Masson (2012) contribuíram para a concepção epistemológica da pesquisa; Bourdieu (2004) e Stremel (2016) no debate sobre a constituição do campo acadêmico política educacional como elemento teórico, produto de um processo histórico e social; Santos e Azevedo (2009) na explicitação da trajetória da pós-graduação brasileira; Mainardes e Tello (2016) em relação aos diferentes de abordagem na produção sobre política educacional; Cruz e Jacomini (2015), Silva, et al (2014) na discussão sobre a produção acadêmica nos programas de pós-graduação em educação no Brasil

No intuito de viabilizar a pesquisa foi realizado o levantamento de informações das teses e dissertações sobre financiamento da educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação das nove Insti-

tuições Federais de Ensino Superior (IFES) do Nordeste. Para a coleta do material usou-se mecanismos de busca online com as seguintes expressões: “financiamento da educação”, “controle social do financiamento da educação”, “gasto público e educação”, “Fundef”, “Fundeb”, “recursos públicos”, “conselho de acompanhamento”, “controle social do Fundeb”, “políticas de financiamento da educação básica e superior”, “planos de carreira e remuneração de professores” e “relações público-privado no financiamento da educação”.

A escolha desses descritores teve como orientação as palavras-chave utilizadas na coleta dos trabalhos classificados no eixo 6 da pesquisa nacional “A produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil: características e tendências 2000-2010” (SILVA, et al, 2014), que trata de financiamento da educação, e os nomes dos grupos de trabalho dos encontros da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA).

No tocante à estrutura do trabalho, ele está dividido em três momentos à exceção da introdução e das considerações finais. Na primeira parte o texto usa o método materialista histórico dialético para análise da realidade do campo política educacional, seguido de um breve histórico sobre sua constituição e as mediações que propiciaram o surgimento e fortalecimento da temática financiamento da educação no campo política educacional. Num segundo momento discorre acerca da expansão da pós-graduação na constituição do referido campo e os diferentes níveis de abordagem na produção sobre política educacional. Na sequência apresenta a análise dos dados da pesquisa, possibilitando uma visão panorâmica sobre a produção acadêmica em Financiamento da Educação nas IFES do nordeste brasileiro.

Materialismo Histórico Dialético como teoria e método de análise da realidade do campo política educacional

Uma das questões inquietantes para o homem sempre foi a procura pela explicação da realidade que o cerca. Esse desejo de compreender a origem do mundo e do homem foi a base da filosofia antiga, que em “épocas remotas começou a formação dos diversos ramos, como por exemplo, a ciência do ser (ontologia), a ciência da cognição (gnosilogia), a ciência do raciocínio científico (lógica) e a ciência da

moral (ética) ” (BURLATSKI, 1987, p. 6).

A partir dessas questões, a filosofia enquanto ciência, depara-se com seu problema fundamental: a oposição entre o materialismo e o idealismo. Para os filósofos materialistas, o mundo material e a natureza eram anteriores às ideias e ao espírito. E os denominados idealistas defendiam que as ideias, o espírito, é antecessor a natureza e ao mundo material objetivo (AFANASIEV, 1968). Assim, ao se conceber a realidade pelas lentes do idealismo, aceitam-se explicações sobrenaturais para as diferenças sociais, a exploração dos seres humanos e demais mazelas sociais que acometem a humanidade. Essa concepção também serve de controle das classes exploradoras para manter no cabresto espiritual os trabalhadores, contudo com um aparato de ciência, não se limitando a “fé cega”, como faz a religião. (AFANASIEV, 1968, p. 6).

Concernente à produção do conhecimento, o método metafísico é oposto ao materialismo histórico dialético. No idealismo metafísico nega-se as contradições, o fenômeno é estudado de forma isolada, não há mudanças qualitativas. Para os metafísicos, o movimento é um simples deslocamento dos corpos no espaço, ignorando o caráter progressivo do desenvolvimento e a luta inerente do novo de sobrepor-se ao velho. No método materialista dialético reconhece-se a materialidade e a cognoscibilidade do mundo como algo em “movimento, desenvolvimento e renovação constantes” e é histórico porque concebe as “leis mais gerais do desenvolvimento da sociedade”. (AFANASIEV, 1968, p. 12 e 14).

Para Burlatski (1987), os fundadores do marxismo descobriram a base real das relações sociais, que é a produção material, promovendo também um dos avanços do materialismo, sob nova ótica da filosofia marxista, que foi a perda do seu caráter contemplativo e passivo diante da realidade objetiva. Compreende-se, portanto, que o conhecimento no materialismo histórico dialético se constrói a partir das relações complexas que constituem o objeto, possibilitando alcançar sua essência, avançando para além da aparência. Considerando que as políticas educacionais estão no campo da realidade objetiva, fez-se a opção pelo materialismo como teoria e método para explicar esse complexo, política educacional, que faz parte da realidade social. Essas relações constituídas no seio da realidade considerada são, para

Marx, a unidade na diversidade que ele chama de “concreto” e de “concreto pensado” (PRADO JUNIOR, 1973, p. 38).

O enfoque marxista parte de uma abordagem ontológica do conhecimento da realidade, pressupondo que para uma fundamentação ontológica adequada para a construção de nossa imagem de mundo é necessário conhecimento de cada modo do ser e da sua interação com outros seres. Porém, no cotidiano, o ser se manifesta na aparência, “pois a manifestação imediata não revela o que realmente é essencial no plano ontológico” (MASSON, 2012, p. 3). Portanto, a compreensão do ser requer um conhecimento adequado que possibilite enxergar a realidade de forma verdadeira, “o que pressupõe considerar que a historicidade constitui a essência de todo ser” (MASSON, 2012, p. 4). Nesse viés, convém enfatizar, a partir de Lukács (2010, p. 198), que “o ser consiste de inter-relações infinitas de complexos processuais, de constituição interna heterogênea, que tanto no detalhe, quanto na totalidade – relativas – produzem processos concretos irreversíveis”.

A partir do exposto, as categorias como totalidade, práxis, contradição e mediação, no enfoque marxiano, “são tomadas do método dialético a fim de que a realidade seja considerada como totalidade concreta, ou seja, um todo estruturado em desenvolvimento” (MASSON, 2012, p. 4). No entanto, captar uma totalidade não significa apreender todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações e particularidades captados numa totalidade que é sempre a totalidade das totalidades e se faz na e através das mediações. Assim, nessa abordagem pressupõe-se uma visão totalizante da realidade e através dela tenta-se perceber como os diferentes elementos sociais estão ligados a uma mesma totalidade. Compreende-se a realidade a partir de uma totalidade dinâmica e em constante construção social, pois no uso do método, parte-se da “realidade objetiva, suas feições e situações” (PRADO JUNIOR, 1973, p. 18).

Para Masson (2012, p. 2-3) um enfoque teórico marxista:

[...] contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e

desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade. Assim, tal enfoque constitui-se num referencial consistente, ou seja, um “refletor poderoso” para a análise das políticas educacionais.

Dessa forma, o marxismo é um enfoque teórico que colabora para o desvelamento da realidade e as categorias expressam a generalidade do ser. O materialismo histórico dialético contribuiu para desvelar as mediações que explicam como se constituiu o campo acadêmico política educacional foco deste trabalho. Características como universalidade e a singularidade, mediadas pela particularidade são uma determinação do ser, do real. Assim, ao se negligenciar essas relações, corre-se o risco de efetivar uma análise unilateral e fragmentada da realidade. No campo das políticas educacionais tem sido realizado um extenso debate acerca da relação entre o universal, singular e particular, no intuito de evitar que o método seja utilizado como um conjunto de regras, restrito à técnica (MASSON, 2012).

A constituição do campo acadêmico política educacional

Para Souza (2006), é importante entender a origem e a ontologia de uma área do conhecimento, pois isso possibilita melhor compreensão dos seus desdobramentos, trajetórias e perspectivas. A política educacional é reconhecida como um campo de conhecimento em construção (MAINARDES E TELLO, 2016; STREMEL, 2016; CRUZ E JACOMINI, 2015). Para compreender a delimitação do conceito campo, buscou-se apoio em Bourdieu (2004, p. 20), que esclarece campo como [...] “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. [...] mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”.

Desse modo, a partir do enfoque marxista, compreende-se que não é possível apreender o significado de construção do campo sem a apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção que diz respeito à totalidade e as mediações que a constituem. A criação/institucionalização do campo política educacional acontece a partir dos determinantes econômico, histórico, político e cultural (MASSON, 2012).

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

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

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

Deste modo, o jogador/pesquisador não é passivo ou subordinado ao campo, mas perfeitamente capaz de criar estratégias de atuação orientadas pelo *habitus*, que são disposições adquiridas no processo de inserção nesse campo, melhorando sua percepção a respeito dos novos objetos de estudo e favorecendo a posição e legitimação desse agente / jogador / pesquisador dentro do campo. Esclarecendo *habitus*, no conceito bourdieusiano, Stremel (2016, p. 33, grifo da au-

tora) informa:

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

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

Conforme explicitado, na concepção marxista, o processo de institucionalização e fortalecimento do campo política educacional busca estabelecer as máximas relações possíveis para desvelar o real. O estudo do campo política educacional, requer, “para apreensão de sua essência, considerar a correlação de diferentes forças no processo pelo qual se define e se implementa”, e que esse processo “é marcado por interesses econômicos, políticos e ideológicos”, já que o campo da política educacional “não se define sem disputas, sem contradições, sem antagonismos de classe” (MASSON, 2012, p. 9).

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

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

Já nos estudos analíticos há uma integração entre teoria e dados e, à medida que os pesquisadores constroem os argumentos, o

estudo torna-se mais consistente e original. É importante salientar que, mesmo sendo uma análise de dados, o pesquisador precisa explorá-los à luz de marcos teóricos, tornando o trabalho relevante e significativo, superando a descrição precária e inconsistente (MAINARDES; TELLO, 2016).

Para os referidos autores, o terceiro nível de abordagem e abstração é o compreensivo. Nesses estudos os pesquisadores explicitam seus argumentos e superam o nível descritivo-analítico, alcançando o nível mais elevado de abstração. Quando a pesquisa alcança o nível da compreensão, ela apresenta maior riqueza e profundidade nas análises, podendo servir de base para outras pesquisas, como também a geração de novas teorias. Portanto, faz-se necessário a ampliação de pesquisas sobre política educacional que avancem em direção a estudos compreensivos visando consolidar o referido campo acadêmico.

A expansão da Pós-Graduação e o desenvolvimento do campo política educacional

O estabelecimento da política educacional como campo acadêmico, dá seus primeiros passos em meados da década de 1960. Um dos fatores determinantes para o desenvolvimento da produção científica na área da educação, que fomentou a criação do campo da política educacional, foi o caráter institucional dado a Pós-Graduação. Esse processo de consolidação foi célere no final dos anos 1960 quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e outros órgãos públicos foram encarregados de incentivar a formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente do ensino superior objetivando sua atuação na Pós-Graduação (CURY, 2005).

Levantamentos apresentados por Santos e Azevedo (2009) mostram que, durante a década de 1960, o Brasil tinha 38 cursos de pós-graduação, sendo 11 de doutorado e 27 de mestrado, e que a efetiva expansão dos programas só aconteceu nos anos 1970 com a implantação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). No que concerne a Pós-Graduação em Educação, sua gênese data do ano de 1966, quan-

do foi criado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC RJ), o primeiro Mestrado em Educação.

Diversos aspectos contribuíram para a especificidade da política educacional como campo acadêmico, tais como a institucionalização da pós-graduação, a expansão das pesquisas acadêmicas sobre políticas educacionais, a criação de linhas de pesquisa na pós-graduação e de disciplinas na graduação, além da criação de associações científicas como: Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE (1961), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (1976) e o GT 5 – Estado e Política Educacional no âmbito da ANPEd (1986/1987).

A pluralidade de temas que foram surgindo à medida que os programas de pós-graduação em Educação se ampliavam, levou a Capes a propor que os programas fossem organizados em linhas de pesquisa (LP). As LPs funcionam como um núcleo temático, cuja premissa é agregar os projetos de pesquisa desenvolvidos por assuntos afins. Segundo Stremel (2016, p.88):

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

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

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

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

A ampliação dos programas de pós-graduação e dos periódicos possibilitou, concomitantemente, o crescimento de pesquisas e publicações de política educacional, dentre estas, as que tratam da temática **Financiamento da Educação**.

Segundo a autora supracitada, a partir da década de 1990, a criação de diversos periódicos científicos especializados de política educacional, foram fundamentais para o processo de institucionalização e consolidação do referido campo, a saber: Revista Brasileira de Política e Administração (RBPAA) da ANPAE; Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (CESGRANRIO); Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional (UNESP); FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação); Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe), dentre outras (STREMEL, 2016).

A produção acadêmica em Financiamento da Educação nas IFES do nordeste brasileiro

A análise dos resumos das teses e dissertações sobre a temática Financiamento da Educação produzidas nas nove IFES, foco da pesquisa, trouxe apontamentos que permitiram traçar um perfil da produção acadêmica no período de 2000 a 2017, no que se refere ao número de produções por ano, a quantidade de trabalhos por instituição e orientador e os autores mais citados. No levantamento feito nos bancos de teses e dissertações das instituições foco do estudo, foram encontrados 53 trabalhos sobre financiamento da educação sistema-

tizados por ano no quadro a seguir:

Quadro 1 - Dissertações e teses sobre financiamento da educação produzidas entre 2000 a 2017

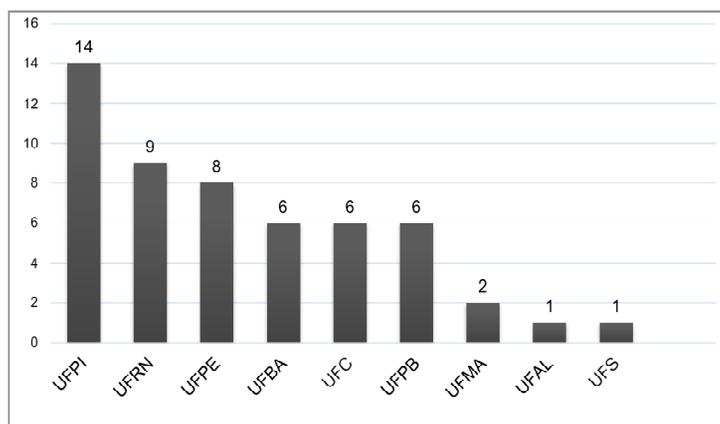
ANO	TOTAL DE DISSERTAÇÕES	TOTAL DE TESES
2000	0	0
2001	0	0
2002	1	0
2003	3	0
2004	1	0
2005	2	0
2006	2	0
2007	0	0
2008	2	0
2009	1	1
2010	3	0
2011	3	2
2012	3	2
2013	3	1
2014	5	3
2015	1	4
2016	4	2
2017	1	3
TOTAL	35	18

Fonte: A autora.

O quadro 1 revela um crescimento significativo, a partir de 2010, no número de pesquisas sobre financiamento da educação. Cabe destacar que dos 53 trabalhos encontrados que tratam da temática, 35 são dissertações, o que representa 66% da produção. No entanto, além da quantidade de teses representar 34% dos trabalhos avaliados, há uma ausência desses estudos que tratem da referida temática durante o período de 2000 a 2008.

Outro ponto interessante encontrado na pesquisa foi a distribuição assimétrica das produções sobre Financiamento da Educação defendidas nas nove instituições foco do estudo, conforme demonstra o gráfico 1.

Gráfico 1 - Quantidade de teses e dissertações nas IFES do Nordeste sobre Financiamento da Educação (2000 - 2017)



Fonte: A autora.

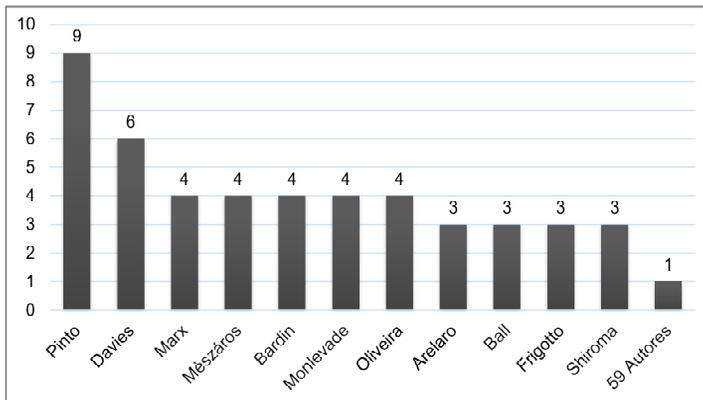
O maior número de pesquisas sobre Financiamento da educação concentrou-se em três instituições: UFPI, UFRN e UFPE, com 14, nove e oito trabalhos, respectivamente, respondendo por 58% dos estudos sobre a temática em questão. As demais IFES nordestinas representaram 42% do total de produções.

Na análise dos dados constatou-se, ainda, que 27 docentes orientaram dissertações e teses sobre Financiamento da Educação no período. Dentre eles, dois nomes se destacaram pelo número de orientações: Luís Carlos Sales (UFPI) e Magna França (UFRN), ambos com 10 e nove orientações, respectivamente. Porém, chama atenção o fato de 18 professores terem orientado apenas um trabalho no referido período. Essa realidade também foi verificada em pesquisa com foco em programas de pós-graduação avaliados pela Capes no período de 2000 a 2010, demonstrando que estudos sobre financiamento da educação estão em processo de construção (CRUZ; JACOMINI, 2015).

Dentre os autores que contribuíram para a construção da base teórica dos trabalhos sobre financiamento da educação, podemos

observar no gráfico 2, um leque significativo de referências.

Gráfico 2 - Autores mais citados nos resumos de teses e dissertações nas IFES do Nordeste sobre Financiamento da Educação (2000 - 2017)



Fonte: A autora.

Na análise do gráfico 2, dentre os autores mais citados, cabe destacar José Marcelino de Rezende Pinto como um dos autores mais apontados no referencial teórico, seguido por Nicholas Davies, Karl Marx, István Mészáros, Laurence Bardin, João Monlevade, Romualdo Portela de Oliveira, dentre outros. Contudo, 59 autores são citados uma única vez, o que demonstra que a temática "Financiamento da Educação" no campo da política educacional ainda está em processo de construção visto a inexistência de referências consensuais nos resumos analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As pesquisas com base no materialismo histórico dialético contribuem para apreensão do significado da constituição do campo da política educacional a partir da compreensão da lógica global de um sistema de produção (capitalismo), possibilitando a análise do objeto a partir de uma totalidade social (gênese, desenvolvimento, contradições e relações). Assim, para compreensão da institucionalização e fortalecimento do campo investigado, é importante considerar as relações dentro do contexto social e histórico, analisando as particularidades e detalhes para captar o movimento de construção da temática,

percebendo as determinações recíprocas e as contradições próprias do campo. Importante também compreender a natureza das determinações sócio ontológicas para delimitar os desafios sociais e educacionais para a superação da autorreprodução do capital.

Quanto ao tema financiamento da educação, constatou-se crescimento significativo nos últimos anos, conforme demonstrado pelas análises dos resumos das teses e dissertações sobre a produção acadêmica no Nordeste Brasileiro. O exame dos dados evidenciou um aumento expressivo na produção da área, o que demonstra o reconhecimento da relevância deste campo de estudo para a formação dos que trabalham com a educação e, principalmente, para a compreensão das políticas que materializam a oferta educacional, condição essencial para valorização do direito à educação.

REFERÊNCIAS

AFANASIEV, V. **Fundamentos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

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

BURLATSKI, F. Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista. In: **Compêndios de Ciências Sociais**. Moscovo: Edição Progresso, 1987, p. 03-24.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CRUZ, R. E.; JACOMINI, M. A. Produção acadêmica sobre financiamento da educação (2000-2010): características gerais. In: 3º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO - FINEDUCA, 3. 2015, Gramado. **Anais...** Gramado, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015, p. 737-755.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65 **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 7-20, número especi-

al, set. / dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30>: Acesso em 18 fev. 2019.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, p. 1-17, jul. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2331> : Acesso em: 09 abr. 2018.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre Políticas Educacionais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9. 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Anped Sul, 2012. p. 1-13.

PRADO JUNIOR, C. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 1973. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 12 abr. 2019

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. / dez. 2006. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view/2192/648>: Acesso em 27 jun. 2018.

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

SILVA, Antônia Almeida (Coord.). **Produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil - 2000-2010**: dados dos programas conceito 5 ou mais. [banco de dados]. Pesquisa financiada pelo CNPq, Edital/ Chamada CNPq/CAPES nº 07/2011. Feira de Santana: Cede, 2014.

Disponível em: <http://www2.uefs.br/cede/docs/a-producao-academica-em-politicas-educacionais-2000-2010.pdf>: Acesso em: 09 fev. 2017.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p.20-45, jul. / dez. 2006.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2016.

A TEMÁTICA FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS IFES DO NORDESTE BRASILEIRO

Queiza Larissa Gomes de Oliveira¹, Rosana Evangelista da Cruz².

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve por objetivo investigar a presença da temática financiamento da educação nos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) das capitais do Nordeste Brasileiro visando compreender como está sendo realizada a formação dos pedagogos em relação à temática.

As questões norteadoras desta pesquisa foram as seguintes: como se expressa a temática financiamento da educação nas disciplinas que tratam de política educacional nos currículos dos referidos cursos? Quais são as principais referências bibliográficas sobre financiamento da educação adotadas nos currículos desses cursos? Parte-se do pressuposto da necessidade de inserir na formação docente os conhecimentos relacionados às condições materiais efetivas que sustentam as políticas voltadas ao direito à educação.

O estudo consiste em pesquisa qualitativa, baseada em estudo documental. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental é um procedimento em que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos

¹ Universidade Federal do Piauí – (UFPI) Email: queiza.gomes@gmail.com

² Universidade Federal do Piauí – (UFPI) Email: rosanacruz@ufpi.edu.br

mais variados tipos. O estudo documental deve considerar o contexto dos documentos da pesquisa, os autores dos documentos, a autenticidade, confiabilidade e natureza dos textos investigados.

Os principais documentos utilizados na pesquisa foram os Projetos Político Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Licenciatura em Pedagogia de nove Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) do nordeste brasileiro, em vigor no ano de 2017. Oito dessas Ifes estão localizadas nas capitais dos estados: do Maranhão (UFMA), do Piauí (UFPI), do Ceará (UFC), de Pernambuco (UFPE), de Alagoas (UFAL), da Paraíba (UFPA), da Bahia (UFBA) e do Rio Grande do norte (UFRN). A exceção foi a Universidade Federal de Sergipe (UFS), cujo o PPP foi do *campi* São Cristóvão, isto porque o curso de Pedagogia não é ofertado no *campi* da capital, Aracajú, sendo o mesmo escolhido por ser o de maior estrutura e oferta do curso.

A pesquisa contemplou, portanto, os PPPs das disciplinas do curso regular de Licenciatura em Pedagogia das nove Ifes do nordeste. Devido a insuficiência de informações, recorreu-se aos planos de ensino de disciplinas relacionadas ao financiamento da educação (obrigatórias e optativas), disponibilizados por apenas cinco das instituições pesquisadas (UFPE, UFPI, UFS, UFAL e UFPB). Na UFRN, UFC e UFMA os planos de ensino já estavam disponíveis em anexo no PPP e UFBA não foram encontrados os planos nem as referências adotadas.

A localização dos documentos decorreu de pesquisa nos *sites* institucionais das Ifes, principalmente nos Sistemas de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). O conteúdo financiamento da educação foi rastreado mediante pesquisa pelas seguintes palavras chaves: financiamento, fonte de recursos, economia e recursos financeiros.

No desenvolvimento da pesquisa foram produzidos quadros para a sistematização dos documentos selecionados, etapa importante para a posterior análise dos dados. Para Pimentel (2001), organizar o material significa processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e manuseio, permitindo a extração das informações relevantes.

Os documentos permitiram identificar e sistematizar as disciplinas optativas e obrigatórias relacionadas à temática política educacional, dentre elas a de financiamento da educação, incluindo informa-

ções sobre o tipo de oferta (obrigatória ou optativa), a carga horária, o período da oferta, as ementas, os departamentos responsáveis e as referências bibliográficas adotadas em cada Ifes investigada, permitindo compreender os elementos do financiamento da educação que embasam a formação do Pedagogo nas Ifes do nordeste brasileiro.

O financiamento da educação nos cursos investigados

A organização do currículo voltado à formação de professores implica em um conjunto de conhecimentos e atividades relacionadas ao papel que será desempenhado pelos discentes ao se formarem. Portanto, é imprescindível possibilitar participação dos envolvidos na formulação do currículo e do projeto pedagógico, visando favorecer uma aprendizagem eficaz e duradoura aos discentes.

O currículo, está intimamente ligado à realização dos objetivos do projeto político pedagógico, sendo definido como “um conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagens pretendidos, experiências que devem ser proporcionadas aos discentes, princípios orientadores das práticas, seleção e organização da cultura” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 362). Assim, o currículo implica na formação cognitiva e operativa e nas aprendizagens que são fundamentais para os objetivos formativos, os quais devem estar explícitos nos PPPs dos cursos.

Na formação dos pedagogos, o currículo inclui componentes das políticas educacionais, abrindo possibilidades de compreensão mais ampla sobre os sistemas de ensino e de motivação para o desenvolvimento de pesquisas nessa área. O campo Política Educacional está em processo de construção sendo que, segundo Tello (2015), os conteúdos mais abordados nas pesquisas estão relacionados a questões amplas do processo de formulação de políticas educacionais, implicando em discussões como o papel do Estado em diferentes contextos.

É importante conhecer a origem e a ontologia de uma área de conhecimento para melhor compreender seus desdobramentos, sua trajetória e as suas perspectivas. Bourdieu (1989) afirma que, na análise da constituição de um campo particular, de um espaço relativamente autônomo, sua essência só pode ser apreendida pela análise histórica.

Stremel (2017) explica que a política educacional como um campo acadêmico vem se constituindo por meio da criação de espaços institucionais em universidades e centros de pesquisa, mediante criação de disciplinas, linhas e grupos de pesquisa em programas de Pós-Graduação em Educação, bem como a criação de associações científicas, periódicos especializados, eventos científicos, redes de pesquisa, entre outros.

O curso de Pedagogia se insere no campo política educacional e contribui para a sua consolidação ao contemplar discussões a ele afeitas, como o financiamento da educação, foco deste texto. A análise da organização curricular dos cursos permitiu verificar que o ensino do financiamento da educação é garantido nos componentes das disciplinas de legislação; gestão, organização e coordenação do trabalho educativo; política educacional e organização de sistemas escolares, diluído entre outros assuntos correlatos na maior parte das instituições analisadas.

Essas disciplinas possibilitam ter conhecimentos relacionados aos fundamentos políticos-administrativos da educação, sendo coerente com o parágrafo 2º, inciso II, da Resolução CNE/CP nº1, de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, o qual expressa que “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (BRASIL, 2006).

Embora o componente financiamento da educação esteja presente na organização curricular dos cursos de Pedagogia das nove Ifes investigadas, isso nem sempre se explicita na nomenclatura ou ementas das disciplinas, requerendo a análise das referências bibliográficas. As disciplinas das IFES que contemplam o financiamento da educação são expressas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Disciplinas que tratam do financiamento da educação nas Ifes

IFES	Nome da disciplina	Tipo
UFPE	Legislação e Financiamento da educação	Obrigatória
UFMA	Gestão e Organização de Sistemas Educacionais	Obrigatória
	Fundamentos econômicos da Educação	Obrigatória
UFRN	Prática em Gestão em Coordenação Pedagógica	Obrigatória
UFBA	Gestão Educacional	Obrigatória
UFBA	Economia e Educação	Optativa
UFC	Política Educacional	Obrigatória
UFPB	Estrutura e funcionamento do ensino	Obrigatória
UFS	Estrutura e funcionamento da educação básica	Obrigatória
UFPI	Financiamento da Educação	Obrigatória
UFAL	Gestão e Financiamento da Educação	Optativa
	Projeto Político Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho escolar	Obrigatória

Fonte: Projetos Político Pedagógicos das Ifes (BRASIL, 2006a, 2006b, 2006c, 2007, 2013a, 2013b, 2015a, 2015b).

Em sete, das nove universidades investigadas (UFPE, UFMA, UFRN, UFBA, UFPB, UFS e UFC), o financiamento da educação aparece em disciplinas obrigatórias que não têm como ponto principal as fontes de recursos para a educação.

Apenas na UFPI o elemento é tratado em uma disciplina obrigatória, de forma específica, com a nomenclatura Financiamento da Educação e com a carga horária de 60hs, com a seguinte ementa: "as fontes e recursos públicos para a Educação Básica, o financiamento da Educação Básica e a legislação que o regulamenta, políticas de financiamento da Educação Básica, os programas de descentralização dos recursos para a escola e a gestão dos recursos da educação" (BRASIL, 2017, p.1).

A disciplina Legislação e Financiamento da educação, ofertada pela UFPE, apresenta, nos documentos investigados, uma ementa compatível com a sua nomenclatura, inclusive privilegiando a temática financiamento da educação, "Abordagem introdutória à conceituação do planejamento e do financiamento da educação como mecanis-

mos de intervenção estatal, no modo de produção capitalista, e à análise dos instrumentos que lhe fornecem materialidade – planos, programas e projetos – bem como suas relações com o processo de desenvolvimento e participação social, privilegiando o caso brasileiro” (BRASIL, 2017d, p. 1). No entanto, com a análise mais detalhada das referências bibliográficas, foi possível perceber que o Plano de Ensino da disciplina não apresenta referências sobre financiamento da educação, como proposto na ementa.

Na UFAL, a disciplina Gestão e Financiamento da Educação é ofertada de forma optativa, mas sua ementa não está disponível no PPP do curso de Pedagogia analisado. Neste caso, o plano de ensino da disciplina também não apresenta a ementa, embora a bibliografia contemple a temática analisada. O Financiamento da educação também está inserido nas referências bibliográficas uma disciplina obrigatória, nomeada de Projeto Político Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho escolar.

A UFBA oferta uma disciplina obrigatória Gestão Educacional, que tem a temática financiamento dentre os seus componentes, além de uma disciplina optativa nomeada Economia da educação que, devido a indisponibilidade da ementa no PPP e no Sigaa, não explicita claramente sua relação com o financiamento da educação.

No que se refere às referências bibliográficas expressas nos documentos analisados, nas disciplinas da área de política educacional, verificou-se que incluem títulos relacionados ao componente financiamento da educação nas instituições como apresenta o quadro abaixo.

Quadro 2 - Frequência de obras nas referências bibliográficas, por autor

Nome do autor	Título da obra	Frequência	IFES
ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs)	O público e o privado na educação: novos elementos para o debate.	1	UFPI
ALVES, Charles Alberto de Souza, PIMENTEL, Adriana Marinho	O Piso Salarial Profissional Nacional dos professores da educação básica pública: desafios atuais e perspectivas	1	UFAL
AMARAL, Nelson Cardoso.	Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil	1	UFPB
ANTUNES, Ana Maria de Cerqueira	Financiamento da Educação: análise das fontes e da distribuição de recursos	1	UFMA
BAER, Mônica.	Sistema Financeiro Internacional: oportunidades e restrições para o financiamento da educação	1	UFMA
BARROS, Fabiana Pereira MOREIRA, Jani Alves da Silva	As políticas para o financiamento da educação Básica pública no Brasil: primeiras aproximações.	1	UFAL
BOTLIER, Alice Happ.	Organização, financiamento e gestão escolar: subsídios para a formação do professor.	1	UFPE
CAETANO, Eduardo Ferreira da Silva	Os Ordenados Pagos aos Professores de Primeiras Letras às Políticas de Valorização Profissional e Social	1	UFAL
CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende	Custo-Aluno Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil.	2	UFAL UFPI
CASTRO, Jorge Abrahão de	Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil	1	UFPI
CHAVES, Vera Lúcia Jacob	Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão	1	UFAL
COSTA, Vera Lucia Cabral (Org)	Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento.	1	UFRN
DAVIES, Nicholas	Tribunais de Contas e educação: quem controla o fiscalizador de recursos	1	UFPI
DAVIES, Nicholas	Financiamento de Educação: novos ou velhos desafios.	1	UFPI
DAVIES, Nicholas.	Fundeb: a redenção da educação básica.	1	UFPI
DOURADO, Luís Fernando	Financiamento da educação básica.	1	UFMA
EDNIR, Madza	Bicho de sete cabeças: para entender o financiamento da educação brasileira.	1	UFPI

FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego	O financiamento da educação superior no limiar do século XXI: o caminho da mercantilização da educação	1	UFAL
FERNANDES, Maria Dilméia Espindol; SANTOS, Maria de Fátima Martins	A Meta 20 do PNE 2014-2024: compromissos e desafios para o contexto do financiamento educacional.	1	UFAL
FONSECA, Marília.	Financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: 20 anos de cooperação internacional	1	UFPI
GOMFS, Ana Valeska Amaral	Custo-Aluno Qualidade	1	UFPA
HADDAD, Sérgio (org.).	Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais	1	UFPI
LIBÂNIO, José Carlos	Os programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.	1	UFPI
MAFASSIOLI, Andréia da Silva	20 anos do Programa Dinheiro Direto na Escola: um olhar crítico sobre as interferências na gestão escolar e financeira pública.	1	UFAL
MELCHIOR, José Carlos de Araújo	Mudanças no financiamento da educação no Brasil.	1	UFMA
MONLEVADE, João.	Educação Pública no Brasil: contos & descontos.	1	UFPI
OLIVEIRA, Romualdo Portela e ADRIÃO, Theresa	Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB.	2	UFPI e UFPE
PEREIRA, Fernanda Maryclle, CARNEIRO, Ana Paula da Silva	A remuneração dos professores da educação básica: um estado da arte no período de 2010 a 2015	1	UFAL
PINTO, J. M. R.	O financiamento da educação no Brasil.	1	UTC
FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego	O financiamento da educação superior no limiar do século XXI: o caminho da mercantilização da educação	1	UFAL
FERNANDES, Maria Dilméia Espindol; SANTOS, Maria de Fátima Martins	A Meta 20 do PNE 2014-2024: compromissos e desafios para o contexto do financiamento educacional.	1	UFAL
FONSECA, Marília.	Financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: 20 anos de cooperação internacional	1	UFPI
GOMFS, Ana Valeska Amaral	Custo-Aluno Qualidade	1	UFPA
HADDAD, Sérgio (org.).	Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais	1	UFPI
LIBÂNIO, José Carlos	Os programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.	1	UFPI
MAFASSIOLI, Andréia da Silva	20 anos do Programa Dinheiro Direto na Escola: um olhar crítico sobre as interferências na gestão escolar e financeira pública.	1	UFAL
MELCHIOR, José Carlos de Araújo	Mudanças no financiamento da educação no Brasil.	1	UFMA
MONLEVADE, João.	Educação Pública no Brasil: contos & descontos.	1	UFPI
OLIVEIRA, Romualdo Portela e ADRIÃO, Theresa	Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB.	2	UFPI e UFPE

PEREIRA, Fernanda Maryelle, CARNEIRO, Ana Paula da Silva	A remuneração dos professores da educação básica: um estado da arte no período de 2010 a 2015	1	UFAL
PINTO, J. M. R.	O financiamento da educação no Brasil.	1	UFC
PINTO, José Marcelino de Rezende	A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo	1	UFPI
PINTO, José Marcelino de Rezende	Os Recursos para Educação no Brasil no contexto das finanças públicas.	1	UFPI
PINTO, José Marcelino de Rezende	Para onde vai o dinheiro? Caminhos e descaminhos do financiamento da educação	1	UFPI
ROSAR, M.F. Felix.	Globalização e descentralização: o processo de desconstrução do sistema educacional brasileiro pela via da municipalização.	1	UFMA
SOUSA JUNIOR, Luiz de (Org).	Política, financiamento e gestão educacional	1	UFPB
TAPOROSKY, Barbara Cristina	O valor anual mínimo por aluno do FUNDEB, o CAQi e a reserva do possível	1	UFAL
TREIN, Laura Dexheimer, GIL, Juca	Mapa dos planos de carreira docente no Brasil	1	UFAL
VALLE, Bertha	Controle Social da Educação: aspectos históricos e legais.	1	UFPI
VIANA, Mariana Peleje	Os Recursos Financeiros Descentralizados como Indutores da Gestão Democrática e Ferramentas para a Promoção da Qualidade do Ensino.	1	UFAL

Fonte: Projetos Político Pedagógicos das Ifes (BRASIL, 2006a, 2006b, 2006c, 2007, 2013a, 2013b, 2015a, 2015b). Planos de ensino das Ifes (BRASIL, 2015, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d).

O quadro demonstra que, dentre as referências trabalhadas nas Ifes, apenas duas obras se repetem, com o título *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB*, na UFPI e UFPE, e *Custo Aluno Qualidade Inicial: rumo a educação pública de qualidade no Brasil*, na UFAL e na UFPI. José Marcelino de Rezende Pinto é autor de quatro obras adotada pelas Ifes, seguido por Nicholas Davies, autor de três referências citadas no conjunto de documentos analisados.

O número de obras sobre a temática financiamento da educação adotado por Ifes, no conjunto PPP e Planos de Ensino, é bastante diferenciado: UFPI 16 obras; UFAL 12 obras; UFMA 5 obras; UFPB e UFPE 2 obras; UFC e UFRN 1 obra. Nas referências adotadas pela UFBA e UFSE o financiamento da educação é diluído em obras que tratam

da política de forma mais geral, como em estudo completo sobre LDB, por exemplo.

Em que pese a diversidade e fragmentação de obras e autores que tratam do financiamento da educação, pondera-se que a diversidade de referências bibliográficas nos planos de ensino das disciplinas dos cursos de Pedagogia das Ifes tem coerência com as Diretrizes Curriculares Nacionais, que dispõe que a formação docente deve contemplar a sólida formação teórica e interdisciplinar para a preparação e o desenvolvimento de profissionais do magistério, isto porque as referências abordam questões amplas oferecendo aos alunos a oportunidade de ter discussões e interpretações em um contexto da prática (BRASIL, 2006).

A análise das referências demonstra que as disciplinas que tratam do financiamento da educação permitem aos discentes discussões teóricas mais amplas dos elementos que envolvem o Financiamento da Educação, como parte da Política Educacional, abordando discussões sobre o papel do Estado entre outros, denotando que este é um campo de conhecimento específico que dialoga com diferentes áreas, perpassando por diferentes modelos analíticos e abordagens metodológicas, elementos que são essenciais para a investigação de programas que financiam a educação no Brasil.

As referências adotadas pelas Ifes, podem levar o aluno a compreender o histórico das políticas educacionais e do Financiamento da Educação, oferecendo aos discentes do curso de Pedagogia fundamentação teórica que contribua para a análise crítica da política educacional. Neste sentido que Mainardes (2015), alerta que o estudo teórico dos conteúdos pode oferecer informações sobre a efetividade, potencialidades, limitações e alternativas dos programas e das políticas educacionais.

Os conteúdos expressos nas referências permite que os discentes possam conduzir, futuramente, o trabalho docente levando em conta a realidade das instituições educativas e da profissão de pedagogo, visando a integração e a interdisciplinaridade curricular e os conhecimentos sobre a realidade social e cultural, visando o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, nos termos definidos nas Diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006).

A escola, como organização complexa, que tem função de pro-

mover a educação para a cidadania, demanda profissionais com uma formação mais ampla. Dessa forma, o ensino do financiamento pode contribuir para a formação de um profissional que atue com compromisso visando à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária, conforme dispõe as DCNs aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa bibliográfica e a análise dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia das nove Instituições Federais de Ensino Superior do nordeste brasileiro, permitiu compreender que o ensino do financiamento da educação é relevante no meio acadêmico porque proporciona aos futuros educadores o conhecimento das fontes de recursos destinados à educação no contexto político, social e econômico brasileiro.

O estudo permitiu verificar que o ensino do financiamento da educação é garantido nos componentes das disciplinas de legislação, gestão, política educacional e organização de sistemas escolares, diluído entre outros assuntos correlatos na maior parte das instituições analisadas, pois ele aparece como a disciplina obrigatória apenas na UFPI e na UFPE.

A análise das referências bibliográficas que tangenciam o financiamento da educação no conjunto dos documentos analisados foi um aspecto importante para compreender a construção do campo. Entretanto, constatou-se a pulverização de títulos e autores, sendo as referências bastante diversificadas, aspectos que por um lado revelam positividade, por outro a necessidade de maior consolidação desse campo formativo.

Por fim, a relevância do conhecimento sobre o financiamento da educação justifica a inclusão de disciplinas específicas nos currículos dos cursos de Pedagogia das Ifes do nordeste brasileiro, importante para o avanço do conhecimento na área no que se refere à constituição do campo política educacional.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). **O público e o privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Liber livro. 2012

ANTUNES, Ana Maria de Cerqueira. Financiamento da Educação: análise das fontes e da distribuição de recursos. **Estado e Educação** (Coletânea CBE). Campinas, SP, Papirus, p.157-168,1992.

BAER, Mônica. Sistema Financeiro Internacional: oportunidades e restrições para o financiamento da educação. **Novos Estudos CEBRAP**. S.Paulo: nº42, p.99-112. Jul. 1995

BARROS, Fabiana Pereira; MOREIRA, Jani Alves da Silva. As políticas para o financiamento da educação Básica pública no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Percursos** - NEMO Maringá, v. 4, n. 2 , p. 193- 207, 2012.

BOTLER, Alice Happ. **Organização, financiamento e gestão escolar: subsídios para a formação do professor**. Recife: Editora Universitária,2009.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989, p.59-73.

BRASIL. Universidade Federal da Bahia. **Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA**. Salvador: UFBA, 2015a. 82f. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo_do_curso_de_licenciatura_em_pedagogia.pdf. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. Universidade Federal da Paraíba. **Plano de Curso**. 1303148 – Legislação do Ensino. Paraíba: UFPB. Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, 2017a.

BRASIL. Universidade Federal da Paraíba. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia**. João Pessoa: UFPB, 2006a. 42f. Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=1626698. Acesso em: 10. jun. 2018.

BRASIL. Universidade Federal de Alagoas. **Plano de Curso**. PEDL078 - Gestão e Financiamento da Educação. Maceió: UFAL. 2017.2c.

BRASIL. Universidade Federal de Alagoas. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Maceió: UFAL, 2006b. 81f. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos pedagogicos/campusmaceio/ppc-pedagogia-licenciatura.pdf/view>. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. Universidade Federal de Pernambuco. Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos diretoria de Desenvolvimento do Ensino. **Programa de Componente Curricular**. Planejamento e Financiamento da Educação Escolar no Brasil. Sergipe: UFPE. 2017.2d.

BRASIL. Universidade Federal de Pernambuco. **Relatório Perfil Curricular do Curso de Pedagogia**. Recife: UFPE, 03 de julho de 2013a. Disponível em: < https://www.ufpe.br/documents/39106/479817/PPC_Pedagogia+atualizado+01.11.pdf/e8795ade-3756-4756-a13f-18cae218a79d. Acesso em: jun. 2018..

BRASIL. Universidade Federal de Sergipe. **Plano de Ensino**. Estrutura e funcionamento da educação básica. Sergipe: UFS, 2017.2.b

BRASIL. Universidade Federal de Sergipe. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. São Cristóvão: UFSE, 2015b. 43f.

BRASIL. Universidade Federal do Ceará. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Fortaleza: UFCE, 2013b. 156f.

BRASIL. Universidade Federal do Maranhão. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. São Luís: UFMA, 2007. 95f.

BRASIL. Universidade Federal do Piauí. Departamento de Fundamentos da Educação. **Plano de Ensino**. Financiamento da Educação. Teresina: UFPI, 2017.

BRASIL. Universidade Federal do Piauí. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI**. Teresina: UFPI, 2006c. 119f.

BRASIL. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Projeto Político Pedagógico**. Natal: UFRN, 2017d.

CAETANO, Eduardo Ferreira da Silva. Os Ordenados Pagos aos Professores de Primeiras Letras às Políticas de Valorização Profissional e Social. **Fineduca**. 2017. p.1-18.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo-Aluno Qualidade Inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 857-876, out. 2007.

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

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. **ETD – Educ**. temat. digit. Campinas, SP v.17 n. 2 p.427-441 maio/ago. 2015 ISSN 1676-2592.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

COSTA, Vera Lúcia Cabral. (Org.) **Descentralização da educação:** novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP, Cortez, 1999.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB:** a redenção da educação básica. Niterói-RJ: Edição. 2006.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e as verbas de educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

DAVIES, Nicholas. **Tribunais de Contas e educação:** quem controla o fiscalizador de recursos. São Paulo: Plano, 2001.

DOURADO, Luís (org.). **Financiamento da Educação Básica.** Campinas: Autores Associados, 1999.

EDNIR, Madza; BASSI, Marcos. **Bicho de sete cabeças:** para entender o financiamento da educação brasileira. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, 2009. em:<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 out. 2008.

FARENZENA, Nalú. **A política de financiamento da educação Básica rumos da legislação brasileira.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. (Política e Gestão da Educação, 2). 64

FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego. O financiamento da educação superior no limiar do século XXI: o caminho da mercantilização da educação. Revista Internacional de Ensino Superior, 2015, p. 90-113.

FONSECA, Marília. **Financiamento do Banco Mundial à educação brasileira:** 20 anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2. ed. São Paulo/SP: Cortez, 1998, pp. 229-253.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Custo-Aluno Qualidade.** Câmara dos Deputados. Brasília: 2009.

HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-53.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Os programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. Rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012, p. 391-404.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva. 20 anos do Programa Dinheiro Direto na Escola: um olhar crítico sobre as interferências na gestão escolar financeira pública. **Fineduca**, 2015, p. 1-18.

MAINARDES, Jefferson Mainardes. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política. In: TELLO, César Gerónimo. **Los objetos de estudio de la Política Educativa**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina. 2015, p. 1-13.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MELCHIOR, Jose Carlos de Araujo. Universidade de São Paulo. **A política de vinculação de recursos públicos e o financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, 1981.

MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil: contos & descontos**. Ceilândia: Idea Editora, 1997.

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

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa; MINTO, Cesar Augusto. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Xamã, 2007.

PEREIRA, Fernanda Maryelle. CARNEIRO, Ana Paula da Silva. A remuneração dos professores da educação básica: um estado da arte no período de 2010 a 2015. **Fineduca** – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 6, n. 3, 2016, p.1-18.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, 2001, p.1-17.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os Recursos para Educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Ed. Plano, 2001.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Para onde vai o dinheiro?** Caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo: Xamã, 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, out. 2007.

ROSAR, M.F. Felix. **Globalização e descentralização**: o processo de desconstrução do sistema educacional brasileiro pela via da municipalização. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Tese de Doutorado, 1995.

SANTOS, Clovis Roberto dos Santos. **Direito a educação de**: a Ldb de A a Z.. São Paulo: Avercamp, 2008.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I n.1, 2009, p. 1-15

SOUSA JUNIOR, Luiz de (Org). **Política, financiamento e gestão educacional**. Ideia. São Paulo: Plano, 2001b.

STREMEL, Silvana. Aspectos teórico-metodológicos para a análise da constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil. **Revista de estudos teóricos y espistemológicos en política educativa**, 2017, p. 1-14.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer. O valor anual mínimo por aluno do FUNDEB, o CAQi e a reserva do possível. *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 6, n. 6, 2016.

TELLO, César. Los objetos de estudio de la política educativa: três argumentos epistemológicos para sua analisis. In: TELLO, César Gerónimo. **Los objetos de estudio de la Política Educativa**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Autores de Argentina. 2015, p. 43-63.

VALLE, Bertha. **Controle Social da Educação**: aspectos históricos e legais. In: SOUZA, Donald Belo (org). *Conselhos Municipais e Controle Social da Educação: descentralização, participação e cidadania*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 53-74.

VIANA, Mariana Peleje. Os Recursos Financeiros Descentralizados como Indutores da Gestão Democrática e Ferramentas para a Promoção da Qualidade do Ensino. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 7, n. 7, 2017.

PRODUÇÃO ACADÊMICA EM POLÍTICA EDUCACIONAL NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Marli Clementino Gonçalves¹, Maria Clara de Sousa Costa².

INTRODUÇÃO

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

Este trabalho tem por base a pesquisa nacional realizada anteriormente sobre a Produção Acadêmica em Políticas Educacionais que resultou na organização de um banco de dados com 1.305 teses e dissertações coletadas no Banco de Teses da Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A referida pesquisa nacional deu origem a uma pesquisa em nível local que teve

¹ Universidade Federal do Piauí, marliclementino@yahoo.com.br

² Universidade Federal do Piauí, mcsousa.co@gmail.com

como tema a Produção Acadêmica em Política Educacional nas dissertações de mestrado dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Nordeste brasileiro.

Diante disso a presente trabalho tem como tema a Produção Acadêmica em Política Educacional nas dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED), afim de contribuir para compreensão das principais características epistemológicas e metodológicas de pesquisas de mestrado sobre Políticas Educacionais, com vistas à compreensão desse campo de estudo no Piauí.

Para tanto, traçamos como objetivos específicos quantificar o número de dissertações da área de Política Educacional no PPGED; elucidar as principais temáticas abordadas no âmbito das dissertações através da análise dos resumos, e ainda realizar uma análise quanto a qualidade dos resumos de acordo a regra NBR 6028 da ABNT para resumos de trabalhos científicos.

Esta pesquisa é qualitativa, tendo como estratégia central a análise de documentos. A pesquisa envolveu levantamento e estudo de títulos que tratam da revisão da produção acadêmica, além da sistematização dos resumos das dissertações sobre Política Educacional disponibilizados no endereço eletrônico do programa pesquisado. Para realização deste trabalho tomamos como base os estudos de Bourdieu (1976); Aguiar e Azevedo (2001); Mainardes (2009); Stremel (2016); Gamboa (1998); Mainardes (2012); Calado (2004-2005); Cellard (2008).

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

O enfoque dado ao presente estudo se justifica pela centralidade que as questões epistemológicas e metodológicas têm na conforma-

ção do campo de pesquisa em Políticas Educacionais tendo em vista o seu reconhecimento por pares, mas também por agentes externos à academia, bem como os sentidos dos saberes produzidos. A proposta pretende contribuir para a elucidação das principais características epistemológicas e metodológicas de pesquisas de mestrado sobre Políticas Educacionais, com vistas à construção desse campo de estudo, podendo constituir-se como uma referência para novas pesquisas sobre a temática.

A Produção Acadêmica em Política Educacional

As características e tendências da produção do conhecimento sobre Política Educacional têm como base eixos temáticos prevalentes e mais comuns dentre as pesquisas nesta área específica da pesquisa em educação. De acordo com Bordieu (1976), a estrutura de um campo científico encontra-se no processo de reconhecimento e legitimidade conferidos àqueles que dele participam. “Para este autor, o tipo de luta científico-política pela legitimidade depende da estrutura que se forja no interior de cada campo de saber, que é também condicionada por fatores a ele externos.” (AGUIAR; AZEVEDO, 2001, p.50).

Dessa forma, a construção do campo de estudos e pesquisas em Política Educacional vem se dando, em geral, nos Programas de Graduação e Pós-Graduação em Educação das Universidades públicas. Mainardes (2009) indica alguns dos principais problemas que caracterizam pesquisas nesses campos:

a)[...] muitos pesquisadores não explicitam os pressupostos teóricos que sustentam sua análise [...] b) supervalorização de processos locais, apresentando pouca ou frágil articulação com o sistema social [...] c) ausência (ou a apresentação de considerações insuficientes) sobre as relações entre as políticas e contexto histórico [...] d) pouca preocupação em realizar pesquisas sobre políticas em uma perspectiva crítica, pelo menos de forma mais explícita. (MAINARDES, 2009, P.8)

A Política Educacional no Brasil começa a emergir como um campo acadêmico específico a partir da década de 1960, tendo como antecedentes os estudos sobre a situação do ensino no país e sobre administração escolar, administração educacional e educação comparada. De acordo Stremel (2016), esse campo desenvolveu-se como produto de condições históricas e sociais, por meio da:

[...] expansão de publicações sobre política educacional; da criação de disciplinas na Graduação; da criação de linhas e grupos de pesquisa na Pós-Graduação; da criação de associações científicas e grupos de trabalho dentro de associações; da criação de periódicos científicos especializados; da criação de redes de pesquisa; da realização de eventos científicos específicos de políticas educacionais, bem como pelas ações e tentativas de intervenções dos pesquisadores do campo no próprio processo de formulação de políticas. (STREMEL, 2016, p.17-18)

A partir da década de 1990, o campo adquire maior autonomia e legitimação, e o contexto atual indica que, no Brasil, o campo acadêmico da Política Educacional encontra-se em fase de expansão e busca de consolidação. De acordo com Stremel (2016), apesar de sua história de aproximadamente meio século, as questões sobre a identidade, a natureza e o objeto da Política Educacional têm sido ainda pouco discutido. Contudo os pesquisadores e os interessados em política educacional utilizam-se de terminologias distintas, tais como: disciplina, área, campo (campo acadêmico, campo de investigação, campo multidisciplinar, etc.) ou subcampo da educação.

Para Gamboa (1998), o rápido aumento da pesquisa educacional no Brasil surgiu com a criação e consolidação dos Cursos de Pós-Graduação. Segundo o autor, a complexa diversidade de temas estudados, os instrumentos metodológicos, abordagens, justificam o estudo sobre a pesquisa desenvolvida particularmente nos Cursos de Pós-Graduação. O estudo da produção dos Cursos de Pós-Graduação em Educação apresenta-se como um desafio; numerosas questões têm motivado os pesquisadores a penetrar nessa problemática. Tais questões como:

O tipo de pesquisa, sua qualidade, núcleos temáticos desenvolvidos, métodos e técnicas predominantes, tendências teórico-metodológicas, produtividade dos cursos, prioridades políticas e decisões técnico-administrativas que incidem na produção científica desses cursos. (GAMBOA, 1998, p.43)

Com isso, de acordo com Mainairdes (2012), os estudos epistemológicos sobre Política Educacional contribuem para desenvolvimento de pesquisas sobre aspectos que até agora têm sido pouco explorados pelos pesquisadores, tais como: a história da constituição do campo de pesquisa sobre políticas educacionais, catalogação de fontes para o estudo epistemológico de políticas educacionais, meta-análise de estudos de políticas educacionais, estudos teórico-metodológicos que fundamentam os estudos epistemológicos, entre outros.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é qualitativa, tendo como estratégia central a análise de documentos. A análise documental baseia-se na seleção, análise e apresentação de dados a partir de documentos. Documentos são impressões deixadas num objeto físico por um ser humano e pode apresentar-se sob a forma de fotografias, de filmes [...] impressa (a forma mais comum), entre outras (CALADO, 2004-2005). Cellard (2008, p.296) complementa que documento é "tudo que é vestígio do passado, tudo que de testemunho, é considerado como documento ou "fonte". O uso de documentos para pesquisa traz uma riqueza de informações, já que elas podem ser utilizadas em várias áreas de ciência humanas e sociais, aproximando o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A escolha do instrumento metodológico de análise de documentos se deu de acordo com a natureza da pesquisa e o referencial teórico utilizado. Encontramos algumas vantagens, que aqui se fizeram necessárias à pesquisa, como baixo custo para aquisição das informações, a possibilidade de informações passadas e não observadas ou assistidas, e ainda evitar a utilização de recursos que possam vir a ser abusivos. A principal diferença entre a análise documental e bibliográfica diz respeito à natureza das fontes. Quanto à natureza, os

documentos podem denotar sentidos diferentes, de acordo inclusive, com sua fonte e conhecimento do leitor (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Na área da Educação, tem-se variadas fontes documentais. Para a realização desta pesquisa foram analisados os resumos de dissertações nos programas de pós-graduação em educação do nordeste brasileiro que tratam sobre Política Educacional. Para isso foram mapeados todos os programas de pós-graduação em educação do nordeste brasileiro. Após o mapeamento dos programas no banco de dados da CAPES, foram coletados nos endereços eletrônicos dos mesmos dados básicos das instituições e seus programas de pós-graduação em educação, tais como as linhas de pesquisa e o endereço eletrônico para os repositórios.

Com o link dos repositórios, e o endereço eletrônico das IES, foi possível coletar todas os resumos de dissertações defendidas nesses programas no período estudado na pesquisa, que vai de 2000 a 2017. A partir daí foram selecionados os trabalhos que fazem parte da área de estudos da Política Educacional. Foram utilizados nove eixos, que tratam de temas comuns na área de estudo de política educacional, afim de identificar os principais temas discutidos na área. Esses eixos são: Eixo 1 - Organização da educação, planejamento da educação, administração da educação, gestão da educação.

Eixo 2 - Avaliação em larga escala e avaliação institucional. Neste eixo foram classificados os trabalhos relacionados à: avaliação educacional, avaliação da educação, avaliação na educação, avaliação em educação, avaliação externa, avaliação institucional, avaliação em larga escala, exame nacional, Saeb, Prova Brasil, Provinha Brasil, resultados de avaliações de sistemas, os efeitos das avaliações de larga escala, as concepções de avaliação de sistemas, avaliação institucional, avaliações externas realizadas pelos estados ou municípios).

Eixo 3 - Qualidade da educação, qualidade de ensino. Neste eixo foram classificados os trabalhos que discutem o conceito de qualidade na educação, sucesso escolar, fracasso escolar na perspectiva das políticas educacionais e social. Levou-se em consideração neste grupo as possíveis interfaces com avaliação de larga escala.

Eixo 4 – Estado e Reformas educacionais. Neste eixo foram classificados os trabalhos que tematizaram o neoliberalismo na educação, o terceiro setor e a atuação das organizações sociais na educação,

Estado e reformas educacionais, análise e avaliação de políticas educacionais, produção em políticas educacionais, análise de políticas, avaliação de políticas.

Eixo 5 - Políticas de Formação de professor, carreira docente. Neste eixo foram classificados os trabalhos relacionados à: remuneração docente, piso salarial do magistério, salário do professor, EAD como política de formação de professores - o uso de tecnologia X na formação. Eixo 6 - Financiamento da educação. Neste eixo foram classificados estudos relacionados a: gasto público e educação, FUNDEF, FUNDEB, recursos públicos, Conselho de Acompanhamento, Controle Social do Fundeb, Conselho de Acompanhamento do Fundef.

Eixo 7 - Abordagens teórico-metodológicas. Neste eixo os estudos relacionados à produção de conhecimento no campo das políticas (estado da arte) e que pensam as categorias metodológicas e teóricas da área de políticas educacionais. Eixo 8 - Análise e avaliação de Programas e Projetos. Neste eixo foram classificados os trabalhos relacionados à PNLD, REUNI, bolsa escola e as relações com permanência e acesso à educação. Eixo 9 - Políticas inclusivas. Neste eixo foram classificados os trabalhos relacionados a políticas afirmativa, cotas, educação indígena, minorias, ciganos, negros e necessidades especiais.

Em vista da pesquisa nacional anterior e dos objetivos propostos para esta, foi feito ainda um esforço de análise da qualidade dos resumos das dissertações coletadas, tendo como referência os critérios de acordo a regra NBR 6028 da ABNT para resumos de trabalhos científicos. Desse modo esses resumos foram classificados em: completo (evidencia com clareza a problemática de estudo(s) objetivo(s), estratégia metodológica, base teórica, resultados alcançados), parcialmente completo (evidencia com clareza no mínimo três critérios relacionados ao resumo completo), incompleto (evidencia menos de três itens do resumo completo).

Ao somar os conhecimentos produzidos por esses trabalhos visa-se ampliar a compreensão sobre as características e os contornos que a produção acadêmica em políticas educacionais vem assumindo nas últimas décadas, no Brasil. Isso possibilitará sistematizar as principais contribuições desses trabalhos sobre abordagens teórico-metodológicas das pesquisas em políticas educacionais. A proposta pretende contribuir para a elucidação das principais características

epistemológicas e metodológicas de pesquisas de mestrado e doutorado sobre políticas educacionais, com vistas à construção desse campo de estudo, podendo constituir-se como uma referência para novas pesquisas sobre a temática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante dos objetivos propostos foi possível quantificar o número de dissertações da área de Política Educacional no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, desde sua criação em 1993 até o ano de 2018. Ao todo foram identificados 31 trabalhos, como demonstrado no Gráfico 01.

Gráfico 01 - Quantidade de trabalhos por ano de defesa



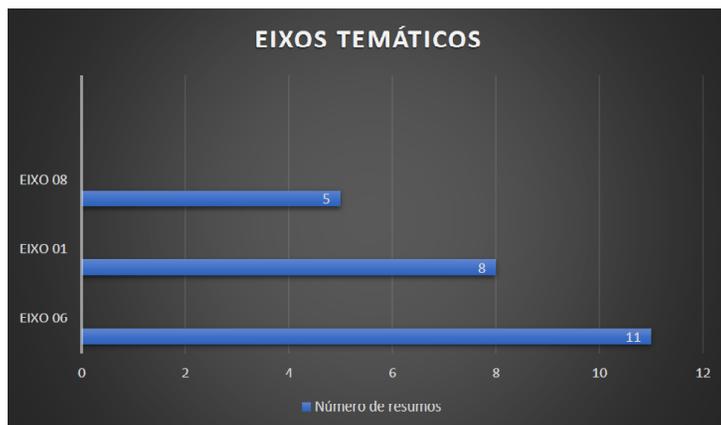
Fonte: Organização das autoras.

O ano que apresenta uma maior quantidade de trabalhos defendidos da área de Política Educacional é o ano de 2005 com quatro (4) trabalhos. Logo em seguida, em ordem decrescente temos os anos de 1999, 2003, 2008, 2014 e 2016, todos com três (3) trabalhos defendidos. Já os anos de 2004, 2011, 2013 e 2018, contam com dois (2) trabalhos cada um. Por fim, os anos que apresentam uma menor produção são os anos de 2006, 2007, 2015, e 2017 com apenas um (1) trabalho cada.

Foi possível identificar também as principais temáticas abordadas no âmbito das dissertações através da análise dos resumos, com

base nos eixos temáticos definidos previamente estabelecidos na pesquisa, como mostra o Gráfico 02.

Gráfico 02 - Quantidade de trabalhos por eixo temático

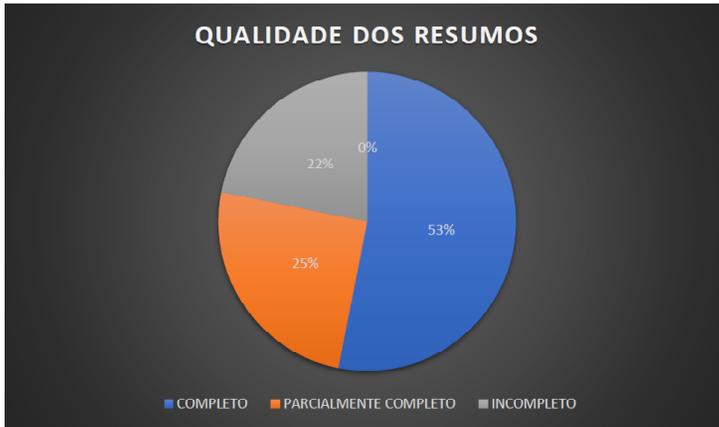


Fonte: Organização das autoras.

O eixo que apresentou maior incidência de trabalhos, um total de 11 trabalhos, foi o eixo de número 06 que abrange trabalhos da temática Financiamento da Educação. Logo em seguida, o eixo de número 01, com um total de 8 trabalho, nesse eixo foram classificados trabalhos que tratam sobre Gestão e Organização da Educação. Por fim, tem-se o eixo de número 08, com 5 trabalhos, que possui trabalhos tratam sobre a análise e avaliação de Programa e Projetos.

Foi possível ainda realizar uma análise quanto a qualidade dos resumos de acordo a regra NBR 6028 da ABNT para resumos de trabalhos científicos, classificando os mesmos como Completo, Parcialmente Completo e Incompleto, como apresentado no Gráfico 03.

Gráfico 03 - Porcentagem de trabalhos completos, parcialmente completos e incompletos



Fonte: Organização das autoras.

Foi possível identificar que 53% dos trabalhos classificados como completos, ou seja, apresentaram problemática de estudo(s) objetivo(s), estratégia metodológica, base teórica, resultados alcançados. Já os classificados parcialmente completos, totalizaram 25%, estes evidenciaram com clareza no mínimo três critérios relacionados ao resumo completo. Por fim, os considerados incompletos, ou seja, evidenciam menos de três itens do resumo completo, deram um total de 22%.

CONCLUSÕES

Diante do que foi discutido até o momento podemos inferir que o campo da Política Educacional no Brasil ainda é recente e está em pleno desenvolvimento. A produção científica dentro dos Programas de Pós-Graduação em Educação, é um importante meio de desenvolvimento da área, no entanto ainda enfrenta obstáculos que precisam ser vencidos. A proposta pretende contribuir para a elucidação e compreensão das principais características epistemológicas e metodológicas de pesquisas de mestrado sobre Políticas Educacionais, com vistas à compreensão desse campo de estudo no Piauí.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. Â. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, dez. 2001.

CALADO, S. dos S.; FERREIRA, SILVIA, C. dos R. Análise de documentos: Método de recolha e análise de dados. Metodologia da investigação I. **DEFCUL**, 2004/2005. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

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

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. 2 v. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Campinas. 1998.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

SÁ-SILVA, J. R. ALMEIDA, C. D. de. GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I – jul. 2009.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2016.

POLÍTICA EDUCACIONAL: SISTEMATIZAÇÃO SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA NO ÂMBITO DO SEMINÁRIO NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Ednilson da Silva Cronemberger¹, Maria do Socorro Soares².

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma pesquisa de iniciação científica voluntária (ICV), vinculada a Universidade Federal do Piauí (UFPI), com fins de analisar a produção sobre política educacional na UFPI, de autoria de estudantes e egressos da instituição, constante nos resumos apresentados no evento Seminário de Administração Educacional (SNAE) ocorrido em 2010, 2013 e 2016, respectivamente. De modo mais específico, nos propomos a identificar trabalhos, com autoria de estudantes e egressos da UFPI, sobre política educacional, apresentados no I, II e III Seminários de Administração da Educação ocorridos no período suprarreferido; mapear temas, problemática, objetivos, base teórica, procedimentos metodológicos, e palavras chaves apresentadas nos resumos dos trabalhos; identificar as tendências da produção pesquisada; além de construir banco de dados sobre a Pesquisa em Política Educacional na UFPI, com o uso da produção sistematizada nos anais do referido evento. A questão orientadora da pesquisa diz respeito à categorização da produção acadêmica em política educacional no evento referido.

¹ Universidade Federal do Piauí-UFPI. Email: ednilson.cronemberger@gmail.com

² Universidade Federal do Piauí-UFPI. Email: mspicos@hotmail.com

O **Seminário Nacional de Administração Educacional (SNAE)**, segundo documentos consultados, vem sendo realizado pela UFPI com o intuito de contribuir para a ampliação dos espaços de estudos, produção e socialização de conhecimentos no campo das políticas educacionais, de modo a colaborar para o desenvolvimento da formação acadêmica e para o fortalecimento da participação/experiência de diferentes sujeitos no âmbito dos sistemas de educação municipal, estadual, federal e de escolas públicas, cuja influência coincida com a melhoria da qualidade da educação pública.

O SNAE reúne pesquisadores, estudiosos que acompanham e debatem sobre políticas públicas educacionais em sua diversidade temática. Além disso, é um espaço que reúne a comunidade acadêmica, profissionais da educação e de outros segmentos sociais que se inserem nesse diálogo na busca de atualizar, difundir e socializar os conhecimentos que vêm sendo produzidos na área.

A pesquisa, apresenta-se, portanto, articulada à intenção de sistematizar a produção na área de Política Educacional no evento científico já referido associa-se a uma investigação mais ampla sobre questões epistemológicas e metodológicas que dão forma à produção do campo de conhecimento da área também na UFPI.

Apresentamos neste texto, portanto, discussões e análises elaboradas a partir dos estudos e de outras atividades desenvolvidas no decorrer de um ano de pesquisa. Além do resumo e desta introdução, segue compondo o texto, a descrição dos procedimentos metodológicos, uma breve revisão de literatura e a apresentação dos resultados e discussão dos mesmos no âmbito do estudo realizado.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, o que de acordo com Minayo (2003, p.180), “[...] permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”.

A opção por um estudo qualitativo deve-se à possibilidade de produzir descrições mais densas e profundas do objeto de estudo em questão. Quanto a fonte de dados a caracterizamos como bibliográfica e documental, uma vez que foram utilizados como base de dados os livros de resumos e anais do Evento Seminário Nacional de Admi-

nistração da Educacional, nas suas edições I, II, e III, realizadas na Universidade Federal do Piauí/ Campus de Teresina, nos anos de 2010, 2013 e 2016, respectivamente.

Para fins de mapeamento e análise dos resumos dos textos, definimos como descritores: a temática apresentada, o problema de pesquisa, os objetivos, a base teórica informada, os procedimentos metodológicos, os resultados e as palavras chave. Para dar conta da organização, interpretação e análise dos dados optamos pelo uso da técnica de análise de conteúdo, compreendida como “[...] uma metodologia de tratamento e análise de informações constante de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos” (SEVERINO, 2007 p.121).

Após a etapa de mapeamento dos trabalhos realizou-se a classificação dos mesmos seguindo os eixos temáticos na área de política educacional ~~também~~ definidos pela Pesquisa Nacional em Política Educacional no Brasil – 2000-2010 (BELLO, JACOMINI; MINHOTO, 2014).

Concluídos os procedimentos de classificação dos trabalhos em eixos, prosseguiu-se com a análise da qualidade dos mesmos, também sob critérios definidos pela pesquisa nacional já referida, na qual as autoras classificam os resumos da produção acadêmica da área de política educacional em: **completo**, quando os mesmos evidenciam com clareza a problemática de estudo(s) objetivo(s), estratégia metodológica, base teórica, resultados alcançados; **parcialmente completo**, quando apresentam com clareza no mínimo três critérios relacionados ao resumo completo; **Incompleto**, quando evidenciam menos de três itens do resumo completo; e, **superficial**, quando não evidenciam com clareza a problemática de estudo, objetivo(s), estratégia metodológica, base teórica, resultados alcançados.

A POLÍTICA EDUCACIONAL NO CERNE DO DEBATE: O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO EM CONSTRUÇÃO

O campo de pesquisas em política educacional é ainda jovem no Brasil. Em Oliveira (2010) encontramos, por exemplo, um esforço de definição da categoria política educacional, assim como em Souza (2016), o empenho em definir os objetos de estudo desse campo de conhecimento. Também Bello, Jacomini e Minhoto (2014) desenvolveram pesquisa com o fim de analisar a produção acadêmica da área,

no âmbito de programas de pós-graduação no Brasil, no período e 2000 a 2010, de modo que a leitura desses textos, assim como a participação em eventos da área, tem estimulado iniciativas de pesquisas acadêmicas que, em boa medida, promovem a ampliação da produção e a disseminação de conhecimentos acerca das políticas de educação.

Como explicitado na literatura consultada, Política Educacional é uma área que advém das políticas públicas, sendo esta, de acordo com Oliveira (2010, p. 1) “[...] uma expressão que visa definir uma situação específica da política”. Para apresentar a definição de políticas públicas, o autor recorre à etimologia de cada palavra separadamente, de modo a explicitar que, política é um termo de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*; já o termo público é de origem latina, *publica*, e significa “povo” ou “do povo”.

Entende-se, portanto, políticas públicas como a tomada de decisões dos governantes que envolve a vida em comunidade e que de alguma forma influencia as relações da sociedade. Neste sentido, a prática da participação da comunidade no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das políticas públicas, é importante, uma vez que os efeitos de tais políticas incidem sobre o cotidiano das pessoas.

As políticas públicas, por sua vez, adentram setores da administração pública que se correlacionam diretamente com a educação, como por exemplos as instituições de ensino, como as escolas de Educação Básica e as instituições de Ensino Superior.

Com esse entendimento, o autor explicita que a educação é uma demanda social cujas políticas públicas lhes são específicas pois, para a mesma “políticas públicas é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação”, Oliveira (2010, p.4).

Podemos então compreender 'política' como ações ou tomadas de decisões que partem do poder público (Estado) cujo principal objetivo, teoricamente, é o bem comum, entendido aqui em perspectiva de atendimento às demandas sociais apresentadas. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que as Políticas Educacionais são postas ou criadas para atender a sociedade com o provimento de equipamentos como escolas, creches, e instrumentos outros como sejam: pro-

gramas suplementares de educação, regulamentação, planejamento, gestão da educação, financiamento, entre outras ações pertinentes.

No que diz respeito a definição de educação, Oliveira (2010, p.4), reporta-se a “[...] algo que vai além do ambiente escolar. Tudo o que se aprende socialmente – na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, etc. –, resultado do ensino, da observação, de repetição, reprodução, inculcação, é educação”.

Ainda sobre o conceito de políticas públicas, estas podem ser compreendidas em um sentido mais amplo, ou seja, como campo de atividade governamental, uma situação social desejada, um conjunto de objetivos e ações do governo dentre outros significados. Desta forma entende-se que faz parte dessas políticas, as ações voltadas para educação (SARAVIA E FERRAREZI, 2006), e que geralmente encontram-se instituídas por normas e regulamentos nos quais se inscreve a educação como direito, na atualidade.

A educação formal constitui-se, portanto, um direito constitucional cuja garantia se dá no campo da oferta de políticas públicas educacionais que compreendem aspectos relativos ao provimento de equipamentos públicos à exemplo das escolas, a formação continuada de profissionais da educação, às políticas de financiamento e de apoio aos estudantes, entre outros. Para Souza (2016),

A discussão sobre as políticas educacionais e os conflitos subjacentes oportuniza e amplia as condições de se avaliar a ação, os produtos e os impactos das políticas educacionais e, especialmente, de se reconhecer que isto tudo tem uma intimidade marcante com a luta pelo poder. (SOUZA 2016, p. 77).

Corroboramos com o autor no que tange os estudos no campo das políticas educacionais que precisam ser efetivamente compreendidos como um direito de todos, e cujas demandas são tomadas como objetos de estudos e pesquisas acadêmicas, em perspectiva de apropriação de conhecimentos necessários a conquista e a garantias sociais no campo da educação, assim como da apropriação de conhecimentos a respeito da produção do próprio conhecimento na área específica de política educacional, objeto do projeto de ICV aqui relatado,

O ponto de partida das pesquisas sobre epistemologias da política educacional é a constatação de que o campo da política educacional está em permanente expansão e continuamente em construção. Ao lado disso, verifica-se que ainda são poucos os estudos sobre referenciais teóricos que têm sido empregados nas pesquisas. Dessa forma, o desenvolvimento de estudos teórico-epistemológicos de política educacional pode ser considerado extremamente importante e necessário para o contínuo fortalecimento como campo acadêmico. (MAINARDES, 2018 p. 3)

Quanto às pesquisas no campo das políticas educacionais, essas são tão polêmicas quanto importante no Brasil. De acordo com as leituras realizadas no íterim do projeto de ICV em tela, ocorre um crescimento em relação a trabalhos que se propuseram discutir questões epistemológicas e metodológicas das pesquisas sobre políticas educacionais, assim como sobre seus objetos de estudos, categorização e perspectiva epistemológicas. Sobre essa tendência, Mainardes (2018), explicita,

Como campo teórico, a política educacional tem como antecedentes as teorias e as produções da ciência política, cuja emergência pode ser situada na década de 1940. A política educacional, como campo acadêmico, vem constituindo-se, no Brasil, desde o final da década de 1960, com a criação de associações (Associação Nacional de Política e Administração da Educação — ANPAE, por exemplo, em 1961); a utilização do termo política educacional em publicações e documentos oficiais; a criação de disciplinas, departamentos, revistas especializadas, eventos, redes de pesquisa etc. (MAINARDES, 2018 p. 5-6)

As instituições, sobretudo as públicas, são imprescindíveis ferramentas no processo de atualização da produção, disseminação e teorização de conhecimentos. Ainda referindo-se à política educacional como campo teórico Mainardes (2018), reforça que,

A realização de pesquisas sobre o desenvolvimento desse campo é essencial para se compreender como os pesquisadores têm empregado os referenciais teóricos e como esse campo vem avançando no que diz respeito a termos teórico-metodológicos e epistemológicos. As pesquisas sobre referenciais teórico-epistemológicos podem contribuir de forma significativa para o fortalecimento da política educacional como campo teórico e acadêmico. (MAINARDES, 2018 p. 6)

Desta forma, a temática política educacional é em si, objeto de estudo desse trabalho, estimulada pelos esforços envolvendo as pesquisas e respectiva socialização destas no evento SNAE, espaço no qual vem ocorrendo discussões em torno das políticas educacionais, pontuadas por pesquisadores, acadêmicos e egressos de diferentes instituições, a exemplo da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Como já explicitado anteriormente neste texto, interessa de modo particular a essa pesquisa, contribuir com a investigação sobre o modo como se produz conhecimento no campo das políticas educacionais, ou seja, busca-se a conhecer e colaborar com a produção epistemológica de um campo de conhecimento específico.

Essa perspectiva encontra apoio teórico também em Saviani (2017), que ao tratar da origem do termo epistemologia assim se reporta:

Como se sabe, a palavra “epistemologia”, de origem grega, é considerada, correntemente, como sinônimo de “teoria do conhecimento”. Cumpre, porém, levar em conta que na língua grega o significado de conhecimento é expresso por vários termos: γνῶσις (gnosis), ἐπιστήμη (episteme), σοφία (sofia) e δόξα (doxa)”. Enfim, cabe entender que, rigorosamente, o γνῶσις derivada ἐπιστήμη o que corre σοφία de ao si δόξα. ado de “teoria do conhecimento é “gnosologia”, enquanto que epistemologia já evocaria mais especificamente a teoria do conhecimento científico ou teoria das ciências. (SAVIANI, p. 2, 2017).

Compreende-se dessa maneira que à pesquisa científica cabe seguir rigorosamente os procedimentos teóricos e metodológicos exigidos para que dela decorra a produção de novos conhecimentos ou atualização desses, como princípio acadêmico.

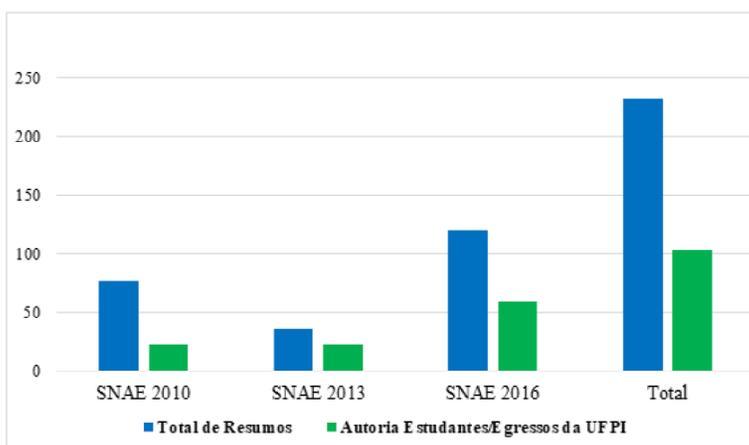
O que aqui se apresenta diz respeito, portanto, ao esforço de seguir os ritos da produção do conhecimento em Política educacional, a partir de textos/trabalhos apresentados no âmbito do SNAE.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O evento (SNAE) tem sido promovido pela UFPI/Campus de Teresina-PI, sob a coordenação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE). Até então, foram realizadas três edições do mesmo, nos anos de 2010, 2013 e 2016, respectivamente.

Em atendimento ao objetivo específico da pesquisa, que visa identificar trabalhos sobre política educacional, com autoria de estudantes e egressos da UFPI, apresentados no I, II e III SNAE, apresentamos os dados adquiridos, como segue no GRÁFICO 01.

Gráfico 01 - Textos/Resumos de autoria de estudantes e egressos da UFPI



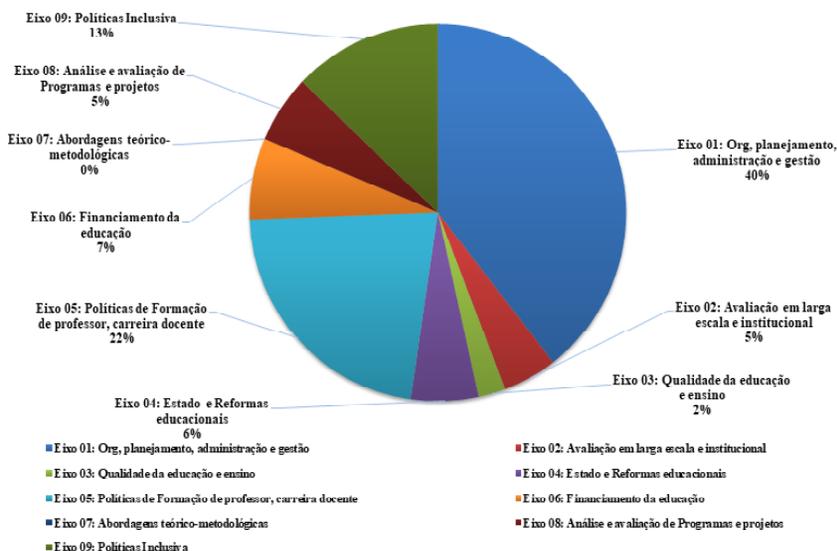
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

No conjunto dos três eventos foram identificados 232 trabalhos/resumos, desses 103 produzidos por estudantes e egressos da UFPI e

129 por autores de outras instituições, algumas delas não identificadas nos resumos. Consta-se, a partir dos dados, uma tendência de crescimento do número de trabalhos na área de política educacional na UFPI, apresentados no âmbito do SNAE, nas três primeiras edições, 2010 (22), 2013 (22) e 2016 (59).

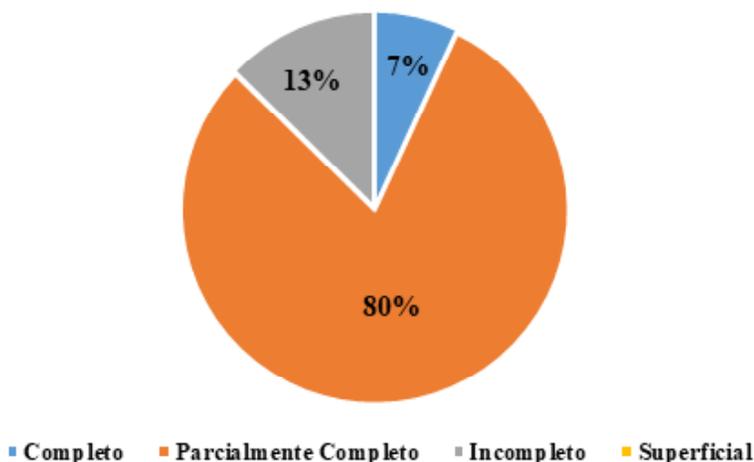
Dos 103 trabalhos produzidos por egressos da UFPI apenas 86 se inserem na área de Política Educacional segundo a base de classificação utilizada, cuja referência se encontra em Bello, Jacomini e Minhoto (2016), que definem eixos temáticos para a pesquisa na área em discussão. Na sequência, apresentamos o GRÁFICO 02, com a classificação dos textos referidos.

Gráficos 02 - Sistematização de resumos nos eixos temáticos na área de Política Educacional



Em relação aos 86 trabalhos identificados nos documentos da pesquisa, os quais se relacionam aos eixos temáticos de Políticas Educacionais, identificamos maior concentração de textos no **Eixo 01**, que recebe 40% do total de trabalhos apresentados. A quantidade de trabalhos classificados em cada eixo os colocam na seguinte sequência: **eixos 01, 05, 09, 06, 04, 08, 02, e 03. O eixo 7**, não foi contemplado com trabalhos. Em relação à qualidade dos textos/resumos, apresentamos o GRÁFICO 3, que segue:

Quadro 1 - Qualidade dos resumos apresentados ao SNAE na área de Política Educacional



Fonte: Elaborado a partir de Costa, 2014.

De acordo com o GRÁFICO 03, **7%** são considerados **completos** pois evidenciaram com clareza a temática, problemática do estudo, objetivo, estratégia metodológica, base teórica e resultados alcançados. **80%** são **parcialmente completos**, pois evidenciaram com clareza pelo menos três dos critérios descritos anteriormente. **13%** dos resumos identificados qualificam-se como **incompletos**, pois evidenciam **menos de três itens** do resumo considerado completo. **Nenhum** trabalho foi considerado **superficial**, o que seria o caso de não apresentarem com clareza elementos essenciais do texto/resumo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa ora apresentada, foi objeto de um Plano de Trabalho/ICV, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE) e, em nossa compreensão alcançou todos os objetivos propostos.

O SNAE tem se demonstrado ao longo dessas edições espaço de amplas e profícuas discussões no campo das políticas educacionais em contexto nacional. No conjunto dos três livros de programas e resumos dos Seminários, foram identificados um total de 232 trabalhos

publicados, dos quais **103 foram produzidos por egressos/estudantes da UFPI** e 129 por autores de outras instituições e/ou de instituições não identificadas nos resumos. Destes **103 trabalhos, 86 foram classificados em oito eixos da pesquisa nacional na área de Política Educacional**. Os 17 trabalhos restantes são de áreas diferentes, e portanto, não se enquadram na classificação do objeto de estudo.

A maior concentração de trabalhos identificados se deu no **Eixo 01** (Organização da educação, planejamento da educação, administração da educação, gestão da educação) com uma representação de **34 trabalhos correspondente a 40% da produção total na área**. Nos demais eixos, com exceção do eixo 7, foram apresentados trabalhos na seguinte ordem quantitativa: **Eixo 05** (Políticas de Formação de professor, carreira docente) **com 19; Eixo 09** (Políticas inclusivas) **com 11; Eixo 06** (Financiamento da educação) **com 6 trabalhos; Eixo 04** (Estado e Reformas educacionais) **e Eixo 8** (Análise e avaliação de Programas e projetos) **com 5 trabalhos cada; Eixo 02** (Avaliação em larga escala e avaliação institucional) **com 4 trabalhos; e Eixo 03** (Qualidade da educação, qualidade de ensino) **com 2 trabalhos**.

Assim a produção acadêmica em política educacional no âmbito do SNAE foi sistematizada a partir de trabalhos de autoria de estudantes e egressos da UFPI, classificados por eixos temáticos na área de Política Educacional e qualificados em completo (6), parcialmente completo (69), incompleto (11) e superficial (0) quanto a sua produção.

Intentamos que esse estudo possa contribuir para que pesquisadores, estudantes, e outros sujeitos que atuam na produção acadêmica interajam com uma proposta de indicadores de qualidade para classificação e avaliação de um resumo científico considerado completo, segundo os critérios utilizados para a classificação. Do mesmo modo, possa contribuir com os esforços daqueles que estão empenhados ou desejam explorar o campo de investigação sobre questões epistemológicas e metodológica na produção de conhecimentos na UFPI, nesse caso específico, por meio do Seminário de Administração Educacional (SNAE), objeto de estudo desse trabalho.

Partindo do pressuposto de que esta pesquisa não encerra qualquer conclusão a respeito das políticas educacionais, esperamos que a mesma possa subsidiar novas pesquisas e instigar novos pesquisadores a imergirem-se nesse campo, ainda em consolidação. Ressalta-

se ainda que, um dos pontos essenciais na pesquisa são suas possibilidades e suas contribuições para formação da identidade e do perfil de pesquisador.

Concluimos este texto, portanto, com o entendimento de ter alcançado os objetivos inicialmente traçados, no âmbito do projeto de pesquisa com resultados ora socializados, e que se relacionam com a investigação sobre questões epistemológicas e metodológica da constituição do campo em Política Educacional na UFPI.

REFERÊNCIAS

BELLO, Isabel Melero; JACOMINI, Márcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Pesquisa em política educacional no Brasil (2000-2010): uma análise de teses e dissertações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 369-393, jul. 2014.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2018, vol.23, e230034. Epub June 11, 2018. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230034>>. Acesso em 21 de Julho de 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2003.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de (Org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC, 2010. p. 93-99.

SAVIANI, Dermeval. **Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa, [s.l.], v. 2, p.1-5, 2017. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v.2.002>>. Acesso em: 25 set. 2018.

SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas Públicas**. Brasília: ENAP, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007 p. 121.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **A política educacional e seus objetos de estudo**. ReLePe, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 75-89, jan. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450/5906>>. Acesso em: 25 set. 2018.

PARTE 4
POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA (PLANEJAMENTO DA
EDUCAÇÃO; GESTÃO DE SISTEMAS E UNIDADES ESCOLARES;
REGULAÇÃO, AVALIAÇÃO)

EXCLUSÃO EDUCACIONAL, ENDIVIDAMENTO PÚBLICO E POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO NO PIAUÍ

Lucineide Barros Medeiros¹, Maria Madalena Nunes².

INTRODUÇÃO

A discussão está articulada nas seguintes partes: na primeira seção são apresentados indicadores oficiais que reportam à realidade socioeconômica do Estado do Piauí para, a partir daí, na segunda parte, apresentar elementos de cenário da situação de exclusão educacional no Estado, ao lado de considerações a respeito de seu processo de endividamento público, analisando o intervalo de 2008 a 2018, em diálogo com o suporte teórico sobre planejamento e orçamento público, em contextos de pobreza e desigualdade. Finalmente, apresenta-se considerações finais que apontam contradições entre o crescimento da dívida pública, a queda de recursos para investimentos e a renúncia fiscal, assegurando empecilhos à realização do desenvolvimento com superação das exclusões, dentre essas a educacional.

Trata-se de uma análise quanti-qualitativa, baseada em fontes documentais, tomando como referência dados das Leis de orçamentos anuais publicadas pela Secretaria de Planejamento do Estado do

¹ *Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Auditoria Cidadã da Dívida (ACD).* E-mail: lucineidebarrosmedeiros@yahoo.com.br

² *Auditoria Cidadã da Dívida (ACD).* E-mail: mmadalenanunes@yahoo.com.br

Piauí (SEPLAN), Relatórios Contábeis da Secretaria de Fazenda do Piauí (SEFAZ) e dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O ESTADO DO PIAUÍ: TRAÇOS E FEIÇÕES SOCIOECONÔMICAS

O estado do Piauí está situado no Nordeste brasileiro e, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), sua população residente é de 3.264.531 pessoas, sendo que 2.050.959 está localizada na zona urbana e 1.067.401 na zona rural. No universo desta população 143.362 estavam matriculadas em 2.893 escolas da Educação Infantil, representando o 18º lugar no *ranking* dos 27 estados brasileiros; contava com 480.126 matrículas no Ensino Fundamental, distribuídas em 3.478 escolas, ocupando o 13º lugar no *ranking* nacional, mesma colocação no tocante ao Ensino Médio, que contava com 135.125 matrículas e 651 escolas. Obteve média 5,0 e 4,2 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, respectivamente.

Tabela 1 - Escolarização no Piauí, segundo o IDEB

Níveis de Ensino/Indicadores	Educação Infantil	Classif. nacional	Ensino Fundamental	Classif. nacional	Ensino Médio	Classif. nacional
Número Matrículas	143.362	18º	480.126	17º	135.125	16º
Número Escolas	2.893	14º	3.478	13º	651	13º

Fonte: (IBGE, 2018)

Esse quadro expressa as médias de desempenho em dados de aprovação e resultados e de testes padronizados, situados nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, que não representam suficientemente o universo dos méritos e necessidades do sistema educacional. Além disso, vale destacar que, de acordo com a Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), a média do IDEB a ser alcançada em 2021 nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve chegar a 6,0, nos anos finais a 5,5 e no Ensino Médio a 5,2. No Piauí a média alcançada em 2017 pela rede pública foi de 5,58 para os anos iniciais do Ensino Funda-

mental; 4,96 para os anos finais do Ensino Fundamental e 3,91 para o Ensino Médio, sendo que este último representa o resultado da rede pública estadual e os demais da rede pública em geral. (QEDU, 2017). Pode-se depreender que a julgar pelos dados da Tabela 1, em que nenhum quesito chegou à 20% da média nacional que também foi insatisfatória, (representando no ano de 2017 de 5,8; 4,7 e 3,8, respectivamente), ainda há muito a fazer na superação da exclusão educacional.

Apesar das limitações dos dados do IDEB, eles denotam a existência de graves desigualdades no Piauí, considerando que educação é um dos referenciais que compõem a situação de baixo desenvolvimento. De acordo com a Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí (CEPRO), o Produto Interno Bruto (PIB) do Estado ocupou o penúltimo lugar no ranking nacional, tanto no ano 2000 como no de 2010 (DIAGONAL, 2013). O mesmo documento informa sobre o índice de Gini, que é o coeficiente variante de 0 a 1, em que quanto mais próximo de 0, mais expressa desigualdade, no mesmo período de 2000 a 2010, representou 0,621 e 0,560, respectivamente, apresentando uma variação de -9,82%.

Estudo publicado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) em outubro de 2017, informou ter havido redução da desigualdade, de 18,1%, representando a segunda maior queda de desigualdade do país, em comparação com o quadro nacional, no período de 2004 a 2014. Ocorre que esse desempenho se mostra insuficiente diante da realidade histórica, onde o índice de Gini em 1991 era de 0,64, passando a 0,65 no ano 2000 e a 0,61 em 2010. (ATLAS BRASIL, s/d).

De acordo com dados do ano de 2016, sistematizados a partir de informações do IBGE e Fundação CEPRO, cerca de 64% do Produto Interno Bruto (PIB) do Piauí estava concentrado em apenas 10 municípios do Estado, evidenciando que as desigualdades entre as regiões do país também se reproduzem no interior do Estado. O rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* em 2018, segundo o IBGE (2018), era de R\$ 817,00, numa situação em que cerca de 70% das famílias tinha renda mensal *per capita* inferior a 1 salário mínimo e apenas 10% recebia acima de 5 salários mínimos. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) apurado em 2010 em 0,646, situou o Piauí no 24º lugar entre os estados brasileiros.

Vale salientar que o Estado conta com potenciais destacados:

está situado na bacia hidrográfica do Parnaíba, a segunda mais importante do Nordeste. No território há predominância de características morfoclimáticas de Caatinga (66%) e de Cerrados (37%), ambos marcados por uma estação seca bem definida. Atualmente a região vem se destacando no cenário do Piauí e do Brasil; está situada em primeiro lugar na pauta de exportações por *commodities* de soja e da indústria extrativista vegetal e mineral, porém com baixo valor agregado e submetida à processos de degradação ambiental e dos modos de vida das populações originárias dos territórios produtores (DIAGONAL, 2013).

EXCLUSÃO EDUCACIONAL NO PIAUÍ

De acordo com o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). O alcance dessa finalidade exige recursos humanos, materiais e financeiros. No tocante ao manejo desses últimos no contexto da administração pública, é necessário observar um conjunto de princípios, normas e procedimentos, relacionados especialmente ao planejamento, à gestão democrática, ao controle social e à justiça na aplicação dos recursos que compõem a poupança pública.

Considerando que as instituições públicas de ensino lidam e dependem diretamente de recursos públicos e, desse modo, seus planos operacionais integram o ciclo orçamentário, tais instituições devem acompanhar, não somente o processo de planejamento do Estado, como também o movimento do conjunto de fenômenos que interferem na maior ou menor disponibilidade de recursos alocados no setor. Nesse contexto, a reserva de recursos para as obrigações com a dívida pública tem sido responsável pelo comprometimento de parte considerável das receitas, impactando na baixa remuneração de outras finalidades.

De acordo com Dourado (2006, p. 27), “o orçamento é uma fase do planejamento, ou seja, é uma Lei que orienta a execução dos planos governamentais”. Neste sentido, no orçamento da educação devem ser compatibilizadas as demandas do setor com as demais que compõem as funções do Estado. A Constituição Federal de 1988 defi-

ne que os estados, os municípios e o Distrito Federal devem aplicar em educação, no mínimo, 25% da receita resultante de impostos, compreendida a receita proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Em 2007, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)³, a manutenção e desenvolvimento do ensino dos estados passa a ser composta basicamente pelos recursos do tesouro estadual, provenientes de impostos e de transferências e pelos recursos do FUNDEB que, por sua vez são compostos pelas seguintes receitas: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações - IPIexp, Desoneração das Exportações (LC nº 87/96), Imposto sobre Transmissão *Causa Mortis* e Doações - ITCMD, Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores - IPVA e Cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural - ITR devida aos municípios; destas as 5 primeiras são as mais representativas em termos de percentuais.

Segundo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil está entre os países com menor investimento por aluno. A União Nacional dos Dirigentes Nacionais de Educação (UNDIME) apresenta demonstrativo do investimento aluno/ano no Brasil e a média de investimentos em países da OCDE, com base em dados do ano de 2016. Enquanto o Brasil investiu naquele ano US\$ 3.800 por estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a média dos países da OCDE foi de US\$ 8.600. Enquanto o Brasil investiu US\$ 3.700 por estudante dos anos finais do Ensino Fundamental, a média dos países da OCDE foi de US\$ 10.200 e no Ensino Médio e técnico o Brasil investiu US\$ 4.100 por estudante do ensino médio e técnico e a média de investimento nos países da OCDE foi de

³ Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope_web/perguntas_frequentes/metodo_de_calculo.pdf. Acesso em 18 de outubro de 2019.

US\$ 10.000. Esta disparidade também se verifica no salário dos professores: US\$ 22.500 anuais no Brasil para a média de US\$ 36.200 na OCDE para professores de Ensino Fundamental e US\$ 23.900 anuais no Brasil para a média de US\$ 45.800 na OCDE, no caso de professores de Ensino Médio.

De acordo com dados da pesquisa da Organização Não Governamental (ONG) Todos pela Educação⁴, “o Piauí foi o segundo estado que destinou o menor volume de recursos por aluno”, considerando dados do ano de 2015, ano em que investiu R\$ 3.697,00 por aluno/ano; cálculo que representa, segundo a ONG, a soma dos investimentos feitos pela esfera estadual e municipal; enquanto, segundo a mesma instituição, o valor satisfatório mínimo estava estimado em R\$ 4.300,00.

No Piauí o orçamento da Educação para 2018 prevê gastos de R\$ 488 milhões com educação, com incremento de cerca de 7% em relação ao ano anterior, apesar disso, os recursos são insuficientes para arcar com os custos necessários à elevação da educação no Estado. Considerando os atrasos históricos, no tocante ao analfabetismo, por exemplo, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada em 21/12/2017, o Piauí tem a segunda maior taxa do país. No estado, 17,2% dos jovens com 15 anos ou mais não sabem ler nem escrever.

Como sair dessa situação? Uma das medidas diz respeito a ampliação dos investimentos públicos, porém, como proceder se parte considerável do que compõe o montante dos recursos arrecadados junto a população e que deveria a ela retornar, está comprometida com o pagamento da dívida pública?

⁴Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2019/06/26/piaui-e-segundo-estado-brasileiro-que-menos-investiu-por-aluno-diz-levantamento.ghtml>. Acesso em 18 de outubro de 2019.

DÍVIDA PÚBLICA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO

Neste cenário o desenvolvimento se constitui como uma demanda urgente, que requer do Estado medidas estruturais, baseadas em planejamento à curto e médio prazo. A propósito desse tema, Oliveira (2008, p. 49) destaca que diante das contradições entre a reprodução do capital em escala nacional e regional, o planejamento oficial ao invés de produzir ações mediadoras, cria condições para o aprisionamento do Estado e dos governos pelas formas mais adiantadas da reprodução do capital.

Fedozzi (2001), apresenta o orçamento público como a principal ferramenta de gestão do Estado moderno, expressando, de um lado, o modo como a poupança pública é concentrada pelo Estado e, do outro, como é distribuída por meio das despesas públicas; as leis do ciclo orçamentário evidenciam, ainda, escolhas e prioridades que se movimentam no contexto da organização das forças sociais, políticas e econômicas, sendo decisivas para a superação ou a manutenção das desigualdades sociais.

No contexto das finanças públicas e, por conseguinte, dos orçamentos estatais, a dívida pública tem consumido parte considerável dos recursos arrecadados. Dados da Auditoria Cidadã da Dívida (ACD), baseados em informações oficiais, revelam que em 2019 a dívida representa 44% do orçamento da união (FATTORELLI e ÁVILA, 2019).

Observando dados do orçamento do Piauí no período de 2013 a 2017, verifica-se que as despesas relacionadas à pagamento de juros e encargos e amortização da dívida crescem, enquanto os investimentos no final do período, em 2017, decresceram em 34,6% em comparação a 2013.

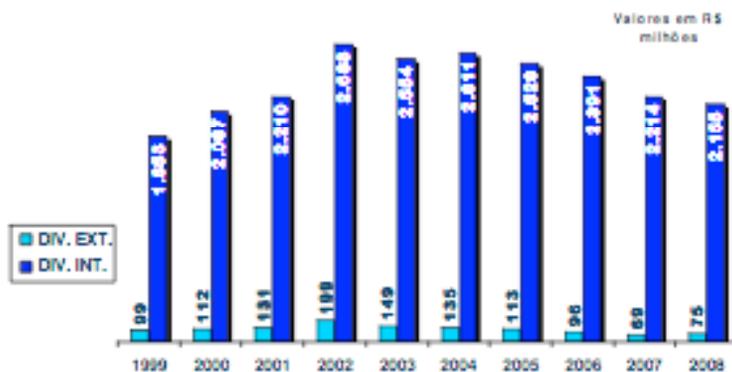
Tabela 2 - Despesas Orçamentárias no Estado do Piauí

Ano	Despesas Orçamentárias Empenhadas				
	Corrente			Capital	
	pessoal e encargos sociais	juros e encargos da dívida	outras despesas correntes	investimento	amortização da dívida
2013	3.032.628,02	109.419,80	2.701.756,27	1.155.361,40	219.185,65
2014	4.477.997,49	122.470,61	1.708.122,22	918.602,34	225.342,92
2015	4.954.313,65	136.062,79	1.925.315,91	521.154,67	258.341,82
2016	5.383.339,70	155.926,03	2.451.054,74	880.625,50	246.291,52
2017	5.696.206,87	159.591,24	2.567.724,43	755.682,95	298.481,61

Fonte: IBGE, 2018.

No período de 1999 a 2008, as dívidas interna e externa do Estado seguem a mesma lógica de crescimento e se destacaram no ano de 2002, como se pode observar na Figura 1.

Figura 1 - Evolução da Dívida do Piauí (1999 a 2008)



Fonte: PIAUÍ (2008): Relatório do Balanço Geral do Estado.

Ao considerar um intervalo maior, 2008 a 2018 (Figura 2), tem-se que a dívida interna evoluiu, de modo que a situação de 2018 representou um aumento de 20% em relação a 2008. Porém, no tocante à dívida externa essa distância é muito maior: em 2018, cresceu e multiplicou-se por 12, quando comparada à de 2008.

Tabela 3 - Evolução das Dívidas Interna e Externa do Piauí (2008 a 2018)

EVOLUÇÃO DA DÍVIDA INTERNA E EXTERNA		
ANO	INTERNA	EXTERNA
2008	2.155	75
2009	2.290	75
2010	2.387	67
2011	2.338	65
2012	1.943	784
2013	2.171	899
2014	2.080	1.022
2015	2.481	1.491
2016	2.033	1.966
2017	2.292	2.035
2018	2.694	2.576

Fonte: PIAUÍ, (2018).

Vale salientar que o Piauí tem baixa arrecadação própria, dadas as características históricas do processo de desenvolvimento econômico, mas, além disso, algumas medidas governamentais adotadas reforçam essa situação como, quando adota políticas de renúncia de receita, a exemplo dos Programas de Recuperação de Créditos Tributários (Refis) instituídos pelo Estado, com descontos de até 95% do valor devido à título de juros e multas (PIAUÍ, 2017a) e a transferência de recursos públicos à iniciativa privada, em forma de contratação de empresa visando a cobrança e gestão de créditos (PIAUÍ, 2017b), em flagrante omissão do ente estatal, frente às suas atribuições constitucionalmente previstas.

Sobre a renúncia fiscal, observa-se na figura abaixo extraída do detalhamento da Lei do Orçamento Anual de 2019⁵, que o ICMS, uma

⁵Disponível em: http://www.antigoseplan.pi.gov.br/upe/Orcamento/Orcamento_2019/anexo-i.pdf. Acesso em 18 de outubro de 2019.

das principais fontes de recursos para a composição da despesa com educação foi prevista em R\$ 394.951,00. Com esta cifra é maior que que o valor destinado à ação de “elevar os índices de alfabetização no estado através de ações educacionais de alfabetização de Jovens e adultos”, para a qual foi fixado o valor de R\$ 300.000,00. Para a realização de concurso público de servidores para a Universidade Estadual do Piauí, foi fixado o valor de R\$ 400.000,00.

Tabela 4 - Dados sobre Renúncias Fiscais previstas para 2019 no Piauí

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ		ORÇAMENTO 2019	SECRETARIA DO PLANEJAMENTO	
ANEXO DE METAS FISCAIS ESTIMATIVA E COMPENSAÇÃO DA RENÚNCIA DE RECEITA 2019				
Demonstrativo VII - LRF, art.5º, inciso II; Portaria STN Nº 403 / 2016 e Resolução TCE 33/2012				
				R\$ milhares
TRIBUTOS	MODALIDADE	SETORES/ PROGRAMAS/ BENEFICIÁRIO	RENÚNCIA DE RECEITA PREVISTA	COMPENSAÇÃO
			2019	
ICMS	Anistia, Isenção, Remissão e Regimes Especiais	COMÉRCIO	215.063	Detalhamento abaixo
		INDÚSTRIA/AGROINDÚSTRIA	179.888	
IPVA	Anistia, Isenção e Remissão	Subtotal	394.951	
		Contribuintes Diversos	50.012	
TOTAL			444.963	-

FONTE: SEFAZ / ASSEEF / Sistema Integrado de Administração Tributária - SIAT/Relatórios BI

Fonte: SEMPLAN-PI (2019).

Vale ressaltar que na perspectiva do governo as renúncias fiscais são estratégias para estimular o desenvolvimento econômico do Estado, contudo, os critérios para adoção de tais benefícios vem sendo sistematicamente questionados por organizações da sociedade civil.

Dentre os tipos de renúncia temos as isenções, apresentadas no detalhamento da Lei do Orçamento Anual de 2019 por Gerencias Regionais⁶, cuja razão obtida entre isenções e arrecadação, por gerência, em que tais isenções foram estimadas 9,79% em relação ao que se pretende arrecadar, conforme se pode constatar na tabela a seguir.

⁶Disponível em: http://www.antigoseplan.pi.gov.br/upe/Orcamento/Orcamento_2019/anexo-i.pdf. Acesso em 18 de outubro de 2019.

Tabela 5 - Dados de Isenções Fiscais previstas para o ano 2019 no Piauí

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ

ORÇAMENTO 2019

SECRETARIA DO PLANEJAMENTO

DEMONSTRATIVO DO EFEITO DAS ISENÇÕES E OUTROS BENEFÍCIOS FISCAIS SOBRE AS RECEITAS (ICMS e IPVA) POR GERÊNCIA REGIONAL DE ATENDIMENTO 2019

Art. 165 §6º da CF ; Art. 5º, Inciso II da LRF; Portaria STN Nº 389/2018 e Instrução Normativa TCE 07/2017)

R\$ 1,00

Gerências Regionais de Atendimento - GERATs	ISENÇÕES E OUTROS 2019 (A) R\$ 1,00	ARRECADAÇÃO 2019 (B) R\$ 1,00	C=(A/B) %
1a GERAT Parnaíba	16.808.760	119.167.370	14,11%
2a GERAT Campo Maior	1.616.965	28.798.145	5,61%
3a GERAT Teresina	200.863.709	2.293.553.276	8,76%
4a GERAT Oeiras	2.008.694	31.576.897	6,36%
5a GERAT Floniano	24.118.912	61.654.263	39,12%
6a GERAT Picos	71.458.908	118.481.548	60,31%
7a GERAT São R Nonato	66.276.751	38.438.747	172,42%
8a GERAT Corrente	50.986.964	32.985.388	154,57%
9a GERAT Piriá	2.141.834	60.441.428	4,26%
10a GERAT Uruçuí	8.681.244	54.121.151	16,04%
SUBSTITUIÇÃO TRIBUTÁRIA	-	1.716.571.928	0,00%
TOTAL	444.962.741	4.545.790.142	9,79%

FONTE: SEFAZ-PI / Assessoria de Estudos Econômico Fiscais-ASSEEF e SEAD-PI

Fonte: SEMPLAN-PI (2019).

As regiões de Teresina, Picos e São Raimundo Nonato apresentam maior previsão de arrecadação e, conseqüentemente, de isenções, regiões com arrecadação destacada de ICMS. No caso de São Raimundo Nonato o valor de isenções supera em mais de 100% o valor da arrecadação. Sendo o ICMS uma das principais fontes de arrecadação para a composição da manutenção e desenvolvimento da Educação podemos reduzir que trata-se de um comprometimento de receita que incide fortemente na capacidade do governo realizar novos investimentos e até mesmo assegurar o custeios necessário à garantia da oferta com qualidade compatível com os altos índices de exclusão educacionais existentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das análises constatou-se uma situação preocupante na relação que se estabelece entre exclusão educacional, composição das receitas e das despesas orçamentarias e desafios de um desenvolvimento que seja ancorado na justiça social e elevação do patamar educacional da população piauiense e não apenas no crescimento econômico e nos índices de desempenho.

Para isto será necessário realizar mudanças na matriz de planejamento público, na concepção de desenvolvimento e na política educacional, o que implicará reorganização de prioridades e enfrentamento à entraves estruturais, dentre esses o do endividamento público baseado em regras que suprimem parte considerável das receitas, especialmente das que compõem os recursos de investimentos na educação.

Pela análise do orçamento público do Piauí evidencia-se uma contradição entre o crescimento da dívida pública e a queda de recursos para investimentos, numa situação em que recorrentemente o governo afirma que o Estado permanece dentro dos limites de endividamento estabelecidos pela Resolução nº 40/2001 do Senado Federal, segundo a qual a Dívida Consolidada Líquida do Estado não pode exceder a 2 (duas) vezes a Receita Corrente Líquida (RCL). Assim, é possível afirmar que nessa dinâmica existente não será possível superar a situação de desigualdade e baixo desenvolvimento sócioeconômico do Estado.

REFERÊNCIAS

ATLAS BRASIL. **ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL**. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_uf/piaui/. Acesso em: 10 dez. 2019.

IBGE. **IBGE - Cidades @**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/panorama>. Acesso em: 17 agos. 2019.

_____. **IBGE - Cidades @**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/pesquisa/21/29749>. Acesso em: 17 agos. 2019.

_____. **IBGE - Cidades @**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/pesquisa/21/29749?ano=2017>. Acesso em: 15 agos. 2019.

DIAGONAL. Plano de desenvolvimento econômico sustentável do Piauí (PIAUI 2050). Macrotendências de investimento produtivo e em infraestrutura nos segmentos estratégicos - Produto 2, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007

FATTORELLI, Maria Lúcia e ÁVILA, Rodrigo. Orçamento 2019 revela que o rombo está no gasto com a dívida pública. Disponível em: https://monitordigital.com.br/or-amento-2019-revela-que-o-rombo-est-no-gasto-com-a-d-vida-p-blica-2?fbclid=IwAR1OwyVDz4iehl4NI-69hl8hUhMjsKYVNxezge-lnwzppHHBADcvdyU_fiY. Acesso em 18 de agosto de 2019.

FEDOZZI, Luciano. Práticas inovadoras de gestão urbana: o paradigma participativo. R. Paran. Desenv. Curitiba, n. 100, p. 93-107, jan/jun. 2001.

O DIA. Governo do Piauí espera receita de R\$ 30 mi com Refis 2018 só este ano. 2018. Disponível em <https://www.portalodia.com/noticias/politica/governo-do-piaui-envia-projeto-de-lei-para-instituir-refis-2018-343340.html>. Acesso em 15 de agosto de 2019.

OLIVEIRA, Francisco. A noiva da revolução: Elegia para uma re(li)gião. São Paulo: Boitempo, 2008.

PIAUÍ, Portal do governo do Estado. Sefaz alerta para fim do prazo de adesão ao Refis na próxima semana. 2017 (a) Disponível em: <http://www.pi.gov.br/materia/sefaz/sefaz-alerta-para-fim-do-prazo-de-adesao-ao-refis-na-proxima-semana-4020.html>. Acesso em 15 de agosto de 2019.

PIAUÍ. Diário Oficial. Extrato contrato nº 062/2016 CADENSE-APOEMA. 2017 (b)

PIAUÍ. Produto Interno Bruto. 2016. Disponível em http://www.cepro.pi.gov.br/download/201811/CEPRO22_0cc688cf93.pdf. Acesso em 16 de agosto de 2019.

PIAUÍ. Relatório Contábil 2018. Disponível em <https://www.sefaz.pi.gov.br/balanco/2018/>

Relatorio_Balanco_Geral_2018_OFICIAL.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2019.

PIAUÍ. Relatório do Balanço Geral do Estado. 2008. Disponível em <https://www.sefaz.pi.gov.br/arquivos/balancos/2008/Relatorio.html>. acesso em 17 de agosto de 2019.

QEDU. **Brasil IDEB 2017 por estado**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/ideb/ideb-por-estados?dependence=2&grade=3&edition=2017>. Acesso em: 15 de dez. 2019.

SANCHES, Oswaldo Maldonado. **O ciclo orçamentário**: uma reavaliação à luz da Constituição de 1988. GIACOMONI, James; PAGNUSSAT, José Luiz (Org.) Planejamento e orçamento governamental: coletânea. Brasília: ENAP, 2006. Vol. 2, p. 187-217.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DOS ANOS DE 1990

*Francislene Santos Castro*¹.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino hoje reconhecida no Brasil através do maior dispositivo legal que rege a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96). Porém, não diferente do seu percurso histórico, a Educação de Jovens e Adultos vem sendo esquecida, desprestigiada ou entendida como apêndice dos níveis de ensino da educação regular, além das questões referentes à oferta e qualidade a fim de torná-la efetiva.

No capitalismo, a educação tem sido uma moeda de troca a serviço do pragmatismo econômico e a EJA não está isenta desse processo. Isso pode ser observado, de forma mais evidente, com as políticas públicas adotadas pelo neoliberalismo.

O neoliberalismo foi colocado em evidência no Brasil ao longo dos anos de 1990. Neste momento, o país era permeado por anseios pró-liberdade após findado vinte e um anos de ditadura civil-militar. Neste entremeio, a educação é colocada sob recomendação de práticas neoliberais que levam a EJA para uma retaguarda em seu movimento esperado rumo a uma educação inclusiva.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar como se deu a Educação de Jovens e Adultos no Estado brasileiro Capitalista capitaneado pelo neoliberalismo.

¹ Professora da Secretaria Municipal de Educação de Teresina.

Como aporte metodológico utilizamos de pesquisa bibliográfica. Para discutir o Estado e as políticas neoliberais na educação, tivemos como referências os estudos de Marx (1983), Class Offe (1984), Holfling (2001) e Gentile (1998) e para nos auxiliar nas questões sobre Políticas Educacionais e a Educação de Jovens e Adultos, dialogamos, entre outros autores, com Marx(1984), Paro (2000), Freire (2001), Haddad (2006), Di Pierro (2005), além da legislação referentes a educação.

O capitalismo no Estado brasileiro e a perspectiva neoliberal de educação

O débito do Estado brasileiro para com a educação tem suas raízes fincadas desde o período imperial até os dias de hoje, podendo ser observado tanto no que se refere a garantia da oferta, quanto ao seu padrão de qualidade. Esse débito tem se acentuado ainda mais a partir do sistema econômico no qual está inserido: o Capitalismo.

No modo de produção capitalista prevalece a propriedade privada dos meios de produção, que implica na existência de classes sociais antagônicas: burguesia e proletariado. Os donos dos meios de produção (burguesia) passaram a dominar aqueles que não os possuem (proletariado) que vende sua força de trabalho. Essa dominação ocorre em dois níveis de produção humana: a material - monopólio de ferramentas, máquinas; e a espiritual - conhecimentos, técnicas, etc.,

Tal sistema se consolidou com o surgimento da burguesia, onde os burgueses, donos dos meios de produção, impõem às camadas economicamente desprovidas da sociedade – não de forma explícita, mas através de uma ideologia, que omite, enche de lacunas, falseia a realidade e cria uma vida ilusória aos olhos da classe dominada – sua própria visão de mundo. Isto acontece porque

[...] na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produções que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a

estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. [...] (MARX, 1983, p. 24)

Neste movimento dialético (infraestrutura/superestrutura), a superestrutura tem como função a consolidação e perpetuação de uma classe dominante sobre a outra e se utiliza de mecanismos ideológicos, religião, meios de comunicação e de uso de forças para tal. Um dos mais importantes mecanismos de força legitimado pela ideologia para a manutenção do *status quo* é o Estado.

O uso do Estado para esses fins sectários, na medida em que favorece uma mínima parcela da sociedade, é desviante do sentido de seu serviço para todos. Para Clauss Offe (1984),

O Estado em absoluto favorece interesses específicos; Em vez disso, ele protege e sanciona instituições e *relações* sociais que, por sua vez, constituem o requisito institucional para a dominação de classe do capital. O Estado nem está a serviço nem é “instrumento” de *uma* classe sobre a outra. Sua estrutura e atividade consistem na imposição e na garantia duradoura de regras que institucionalizam as relações de classes específicas de uma sociedade capitalista. O Estado não defende aos interesses particulares de uma classe, mas sim aos interesses *comuns* de todos os membros de uma *sociedade capitalista de classe*. (pg. 123)

Na dinâmica do capitalismo, as crises se fazem presente e a razão mais profunda é a queda da taxa geral de lucro. Como uma das estratégias para sua recomposição o capitalismo se utilizou do sistema neoliberal.

O neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômica que visa atender aos interesses do capital e descarta qualquer inter-

venção do Estado na economia, postulando que esse deve exercer simplesmente a função de mero expectador, pois o mercado se autorregula.

No Brasil, o neoliberalismo ganhou força a partir da década de 90, num contexto político e econômico que viabilizou a abertura da economia brasileira ao mercado externo. Essa década foi marcada pela reforma do Estado, bem como da Administração Pública exercida por meio da abordagem gerencial que teve como objetivo substituir a perspectiva burocrática do Estado intervencionista discutido por Fiori (2013) o qual tinha um forte papel interventor na economia.

No neoliberalismo, o Estado deve seguir as decisões dos grupos econômicos e financeiros dominantes que tem por objetivo:

[...] reduzir sua atuação em programas de bem-estar social, buscando a produtividade e a eficiência da máquina administrativa. Neste processo, as condições gerais de produção, como a Educação e a Saúde, tendem a sofrer deslocamento do âmbito das políticas públicas para as políticas de gerenciamento, isto é do âmbito da intervenção do Estado para o âmbito da intervenção do mercado. (PIRES, 2000, p. 2).

Assim, o neoliberalismo restringe tudo a um único espaço denominado de mercado, adjetivado de “livre”. Deste modo, vem impondo a todas as instituições os princípios e métodos administrativos utilizados nas empresas capitalistas.

Para Marruch (2006), aos olhos do neoliberalismo, é o Estado o grande culpado pela inflação, pelos privilégios dos funcionários públicos, pela corrupção, pelos desperdícios, na medida em que atribui ao Estado, através de sua participação em políticas sociais, a fonte de todos os males da situação socioeconômica.

Na contramão disso, as políticas sociais, conforme Hofling (2001), são as que

[...] se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (pg. 31)

Ainda segundo essa autora (2001), a educação é uma política pública social de responsabilidade do Estado que está situada no cerne de um tipo específico, ou seja, o que visa a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Nessa perspectiva, a educação, conforme o receituário neoliberal, passou a ser gerida pelos que concebem que “os sistemas educacionais Latino-americanos enfrentam hoje, basicamente, uma crise de *eficiência, eficácia e produtividade*, mas do que uma crise de *universalização e de extensão* dos serviços oferecidos” (GENTILLI, 1998, p. 17), traduzida na falta de qualidade. Essa falta de qualidade está enraizada não na ausência de recursos, mas na ineficiência do Estado em gerenciar, de forma racional, a destinação dos mesmos.

As políticas neoliberais propõem que a educação mude sua lógica do âmbito social e político para a lógica do mercado, transferindo para o campo educacional, sem qualquer adaptação, suas próprias leis.

As Políticas Educacionais e a Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão histórica dos anos 1990

A educação somente é alçada a direito social com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esta, em seu artigo 208, afirma que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia da educação básica obrigatória e gratuita, assegurada, inclusive, a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Com base no texto constitucional, desde meados dos anos de 1990, a educação brasileira vem sofrendo significativas mudanças tendo como objetivo principal, segundo os formuladores das políticas educacionais, a democratização da educação básica. O conceito de democratização contempla questões relacionado a universalização do acesso, a qualidade da oferta e à inclusão de todos no sistema educacional, ou seja, o direito à educação.

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, o Plano Nacional de Educação (2014), o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2000), são marcos legais que vieram reafirmar e assegurar o direito à educação.

Contudo, segundo Di Pierro (2005) o problema não está na ausência de leis, mas sim, nas políticas educacionais que não são efetivadas na prática na medida em que são afetadas pelas políticas de cunho neoliberal no qual a educação é vista como uma mercadoria, um produto, passando a ter um valor de mercado como qualquer outro objeto.

Não se pode perder de vista, no entanto, ao levarmos em consideração a essência do materialismo dialético, que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina nossa consciência” (MARX, 1983, p. 37). Se são os homens os realizadores da sociedade como ela está (e não como ela é), se todo esse modelo capitalista, nas suas dimensões material e ideológica, é produtor da ação humana, não há como não ser os próprios humanos, através da práxis, os transformadores dessa sociedade onde reina a exploração do homem pelo homem (MARX, 1984).

Nesse sentido, a educação enquanto processo de formação humana, precisa ser compreendida e trabalhada não como o único segmento capaz de fazer tal revolução, mas como condição de emancipação dos sujeitos sendo “[...] capaz de servir de instrumento em poder dos grupos sociais dominados em seu esforço de superação da atual sociedade de classes” (PARO, 2000, p. 103), na proporção em que fornece subsídios à conscientização, à politização, a uma visão crítica da realidade na qual o sujeito está inserido.

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino cuja finalidade é assegurar que pessoas adultas, que por motivos, em geral de ordem estrutural, foram impedidos de frequentar a escola na idade convencional, tem como objetivo restaurar o direito à educação básica negado aos jovens e adultos, oferecendo a eles “igualdade” de oportunidades no avanço do processo de escolarização formal.

Com as políticas neoliberais dos anos 90, a EJA permaneceu com seu caráter compensatório de escolarização arraigado ao longo da história. As conquistas adquiridas na década de 80 com a Constituição Federal, foram diluídas a partir da segunda metade da década de 90, com a instituição, em 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

A implementação desse Fundo não favoreceu ao Estado oferecer a educação escolar às pessoas que estavam fora dela na idade adequada, bem como de universalizar o ensino médio aos jovens e adultos, haja vista essa modalidade de educação não ter sido contemplada com os recursos financeiros desse fundo.

Uma segunda perda para EJA na década de 90 foi o rebaixamento da idade para prestar exames para o supletivo, assegurado por lei. A idade mínima para acesso ao ensino fundamental ficou estabelecido em 15 anos e para o ensino médio em 18 anos. Concomitantemente, a EJA passou a permanecer com seu caráter supletivo e de aceleração do ensino regular. Para Haddad (2008), a reforma do Estado e dos sistemas de educação nos anos 90, objetivava afastar os defasados do ensino regular, pois isto permitiria a diminuição da pressão da demanda.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 37, conceitua a Educação de Jovens e Adultos como "*...destinadas àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.*" Dispondo, em seu § 1º, que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996)

Ao ser contemplada nessa lei, a Educação de Jovens e Adultos se tornou uma política de Estado passando a ter a possibilidade de se elevar o índice de escolaridade, principalmente daqueles que não tiveram acesso ou possibilidade de estudos no tempo regular fazendo um rompimento na história, pois segundo Silva (2017)

Na continuidade das análises sobre as políticas públicas, as pesquisas elucidam, em linha histórica, as proposições políticas de atendimento à EJA confirmam que, ao longo do percurso da efetivação do direito à modalidade, ações compensatórias e descontínuas se fizeram presentes. (pg. 18)

A EJA enquanto Política Social tem a potencialidade para proporcionar aos alunos que melhorem suas condições de trabalho e qualidade de vida contribuindo para o processo de igualdade social. Entretanto, se essa política estiver atrelada aos interesses do capital, a Educação de Jovens e Adultos permanecerá sendo utilizada como instrumento de manutenção do *status quo*.

Por isso, mesmo cabendo ao governo, de acordo com o segundo parágrafo do artigo 37, da LDB, estimular o acesso da população à essa modalidade educacional e oferecer condições de funcionamento dignas para que sejam de fato efetivados os seus objetivos de inclusão social, melhoria da qualidade de vida pessoal e profissional dos educandos; essa é uma ação que não se efetiva na prática dentro de um Estado Capitalista.

Isto acontece porque no contexto da sociedade capitalista, a educação tem sido uma das mais importantes formas de perpetuar a exploração de uma classe sobre a outra, a qual é utilizada pelo capitalismo para disseminar a sua ideologia², inculcando no trabalhador a visão burguesa do mundo.

Todavia, a educação também pode contribuir para transformação social, para emancipação do ser humano e para a libertação da exploração pelo capital, desde que, conforme Freire (2001), seu objetivo maior seja conscientizar o aluno (parcelas desfavorecidas da sociedade) a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação.

Entretanto, os alunos da educação de jovens e adultos estão inseridos no modo de produção capitalista, onde sua força de trabalho é igual a mercadoria de troca e seu trabalho é um instrumento de sobrevivência material. Desse modo, a formação para o trabalho passa a ser sinônimo de formação profissional onde o trabalho tem função econômica de produção de bens.

Nesta perspectiva, em se tratando da escola, principal palco onde acontece a educação formal, esta assume seu papel meramente ideológico quando restringe sua função à reprodução das relações sociais

²Neste trabalho, ideologia é entendida como concepção, ideias, normas e regras de mundo gerado pela classe dominante e assumido pela a classe dominada como se fosse sua (RODRIGUES, 2000).

de produção, à proporção que:

- a) contribui para formar a força de trabalho;
- b) contribui para inculcar a ideologia hegemônica, tudo isso pelo o mecanismo das práticas escolares;
- c) contribui para reprodução material da divisão em classes;
- d) contribui para manter as condições ideológicas das relações de dominação (TRAGTEMBERG, 1992, p. 43).

Ofuscando, dessa forma, os fins especificamente educacionais mantendo apenas na aparência a sua função específica de distribuir a todos o saber historicamente produzido (PARO, 2001).

Dessa forma, é necessário, em todo as instâncias, ter a concepção de que a educação é o processo de atualização histórico-cultural e que precisa garantir fundamentalmente a formação de cidadãos conscientes de sua realidade para a partir daí lutar pela efetivação do direito à educação, inclusive para os que não tiveram acesso a ela na idade própria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Estado brasileiro inserido no contexto do Capitalismo desde sua gênese, historicamente apresenta uma educação excludente e a serviço de poucos. O débito deixado pelo Estado ao longo desse percurso estar relacionado ao dualismo estrutural da educação, a garantia de oferta e a padrões de qualidade.

Isso se fortalece com as políticas neoliberais que, ao se estruturar na lógica do mercado e do Estado mínimo, torna ainda mais precária a educação pública no Brasil o que não difere do percurso histórico, especificamente falando da Educação de Jovens e Adultos, na medida em que esta vem sendo esquecida, desprestigiada ou entendida como apêndice dos níveis de ensino da educação regular.

Nesse sentido, a educação nos anos de 1990 com uma política neoliberalista e um Estado de Capitalismo arraigado, tratou a EJA com desdém, pois uma educação inclusiva no qual a Educação de Jovens e Adultos necessita, é totalmente dissociável de um sistema regido pelo capital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: Constituição Federal de 1988. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/96*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília, 1996.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação. FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Manual de orientação. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 13.632*, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

OFFE, Claus. Problemas estruturais do Estado capitalista. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GENTILLI, Pablo. *O Consenso de Wahington e a Crise da Educação na América Latina* In: a FALSIFICAÇÃO DO Consenso. Petrópolis: vozes, 1998.

HADDAD, Sérgio. *Relatório preliminar de pesquisa: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo: Mimeo, 2006.

HÖFLING, Heloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>> acessado em: 28/06/2018.

MARX, Karl.; ENGLES, F.A ideologia Alemã. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 1984.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2 ed. São Paulo: Martin Fontes, 1983.

PARO, Vítor Henrique. *Escritos sobre a Educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.

PIERRO, Maria C. D. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05.05.2018

PIRES, Joelma Lúcia Vieira. *Qualidade total nas escolas públicas: uma decisão política como resposta à demanda econômica (o caso de Minas Gerais)*. São Paulo-SP: USP-SP, 2000 (Dissertação de mestrado em Educação).

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Adrina Pereira. O direito à educação de jovens e adultos: *Da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-libertadora*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em<<https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/19808/2/Adriana%20Pereira%20da%20Silva.pdf>. Acessado em> 05/05/2018.

TRAGTEMBERG, Maurício. Sobre Educação, Política e Sindicalismo. In: **Escola como organização complexa**. São Paulo: Cortez, 1992. pág. 35-53.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001 Educação e mudança. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FIORI, José Luis. *O Vôo da Coruja*: Uma leitura não liberal da Crise do Estado desenvolvimentista. Rio de Janeiro: Record, 2013.

MARRACH, Sonia Alem. **Neoliberalismo e Educação**. Disponível em www.cefetsp.br/edu/eso/neoeducação1.html> acessado em 31/0706.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DIDÁTICA

Maria dos Remédios Mendes Chaves Barreto¹.

INTRODUÇÃO

Na elaboração deste trabalho, existiu uma preocupação constante em fazer certas abordagens que tenham como foco principal questionamentos que vislumbrem as políticas educacionais; isso, ao descrever conceitos, tipos de políticas públicas e as diferenças entre políticas, políticas públicas e políticas públicas no Brasil. Propondo sempre como foco a qualidade na educação, na concepção em que a discussão apresentada aqui seja sempre relacionada aos direitos de todos os cidadãos junto à lei, visando direitos e deveres; compreendendo que verdadeiramente uma sociedade não pode ser construída voltada para a cidadania se efetivamente não focar a ética e os valores familiares sem que a educação propriamente dita seja o alicerce da fecundidade destes pilares da dignidade humana.

É importante salientar as mudanças nas últimas duas décadas vividas pela educação brasileira, nas quais estão pautadas na evolução das Leis de Diretrizes e Bases, de maneira especial, no uso de políticas públicas voltadas para a construção da educação e da cidadania, na linha inclusiva e principalmente na qualidade. Partindo dessa premissa, analisar os problemas vislumbrados na educação contemporâ-

¹ Universidade Nacional de Rosário - UNR, E-mail: psic.remediosbarreto@hotmail.com

nea, inclusive se tratando do processo de ajustes e transformações que tiveram início no Brasil, começando pela alteração da LDB nº 9.394/96 inicializadas nas Leis Federais nº 11.114/2005 e 11.274/2006.

A proposta apresentada tem como objetivo fazer uma analogia das Políticas Públicas Educacionais. Procura-se focar na qualidade da educação pública no Brasil e na ampliação da qualidade do ensino. Para realização desta etapa foi coletado informações através de uma densa pesquisa bibliográfica, baseada em dados secundários e subjetivos, promovendo assim a construção de conhecimentos acerca da temática Políticas Públicas Educacionais, focando em conceitos contextualizados numa perspectiva didática e salientando sempre a necessidade e a consciência social para a construção de uma educação de qualidade.

Portanto, reitera-se que a qualidade da educação não aborda apenas métodos e processos educacionais, mas principalmente educação e cidadania, em que deve-se assegurar por lei o direito à educação de qualidade a todas as pessoas, sem exceção. Este processo destaca a construção de uma sociedade igualitária. De maneira nítida, a compreensão da temática junto ao dever do Estado é de garantir a todos, como forma de construção da sociedade igualitária, consciência de seus direitos e deveres, principalmente junto às decisões nas políticas públicas.

POLÍTICAS PÚBLICAS

Existem vários tipos de políticas públicas e, com isso, são vários os adjetivos existentes e bastantes peculiaridades para o mesmo tema, portanto é fundamental ser o mais objetivo possível nos principais modelos que venham auxiliar a compreensão relacionadas a tais conceitos. As Políticas públicas são atitudes tomadas ou não pelo governo juntamente com os respectivos impactos de suas ações e omissões. Tal tipo de política preocupa-se em entender o que de fato se fez ou deixou de fazer. Desta forma, as políticas públicas podem ser divididas nos seguintes tipos: políticas públicas distributivas, redistributivas e regulatórias. Tornando-se este o principal foco da análise.

As Políticas públicas redistributivas, distributivas e regulatórias são os três tipos apontados por Azevedo (2003, p. 38), ao realizar a leitura de Lowi (1966). As redistributivas são as que consistem na

redistribuição de “renda tanto na forma de recursos como na de financiamento de equipamentos e serviços públicos”. Então, vemos alguns exemplos de políticas públicas redistributivas, como os programas de bolsa escola, bolsa universitária cesta básica, renda cidadã, isenção de IPTU, assim como taxas do fornecimento de água e energia elétrica para as famílias carentes, dentre outros.

Há afirmação em que as políticas sociais têm partes entísicas que se completam. Tipo como a valorização do filosófico, do ético e da moral que tendem a definir os devidos objetivos a alcançar; e o outro tipo de empirismo prático, que mostra qual a maneira que se podem alcançar os objetivos estabelecidos. Conforme menciona Ceja (2004, p. 48-49): “A política social é uma maneira de através de estratégias e políticas do Estado concretas, construir uma sociedade coesa e equitativa. Em uma perspectiva de maior equidade e integração social”.

Assim, a limitação pelo espaço disponível é necessária quando se leva em consideração que as devidas citações lançam o lumiar incandescente no entendimento do que seja de fato políticas públicas educacionais, que de maneira nítida podem objetivamente sintetizar como um conjunto de diretrizes, orientações, critérios e ações que permeiam nesse meio caminho, na intenção de preservar a elevação do bem estar social. No decorrer, sempre procurando fazer com que os benefícios de tal desenvolvimento venham alcançar a todas as classes sociais.

Na Argentina, a Lei de Educação Nacional utiliza a nomenclatura estabelecimentos de “gestão estatal”, tanto que no capítulo II da LEN que trata dos fins e objetivos da educação, a gratuidade do ensino é assegurada as instituições de “gestão estatal”, o item h estabelece: h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades (ARGENTINA, 2006).

Diante destes importantes dados informativos proveniente dessa temática, não se pode passar despercebido a argumentação de Kliksberg (2000, p.5), no que se refere à maneira de evidenciar o comportamento político frente ao problema:

A Falácia de ignorar ou relativizar a pobreza não é inofensivo. Ele tem graves consequências termos de EM de ordem pública. Se houver pobres em todos os lugares, e sempre foi que dão o assunto como alta Prioridade? É necessário para mitigar os impactos, mas não assustarse. Com políticas de contenção suficiente rotina (KLIKBERG, p.5, 2000).

É claro que as políticas distributivas tem uma implicação direta nas ações cotidianas que de fato qualquer governo precisa obviamente fazer. Estas são relativas a serviços públicos e ofertas de equipamentos, realizadas sempre de forma setorial e de acordo com a demanda social ou mais precisamente com a pressão dos grupos de interesses. Também pode ser citado, como exemplo de políticas públicas distributivas, as podas das árvores, assistências às creches, bem como até mesmo a implementação de projeto de educação ambiental e outras atividades assim como a limpeza de um córrego.

De igual modo, as políticas públicas regulatórias, são responsáveis pela elaboração das leis que autorizam os governos a fazerem ou não determinados políticas públicas, sejam distributivas ou redistributivas. Enquanto, as políticas públicas regulatórias têm sua maior importância no campo de ação do poder legislativo, as outras duas têm sua concentração no campo de ação do poder executivo. Na primeira análise pode-se ver os tipos de conceitos existentes entre políticas públicas e políticas.

Evidencia-se em todo esse contexto a importância fundamental desse tipo de política, reconhecendo que é justamente por causa dela a existência da liberação dos recursos públicos com destino a implementação de outras políticas. Enquanto a lei não se materializa em forma de serviços e equipamentos que venham atender de forma efetiva a população, denota-se com precisão que seu resultado não é imediato. Observa-se que os grupos sociais têm uma tendência a ignorá-la não fazendo o acompanhamento, ocasião em que os grupos econômicos que são de certa forma, mais organizados os façam, visto que são mais articulados para pressionarem sobre os gestores.

Na temática Políticas Públicas Educacionais, a existência da escola como ambiente próprio da prática educacional é imprescindível, tal ambiente que venha ser para articulação das partes diferentes do

processo obviamente complexa. Este funciona como uma **comunidade composta por professores, alunos, pais, servidores, vizinhança e, certamente, o poder público**, o qual faz a definição do sistema através de políticas públicas, enquanto sociedade política. Então, no contexto ensino e aprendizagem, dizem respeito às incidências das decisões do governo.

Portanto, é possível vislumbrar e obter, de forma generalizada dentro do contexto que envolve Políticas Públicas Educacionais, nesta compreensão, o que venha ser de fato Políticas Públicas. A partir da etimologia da palavra, evidencia que é o desenvolvimento do trabalho do Estado apoiado pelo povo nas devidas decisões.

Segundo Vior e Rodríguez (2012) a Lei de Educação Nacional mantém a distinção entre gestão estatal e gestão privada da educação pública e agrega a gestão social e cooperativa:

Estas nuevas instituciones, aparentemente diferentes de las escuelas estatales y privadas, serían las encargadas de dar respuesta a las demandas de la sociedad civil, que pasa a ser "la única institución portadora de virtudes políticas, e inclusive por parecer „no política", valorizada como si se tratara de un nuevo agente de transformación histórica y expresión de los deseos libertarios y de justicia social" (VIOR, RODRÍGUEZ, 2012, p.101).

As Diretrizes internacionais a princípio insistem na defesa da descentralização de suas políticas sociais e no consentimento da autonomia à rede escolar, principalmente referente à sua organização curricular e administrativa. Porém, ao tempo que, em sentido contrário, aderem ao processo de avaliação externa dos sistemas de ensino, com base em exames e testes padronizados, em que estabelecem fórmula única de currículo em âmbito nacional e centralizam o fluxo de financiamentos.

Então, o processo de descentralização ao que tudo indica, o mais próximo à operacionalização de medidas de desconcentração administrativa, surge como o norte das mais recentes políticas educacionais, contrapondo assim a excessiva centralização das recentes políticas educacionais. Indo ainda de encontro à centralização excessiva das políticas sociais implantadas anteriormente, e de maneira equivo-

cada ser utilizada como sinônimo de autonomia das próprias unidades escolares. Conforme Silva Júnior (p. 76, 2002):

[...] são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política” (SILVA JÚNIOR, p. 76, 2002).

Enfatizando a última década no Brasil, a expressão Políticas Públicas tem ganhado um rol de percepção acentuado em todos os campos. Em todas as áreas se trata de políticas públicas, tais como: políticas públicas na educação, na saúde, cultura, esporte, assistência social e justiça. O acesso a todo a estes serviços públicos não significa que tenham qualidade e, como se sabe, tais políticas nem sempre trazem resultados esperados. Garantindo assim que seus usuários tenham seus direitos respeitados.

Principalmente na década de 70 e início da década de 80, há um crescimento súbito em decorrência da ampliação do direito à educação, conforme a Lei 5.692/71 e de maneira desordenada na estrutura educacional no país, então marcada pelas contradições do regime militar, fruto da combinação existente entre a descentralização administrativa e o planejamento centralizado. Porém, no final da década de 70, houve um movimento em defesa da educação pública e gratuita, extensiva a todos e se contrapondo à dissociação entre planejamento econômico e social. A consolidação da ampliação da educação básica, agora incluindo a educação infantil, fundamental e médio, envolvendo a gestão democrática, já enfatizada na Constituição Federal de 1988. Conforme afirma a autora:

A principal característica desse processo foi a discussão do direito à igualdade. Se a educação do ponto de vista econômico era imprescindível para o desenvolvimento do país, do ponto de vista social era reclamada como a possibilidade de acesso das classes populares às melhores condições de vida e trabalho. (OLIVEIRA; DUARTE, 2001, p. 73).

É de grande relevância a ressalva que, na contextualização das políticas educacionais, são discutidas questões concernentes ao acesso não só de todas as crianças, mas também os adolescentes às escolas públicas. Dentre outras, também a viabilização de construção de uma sociedade que se origine a partir de tais políticas educacionais. Nesse ínterim, entende-se que somente direcionar as crianças e os adolescentes à educação não é suficiente para se constituir de forma efetiva tal auxílio. Pois é do conhecimento de todos que as questões relacionadas à problemática da fome, drogas, violência, que a cada dia se estendem, não só nas grandes cidades, como no interior do Brasil.

Esta abordagem trata-se perfeitamente das articulações de projetos que envolvem tanto o Estado como a sociedade. Neste intuito, desencadeiam-se atividades que buscam a construção de uma educação cada vez mais inclusiva e de qualidade e que passo a passo vão resgatar a cidadania. Assim, é demonstrada a preocupação com o país e seu futuro, entendendo que somente a viabilização do ensino público gratuito e de qualidade e, sobretudo, de caráter inclusivo, pode construir uma sociedade melhor.

Diferenças entre políticas e políticas públicas

A calorosa discussão existente em torno das políticas públicas tomou uma dimensão bastante ampla, principalmente nas últimas décadas. Existem sentidos diferentes no conceito de políticas públicas, um que trata da questão política propriamente dita e o outro da questão pública. O primeiro evidencia as políticas públicas como um processo focado a decisões, em que existem conflitos de interesses naturalmente. É justamente através das políticas públicas que o governo decide o que faz ou o que não faz. E o segundo sentido acontece na ótica do sentido propriamente administrativo, enquanto as políticas públicas são conjuntos de projetos, programas e atividades inerentes realizadas pelo governo. É um campo de estudo dentro da política, produzindo efeitos específicos que influenciam a vida dos cidadãos. Conforme menciona Souza (2003, p. 13):

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação

(variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que ou como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, p. 1, 2003).

Conforme já mencionado, um conjunto de programas, ações e decisões tomadas pelos governos, tanto na esfera federal, estadual, municipal e contando com a participação, direta ou indireta, de entidades públicas ou privadas, é o que se define como políticas públicas. Estas por sua vez procuram assegurar a cidadania, quando tem como atividade principal, alicerçar de forma efetiva a sociedade.

Torna-se clara a contribuição de Souza (2003) com sua importância para a definição de políticas públicas, porém se entende que o melhor termo que a define, em razão de seu caráter didático, foi o desenvolvido por Azevedo (2003), em que a partir das articulações abordadas por outros pensadores, define-se que a política pública é de fato tudo que é feito ou deixado de fazer por um governo, envolvendo todos os efeitos de suas ações e de suas omissões. A primeira ênfase destacada em relação a essa definição mencionada por Azevedo é que política é somente coisa de responsabilidade do governo. Portanto esta definição neste sentido é bastante óbvia, apesar de o povo fazer política constantemente, mas ele não é responsável direto e nem implementador de políticas públicas.

Como já se pode ver em toda essa situação, em que se menciona a diferença entre políticas e políticas públicas, e se compreende que o Estado será o mentor dos investimentos e do planejamento na esfera política e/ou políticas públicas, em nome do desenvolvimento da nação. Isso visto porque existe a necessidade do direcionamento para formação de trabalhadores que atendem às expectativas do mercado e da sociedade. A educação é permeada por aspectos políticos que se fazem presentes através da legislação educacional, bem como por aspectos econômicos, por meio da correlação entre crescimento econômico e nível educacional da sociedade como um todo. Como é mencionado por vários críticos da economia da educação, dentre eles

se encontra o comentário de Freitag (1986, p. 28):

A força do trabalho não é qualificada, no interesse do trabalhador, para que melhore sua vida, se independentemente se emancipe das relações de trabalho vigente, mas sim, para aprimorar e tornar mais eficazes essas relações, ou seja, a dependência do trabalhador em relação ao capitalismo. [...] a economia da educação, baseada nos princípios da economia neoclássica, nada mais faz do que explicar “o crescimento econômico” por manipulações feitas com auxílio da intervenção estatal na composição orgânica do capital [...] (FREITAG, p. 28, 1986).

Então, evidencia-se obviamente que existe de fato uma diferença entre políticas e políticas públicas. Embora a tendência seja muitas vezes evidenciada pela falta de compreensão, por serem tão parecidas, mas já são comprovadas as definições mencionadas pelos teóricos que as define de forma distinta. Mas é possível perceber as responsabilidades tanto dos governos como da sociedade de forma geral.

No entendimento democrático, a nação é formada pelo povo em que todo poder emana do povo. Teoricamente isso é muito bonito e obviamente faz muito sentido: nenhum governo pode gerenciar sem a participação do povo. O povo anseia e brada suas aspirações quando sentem alguma coisa, e o seu gestor seja na esfera federal, estatal ou municipal, precisa estar sensível aos anseios do seu povo. Como já foi mencionado o Estado não pode ser insensível à voz do povo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim, são percebíveis as discussões relativas à qualidade na educação, em que se remontam diversos aspectos, momento que no curso da construção deste trabalho há um esforço em demonstrar a qualidade, a qual tem origem em diversos indicadores: a qualidade da estrutura do prédio, a parte organizacional, a parte humana das escolas, o aporte metodológico e didático que dar possibilidade aos pro-

fessores a oferecerem um processo de ensino aprendizagem de qualidade. Portanto, é de extrema necessidade tornar o ensino público de qualidade, em todos os âmbitos, formando assim verdadeiros cidadãos.

O Brasil começou a passar por um processo de implementação de crescimento intelectual na escola na década de 70 e 80. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a LDB 9.394/1996 se tornaram instrumentos da reconstrução de um país efetivamente democrático, em que a educação se torna não apenas um direito da criança e do adolescente, mas um dever do Estado, família, escola e sociedade. Ainda se considerou que as alterações da LDB 9.394/1996, nos anos de 2005 e 2006, não modificaram a sua essência que constitui o alicerce de uma educação pública efetivamente de qualidade que forma cidadãos.

Aponta-se, então, divergência entre a Constituição Federal de 1988 e a maioria das constituições e instrumentos internacionais, pois a CF não apenas tratou da educação, mas fez menção expressa à necessidade de que se ofereça uma educação pública de qualidade e acessível a todos. Sob o manto protetor deste instrumento, tornou-se assim, a educação de qualidade, um direito social. Podemos considerar a reforma educacional dos anos 90 marcada por ambiguidades e contradições que atravessam as políticas educacionais.

Esta visão não pode ficar restrita aos aspectos inovadores das terminologias e do discurso. Temos de considerar o peso da globalização e consolidação do sistema econômico capitalista através das transformações nos processos produtivos, como pano de fundo, refletindo nas várias reformas.

Portanto, a autonomia escolar aparece como instrumento descentralizador, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, os programas de reforma consolidam o processo de avaliação externa sobre os resultados obtidos na aprendizagem de alunos, com base em testes padronizados, normatizam currículos em âmbito nacional e tornam a centralizar o fluxo de financiamento. É perceptível a incorporação da forma de gestão utilizada pela iniciativa privada, predominando critérios como eficiência, eficácia e produtividade.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. **Ley nº 26.206**. Ley de Educación Nacional. 2006.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

CEJA, Concepción M. "**La política social mexicana de cara a La pobreza**". Geo Crítica Scripta Nova, Revista eletrônica de geografia y ciências sociais, Universidad de Barcelona, VOL III, num. 176, noviembre de 2004.

FOGAÇA, Azuete. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986. KLIKISBERG, Bernardo. **Diez Falacias sobre los problemas sociales de America latina**, Washington, octubre de 2000: INDES/BID.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa. R. T. (org). **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 27. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

VIOR, S. E.; RODRIGUEZ, L. E. **La privatización de la educación argentina**: un largo proceso de expansión y naturalización. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 91-104, maio/ago. 2012.

GRÊMIO ESTUDANTIL: PROTAGONISMO JUVENIL OU APARELHO REPRODUTIVO IDEOLÓGICO DO SISTEMA QUE O CONTROLA?

*Leidiane Brasil da Silva Medeiros¹, Delany Brunna Rodrigues de Oliveira²,
Maria Jordana de Brito Gomes³.*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe analisar o órgão colegiado Grêmio Estudantil e sua importância como ferramenta de democracia no âmbito educacional, o qual teoricamente foi criado como intuito de proporcionar ao corpo discente, nas instituições onde há atuação desse colegiado, autonomia perante a tomada de decisão e elaboração de projetos referentes ao bem comum dos alunos.

O Grêmio Estudantil proporciona aos jovens a oportunidade de exercer a democracia na prática, podendo intervir nas escolhas dentro da escola, assim como o pleno exercício de cidadania. Através do grêmio, os alunos podem e devem participar da “administração” da escola, sendo esta ação, amparada por lei, a qual assegura a legitimação do Grêmio Estudantil.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Email: leidianebrasil15@hotmail.com

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Email: delybrun@hotmail.com

³ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Email: jordanagomezz@gmail.com

O grêmio representa a classe estudantil da escola, expondo ideias e opiniões destes para os demais integrantes da comunidade escolar (gestão, professores, coordenadores, funcionários, etc.). No entanto, sua participação fica restrita somente àquilo que é pertinente ao corpo discente e que diz respeito ao bem comum dos alunos. Pois embora essa agremiação seja o órgão máximo de representação dos alunos dentro da escola, ela está subordinada ao regimento interno desta escola e, conseqüentemente ao seu sistema de ensino.

Em suma, o grêmio estudantil tem total autonomia para opinar, apresentar suas ideias e decidir os interesses do corpo discente, bem como elaborar propostas para melhoria do ambiente escolar como um todo, porém, precisa obedecer a hierarquia do sistema, precisando da autorização da direção da escola ou do conselho escolar para desenvolvimento de suas ideias. Desta forma, é muito importante estabelecer um elo, sempre que possível, entre o grêmio e todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, principalmente os diretores, coordenadores e professores.

Atualmente vivemos em meio a uma verdadeira crise na política nacional. Foram décadas para conseguir um país democrático, porém em dado momento a sociedade parece render-se à corrupção. Nesse cenário caótico, a esperança de ordem é colocada nas mãos dos jovens. É nas escolas que as crianças e jovens aprendem desde cedo o convívio social e os valores éticos e morais de um bom cidadão. Ter na escola um órgão que represente a classe de alunos, que os motive a participar de forma efetiva na tomada de decisão de sua escola, àquilo que se refere ao próprio aluno, é muito importante. Assim em meio as discussões acadêmicas sobre democracia, educação, jovens educandos nos deparamos com o órgão colegiado grêmio estudantil e nos veio o seguinte questionamento: o grêmio estudantil, na atualidade, atua como um protagonismo juvenil ou como um aparelho reprodutivo ideológico do sistema que o controla? No intuito de examinar a finalidade, importância e contribuição do Grêmio Estudantil e entender como ele acontece na prática nos propomos a estudar essa agremiação no âmbito escolar.

A construção do cidadão dotado de criticidade é mais bem desempenhada quando o diálogo acontece na mesma linguagem. No entanto, faz-se necessário compreender como está ocorrendo essa democracia dentro da escola. Para entender como esse jovem está

sendo estimulado a praticar e a vivenciar a democracia, para isso optou-se por analisar o grêmio estudantil que é a primeira instância política democrática social vivenciada por um jovem estudante.

O trabalho desenvolvido tem por objetivo investigar a atuação do grêmio estudantil enquanto órgão democrático para o exercício de cidadania e/ou aparelho ideológico reprodutor autoritário. No entanto antes de adentrarmos a nossa discussão faz necessário entendermos um pouco mais sobre o órgão colegiado Grêmio Estudantil através de alguns tópicos relevantes, ao quais também nos dará um embasamento teórico para fundamentar tal pesquisa. Assim, a análise da pesquisa foi realizada tendo como referência a literatura que trata dos movimentos estudantis (grêmios estudantis), as quais foram de suma importância para fundamentar a pesquisa dando a ela um embasamento teórico de cunho empírico. Utilizamos dos textos retirados da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como dos aportes teóricos de estudiosos como: Mazucheli, Sanfelice, Carlos, Freire, Gonzáles e Moura, Sousa.

DESENVOLVIMENTO

Como mencionado anteriormente à participação do jovem por uma sociedade melhor, muitas vezes começa na escola e, este primeiro contato com a democracia na escola geralmente se dá através dos grêmios estudantis, que são entidades representativas dos alunos dentro da escola e servem para que os estudantes se organizem em prol das suas causas e seus interesses. É a forma que a juventude tem de participar da gestão da escola.

Hoje há uma grande diferença entre a atuação do grêmio, dos anos de 1960 a 1990 para os grêmios estudantis dos últimos vinte anos, a atuação do jovem atuante no grêmio hoje está fragmentada e restrita. A juventude gremista de outrora se preocupava com a situação política nacional e universal, enquanto os grêmios estudantis da atualidade preocupam-se apenas com as políticas de dentro da escola. Não que essa atuação seja menos importante, mas por sua atuação fragmentada não desempenha um papel tão relevante como aqueles desenvolvido no cenário nacional político das décadas de 1960 a 1990.

O ano de 1968 foi um marco na história mundial. Foi um período em que estudantes unidos de todas as partes do mundo se rebelaram contra a opressão e o poder controlador de seus países. A partir das manifestações estudantis e operárias ocorridas na França, estudantes de várias universidades por todo o mundo uniram-se em defesa de seus ideais e com isso ganharam grande dimensão. No Brasil, em meados da década de 1960, o país vivenciava o auge da ditadura militar, e não diferente do que ocorria no restante do mundo, os estudantes brasileiros, também unidos, lutavam e reivindicavam seus direitos. Tal como descreve FREIRE (2008):

O mês de maio de 1968 representou o auge de um momento histórico de intensas transformações políticas, culturais e comportamentais que marcaram a segunda metade do século XX. [...] Um velho mundo ruía e os estudantes franceses protagonizavam, juntamente com os operários do país, um movimento que marcou a história estudantil para sempre a partir de manifestações estudantis ocorridas nas universidades francesas, irromperam sucessivos movimentos de protestos em diversas universidades de países da Europa e das Américas, que ganharam uma dimensão ainda maior com ampliação das revoltas para a classe trabalhadora (FREIRE, 2008, p. 133).

A União Nacional dos Estudantes (UNE) tem sua história precedida aos acontecimentos dessa época, sua criação como entidade nacional reconhecida data de dezembro de 1938. Esse movimento estudantil foi criado em prol da União e organização dos estudantes brasileiros visando, principalmente, a defesa de seus interesses. Nesse momento, as manifestações, lutas e reivindicações da UNE se alargavam para além das questões educacionais. “Os estudantes lutavam por questões sociais igualitárias, reivindicando um país melhor para o povo brasileiro. Atenta a vida política nacional, a UNE comportou-se de maneira a assumir compromissos públicos ‘perante o povo brasileiro’” (SANFELICE, 1986, p.22). Essa postura assumida pela UNE contrastava com os interesses políticos daquela época, onde todo o país vivia anos de trevas nas mãos do governo militar. Esse movimento pode ser visto pelo estudo de SANFELICE (1986) que assinala:

A UNE no período em questão foi um palco do exercício político das tendências consideradas, naquele momento, como sendo ideologicamente de esquerda, e que por consequência, mereceram um combate em bloco das tendências ideológicas de direita (SANFELICE, 1986, p. 12).

A escola na atualidade tem um papel muito importante para a formação de pessoas, pois hoje, mais do que nunca, está sendo incumbida de dois papéis fundamentais para a construção de um ser pensante. Ao longo de toda a sua história a escola desenvolveu e preocupou-se, acima de tudo, com a formação de seus alunos através da escolarização. Hoje, além de escolarizar cabe a escola o papel de desenvolver no aluno seu pensamento crítico, promover transformações, inovações e independência crítico-reflexivo. Dessa forma assinalamos que a escola na atualidade é lugar de aquisição de conhecimento, tanto aqueles relacionados a conhecimento técnico e/ou científico como o de formação cidadã (formação de sujeitos criticamente pensantes).

Ao desenvolver nos alunos, através da função social da escola, a prática do pensamento crítico-reflexivo, a eles é dada autonomia para contribuir, de forma participativa, das questões educacionais de sua escola. Esta autonomia estudantil acontece principalmente, por meio de órgãos colegiados como o Grêmios Estudantil, compostos por discentes que atuam prioritariamente pelos interesses dos alunos. Esse órgão deve criar ações que levem os alunos a refletirem sobre sua responsabilidade no processo da aprendizagem e na sua postura ética na sociedade. No entanto, as ações do grêmios não devem ser banalizadas, como por exemplo, diminuir o horário das aulas ou aumentar o horário das atividades extracurriculares, mas, articuladas com as necessidades de cada escola.

O grêmios estudantil é uma organização “sem fins lucrativos” que representa os interesses dos alunos na escola. Ele permite que os alunos, discutam, criem e fortaleçam inúmeras possibilidades de ação tanto no próprio ambiente escolar como na comunidade em que vivem (MAZUCHELLI, 2011, s/p).

A presença do grêmio na escola está relacionada à democracia, transformação e protagonismo juvenil. Mas, ao retroceder um pouco na história, podemos observar que a atuação dos movimentos estudantis de cinquenta ou sessenta anos atrás faziam jus aos termos acima relacionados. Tomando como base os estudos de nosso aporte teórico realizado durante a pesquisa bibliográfica do tema em questão, equiparamos a atuação estudantil dos últimos vinte anos com aquela dos anos 1960 e notamos muitos desencontros e divergências ao longo de nosso estudo.

Ainda referente ao movimento estudantil em seus primórdios, vimos que, o governo chegou a intervir na luta dos estudantes desativando por decreto as organizações estudantis, porém os jovens mostraram resistência, levando o governo a decretar através de lei federal a garantia do direito da organização dos estudantes. E com isso foi dado aos grêmios a liberdade e autonomia para atuar frente aos seus interesses dentro da escola, todavia, em consonância com a instituição a qual fazem parte. Esta questão está muito bem posta por CARLOS (2006) ao afirmar que:

Não é difícil constatar o jogo de poder no qual estamos inseridos. O atual sistema capitalista muitas vezes ilude, faz pensar e sonhar que é possível conseguir criar uma sociedade justa. Não temos a ilusão de que só as leis bastam. Em muitos casos, ao invés de nos libertar de algumas amarras e atrocidades, elas acabam por nos fazer calar e nos controlar. Assim a conformidade às normas institucionalizadas é naturalmente “normal”. As pessoas, ao interiorizarem as normas por meio dos mediadores sociais, sentem a necessidade de estar [...] [...] de acordo com elas, mesmo porque existem também as sanções externas (CARLOS, 2006, p. 27).

O que pensar diante a essa dualidade? Ter um direito reconhecido e assegurado por lei é um ganho valioso, visto que as leis foram criadas para serem respeitadas, no entanto em algumas situações esta pode ser contrária ao próprio assegurado. Ou seja, é uma forma de legitimar o poder do sistema sobre o indivíduo. No caso do grêmio estudantil, a lei foi por um lado “um ganho democrático” e de outro, uma perda, pois, o grêmio estudantil, apesar de independente e autô-

nomo, acaba se tornando uma “organização controlada pelo Estado”, uma vez que estabelecido um Grêmio Estudantil este deve estar em conformidade com o regimento interno da escola da qual faz parte.

Ao falar em grêmio estudantil é preciso considerar, portanto, o protagonismo juvenil que é entendido como o momento em que o jovem se empodera como sujeito da sua própria história, o indivíduo torna-se dono da sua própria ação, exercendo um papel decisivo e transformador no cenário social.

Desse modo, o aluno ser protagonista na ação do grêmio estudantil é ele poder possuir capacidade política de um cidadão. Ser protagonista é força transformadora, ter criatividade para ter diálogo franco e direto com seus colegas. Em suma, é o aluno entender qual é o seu papel no próprio processo de aprendizado. Nessa perspectiva, podemos encontrar nos estudos de GONZÁLES e MOURA (2009) que:

O protagonismo juvenil, inserido na prática do grêmio estudantil, surge das reformas educacionais como uma proposta inovadora e tem como cerne, o envolvimento dos educandos no exercício do voluntariado social. É concebido pelos seus defensores como uma prática servidora, crítica, construtiva, criativa e solidária, na qual a atuação dos jovens estudantes direciona-se para viabilizar soluções imediatas (GONZÁLES e MOURA, 2009, p.383).

O grêmio é um movimento estudantil que tiveram muitos altos e baixos e que após os dissabores e repressão vividos durante os anos ditatoriais, permaneceram firmes, tendo o seu amparo legal reconhecido pela Lei nº7.398 de 04 de novembro de 1985. Conforme assinala, CARLOS (2006):

Antes da implantação do Regime Militar (1964), os estudantes secularistas tiveram atuação marcante no cenário político nacional [...]. Com a Lei Federal 4464/64 [...] criava-se o Diretório Nacional dos Estudantes para substituir a UNE (União Nacional dos Estudantes) [...]. Em 16 de agosto de 1979, devido a participação dos estudantes secundaristas na greve dos professores da rede oficial de ensino de 1978, foi decretado a Lei

Federal nº 6.680, estabelecendo que os alunos poderiam constituir grêmios estudantis, restringindo-se sempre aos limites estabelecidos em regimento, e sempre assistidos por um membro do corpo docente, o que, na prática, não fazia nada mudar (CARLOS, 2006, p. 28 - 30).

Em tese, a presença do grêmio na escola promove um espaço de participação, pois deve proporcionar aos alunos a possibilidade de transformar sua realidade, propondo alternativas, luta por seus direitos e o primordial, exercer cidadania e vivenciar e praticar democracia.

Portanto, não é de hoje que estudantes travam importantes e verdadeiras lutas em defesa de seus interesses e de um país mais justo e igualitário. Os movimentos estudantis das décadas de 1960 a 1980 foram um verdadeiro incômodo para o governo daquela época. Após grandes batalhas, as lutas e esforços dos estudantes frente aos seus direitos foram reconhecidos.

E em 16 de agosto de 1979, foi decretada a Lei Federal nº 6.680, estabelecendo que os alunos pudessem constituir grêmios estudantis, porém, tinham que ficar estritamente subordinados ao regimento interno da escola, sem tanta autonomia.

Como afirma Carlos (2006), a lei que de certo modo, muda esta situação é a Lei Federal nº 7.398, de quatro de novembro de 1985. De autoria do deputado federal Aldo Arantes, esta lei garante a liberdade de organizar os grêmios na escola, ou a livre organização dos estudantes secundaristas.

Lei Federal nº 7.398, de quatro de novembro de 1985 dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Assim estabelece que:

Art. 1º Aos estudantes dos Estabelecimentos de Ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes [...] [...] secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais (BRASIL, 1985 s/p).

O direito de mobilização, união, organização dos estudantes para formação de grêmios e outras entidades representativas também aparecem em outras leis e documentos como é o caso da Lei Federal nº

8.069, de 13 de julho de 1990 em seu artigo 53, inciso IV, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O grêmio escolar não é citado explicitamente nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), porém, ao entendê-lo como um movimento social podemos interpretar sua presença nesse documento, uma vez que é um movimento estudantil que luta por causas sociais para além da sala de aula e como tal pode ser compreendido nesse contexto como uma prática social. A Lei nº9.394/96 no seu artigo 1º dispõe do seguinte texto:

ART. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização de sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB,1996, p.07).

No Piauí, o grêmio estudantil é citado no documento legal “Regimento Interno das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí”, Título IV- Das Instituições Escolares- Capítulo III- Do Grêmio Estudantil. Art.29.

Além das bases legais acima mencionadas que asseguram a organização e participação de alunos nos grêmios estudantis, este também conta com um estatuto próprio. O Estatuto do Grêmio Estudantil é o documento que possibilitará os dirigentes do grêmio seguir uma diretriz, ele irá conduzir o funcionamento da agremiação. Ele deve ser elaborado com cautela privilegiando todos os passos e regras que devem ser seguidos dentro do grêmio, pois uma vez instituído ele permanecerá ao longo de toda existência do grêmio, salvo algumas pequenas alterações que podem ser feitas, mas neste caso em comum acordo com todo o corpo de aluno.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de caráter qualitativa com abordagem tipo estudo de caso no sentido de investigar a atuação do grêmio estudantil como uma prática de democracia nas instituições de ensino ou ainda como um aparelho ideológico opressor. O sujeito dessa pesquisa são os dirigentes do Grêmio Estudantil 7 de Setembro, como representan-

tes do Grêmio Estudantil, objeto de nossa pesquisa. No sentido de preservar a verdadeira identidade dos participantes do nosso estudo e da escola optamos por usar nomes fictícios.

A coleta de dados foi de caráter qualitativo envolvendo como fontes para análise um questionário, com opção de respostas abertas, aplicado a cinco integrantes do grêmio entrevistado. O questionário continha dezesseis questões subjetivas, as quais foram respondidas por meio de áudio gravação. Na busca por enriquecer a pesquisa, dispomos de um tempo maior dentro da escola, para fazer algumas observações do cotidiano daquela instituição de ensino, procurando também, analisar a rotina e comportamento dos alunos participantes do grêmio, o qual nos foi permitido por a direção da referida instituição. Visando, portanto, descobrir mais sobre o movimento estudantil do grêmio.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foi o questionário. Buscamos apresentar os resultados da pesquisa obtidos através da análise de cada uma das perguntas formuladas, considerando que a análise foi feita de acordo com cada resposta válida dada pelos integrantes do grêmio. Participaram da entrevista alguns dos dirigentes do grêmio estudantil.

ANÁLISES DOS RESULTADOS

A análise foi feita a partir das falas dos sujeitos participantes do estudo, as quais se deram por meio de um questionário a eles aplicado. Coletamos inúmeras informações, das quais passamos a fazer uso das colocações feitas por os participantes. Na descrição a seguir serão relatadas apenas as questões mais relevantes e cabíveis dentro da pesquisa, as quais serão aqui expostas na íntegra, ou seja, da mesma forma que foram colocadas por alunos.

No primeiro questionamento visamos conhecer o que realmente é um grêmio escolar estudantil e de acordo com o estudante Eulálio, "O grêmio é o princípio de tudo, um elo, uma forma de unir alunos e gestão escolar, é uma organização que não visa nenhum fim lucrativo e que tem como principal meta representar o interesse dos estudantes seja cultural, educacionais, ligadas ao esporte, ou a vida social". Nesse caso, o grêmio é o órgão máximo de representação dos estudantes da escola.

Na sequência questionamos qual a finalidade daquela agremiação e qual a visão de seus membros sobre a finalidade do grêmio estudantil na referida escola, o estudante Eugênio nos respondeu que, “Apontam para a finalidade principal de organização do espaço escolar onde essa organização serve de mediação, de ponte entre os alunos e entre a parte administrativa e docente da escola”.

De acordo com a resposta de Eugênio podemos perceber diante mão, certo grau de hierarquia em tal instituição. Apesar da gestora dá total apoio ao grêmio há certas atitudes que não são permitidas, mesmo sendo por parte do grêmio. Algumas ações devem ter autorização da gestão. Outra questão analisada foi a respeito da relação dos dirigentes do grêmio com os colegas e demais participantes da comunidade escolar. A resposta veio por parte do aluno Emanuel, que nos relatou que, “Existe uma ótima relação entre nós componentes do grêmio, não só com os demais alunos, mas também com toda a parte administrativa da escola, pois buscamos sempre o máximo respeito e confiança de todos”.

Segundo o presidente gremista Elano, os demais alunos que fazem o corpo discente da escola se sentem mais à vontade ao compartilharem suas vivências com eles, ao invés de relatarem sobre algo diretamente para os membros superiores da escola, e isso se dá, segundo ele, principalmente por serem de uma mesma faixa etária, falarem a mesma linguagem e até mesmo por passarem pelas mesmas experiências seja dentro ou fora da escola.

Observamos ainda com essas perguntas e respostas, que o grêmio então serve para tornar mais fácil e ágil a comunicação entre os dois lados, assim como ajudar diretamente na resolução de certos problemas ou questões. Com isso observamos que a opinião dos entrevistados, em relação as questões apresentadas são bastante convergentes. Podemos considerar que na visão dos membros da agremiação, seus papéis são de extrema relevância nesse elo que se faz entre os alunos e a escola de uma forma geral.

Ao falarmos sobre a autonomia e legislação do grêmio, abordamos o fato de o grêmio estudantil ser um órgão que é regulamentado por lei, porém sua autonomia fica até certo ponto restrita, pois a LDBEN 9.394/96 afirma: que “cabe a direção escolar criar condições para a organização dos alunos no grêmio estudantil”, nesse momento questionamos sobre a definição de autonomia da agremiação, mas preci-

samente a relação hierárquica no interior da escola, a resposta veio por parte do aluno Euclides, o qual mencionou que, “Na escola temos ‘total’ liberdade e autonomia, no entanto devemos respeitar a hierarquia do local, ou seja, toda a parte ‘gestora’ que é o órgão máximo de ‘poder’ existente na escola”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola é um espaço onde as pessoas devem aprender a serem críticos, aprender valores morais e éticos, adquirir conhecimentos científicos, porém, ao falarmos em gestão democrática participativa está em sua maioria se adéqua aos moldes do macro sistema educacional. Ou seja, a interferência nas decisões do sistema educacional é feito extraordinário, quase que inviável.

Ao analisar o grêmio investigado, entendemos que há uma gestão democrática participativa naquela instituição, pois há um coletivismo ali presente, um diálogo e participação da comunidade escolar, no entanto, essa participação fica restrita a pequenas decisões as quais não causam tanto impacto na administração da escola. E quanto a participação do Grêmio 07 de Setembro observamos que sua atuação também restringe-se a pequenos atos como elaborar e/ou planejar eventos para classe estudantil, como feiras, sarais, campeonatos, etc. Não intervindo tanto na dinâmica diretiva da escola.

Desta forma, analisando a problemática levantada sobre o grêmio estudantil e confrontando os resultados obtidos na pesquisa bibliográfica sobre o órgão colegiado Grêmio Estudantil percebe-se que o que prevalece na atuação do grêmio investigado é a resiliência, não no sentido de retornar a sua forma original após uma deformidade, mas por sua capacidade de se adaptar, neste caso adaptação a conformidade. Nesse viés encontramos nos estudos de Gonzalez (2009) que,

No caso específico do grêmio, o que se observa é que sua participação na unidade escolar se dá de forma assistencialista e pragmática. O núcleo dessa participação se consolida por meio do protagonismo juvenil: defensor do associativismo, do trabalho solidário e voluntario em prol de uma escola melhor; revestido de atitudes e valores que, tendencial e

predominantemente, anulam a busca pela razão histórica do ser precisamente assim da realidade social em curso. (GONZALEZ, 2009, p.189).

Não queremos com esse estudo generalizar a atuação dos grêmios estudantis, mas entendemos a partir da análise da pesquisa que o grêmio investigado existe e resiste como um mero aparelho ideológico do sistema que o controla. Pois o sistema que dar a suposta “autonomia” para esse grêmio também o engessa e restringe suas ações, fazendo desse órgão um aparelho submisso a ideologia de seu sistema controlador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 7.398, de 04 de novembro de 1985**. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398. Acessado em 07 jun.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**: República Federativa do Brasil, Brasília-Senado Federal, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 8.069/90**- Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996.

CARLOS, Aparecida da Graça. Grêmio Estudantil e participação do estudante. **Dissertação**. São Paulo (SP): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2006.

FREIRE, Silene de Moraes. Movimento Estudantil no Brasil: Lutas Passadas Desafios Presentes. **Revista de La Educación Latinoamericana**, vol.11, 2008, p. 131-146. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boycá, Colombia. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86912618007>. Acessado em 06 jun

GONZÁLEZ, Jorge Luís Cammarano; MOURA, Marcilene Rosa Leandro. Protagonismo juvenil e grêmio estudantil: a produção do indivíduo resiliente. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. II, n.2, jul/dez 2009, p. 375-392.

MAZUCHELI, Claudemir. Grêmio Livre: **Tudo sobre o grêmio estudantil**. 2011. Disponível em: www.grêmioolivregiulio.blogspot.com.

PIAUI, SEDUC.2005. **Resolução CEE/PI nº 324/05**. Regimento Interno das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, Teresina. 2005.

SANFELICE, José Luís. **Movimento Estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

O PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR NA GESTÃO ESCOLAR

Lailson da Silva Sousa¹.

INTRODUÇÃO

A abertura política no Brasil, possibilitou uma democratização no âmbito das relações sociais e políticas, destacando-se através de temas, como a universalização de direitos, a descentralização do poder e a participação popular, tendo como pauta de discussões ações envolvendo o poder público e privado no sentido de reivindicar direitos nas áreas da saúde, educação, assistência social, habitação, entre outras áreas.

A organização da sociedade nesse novo contexto democrático nos espaços públicos e coletivos possibilita o amadurecimento político dos indivíduos, onde estes socializam e constroem conhecimentos a partir dos debates e das experiências vivenciadas entre si, fazendo com que desta maneira os sujeitos reconheçam suas responsabilidades, para a transformação do meio social através do exercício da cidadania e da democracia.

O presente estudo tem como problema aventado: qual a compreensão dos atores participantes na construção/elaboração, como parte da gestão democrática da escola, do seu Projeto Político Pedagógico? Esta pesquisa se deu a partir de estudos realizados no âmbito

¹ Universidade Federal do Piauí-UFPI. Email: lailsonmassara@gmail.com

escolar e na realização de investigações de campo no sentido de observar o envolvimento e a participação dos seus diversos sujeitos sociais durante o processo da construção/elaboração do PPP, concatenando teoria e prática. Buscamos, assim, compreender o sentido da participação dos envolvidos na gestão escolar democrática, destacando o PPP como instrumento normativo e consultivo da instituição escolar.

REVISÃO DA LITERATURA

A gestão democrática no campo educacional surge através das conquistas históricas mais precisamente na década de 1990, onde é implementada como uma política educacional. Muitos estudos foram feitos nessa época de forma dinâmica para otimizar a estrutura do Estado brasileiro, contendo gastos desnecessários, fazendo uma gestão de forma transparente.

Para o atual contexto, a Constituição Federal da República de 1988 apregoa o seguinte:

Art. 206 – 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, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº19 de 1998)

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade;

A gestão democrática do ensino público tem sido um desafio árduo desde tempos atrás, por conta das dificuldades e a morosidade em processos de aprovação. O modelo de gestão coletiva deverá estar representado a partir da definição de uma filosofia pedagógica de acordo com a realidade social ampla, passando pelo entorno da escola até o contexto imediato.

O artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9.394/1996 reforça que os sistemas de ensino é que devem lançar e definir as normas de gestão no âmbito do ensino público, de acordo com os agentes envolvidos no processo educativo, garantindo a participação dos profissionais da educação com a comunidade escolar e local e o Conselho Escolar ou equivalente.

Notoriamente, percebe-se que a gestão democrática não se faz apenas com o gestor escolar e sua equipe, é necessário que a comunidade escolar externe seus anseios, ideias, suas projeções para que, coletivamente, possam desenvolver e construir o Projeto Político-Pedagógico, bem como as demais ações, práticas e estratégias a serem implantadas na escola.

Portanto, a comunidade escolar como um todo, não deve se eximir da responsabilidade de contribuir com o processo democrático, efetivando a sua participação nos conselhos escolares e equivalentes, auxiliando o gestor escolar a criar e reformular propostas pedagógicas e projetos que visem à qualidade na educação e uma transformação social.

No campo educacional, a palavra gestão escolar consiste num sistema de organização interna da escola, envolvendo todos os setores que estão relacionados com as práticas escolares. Desta forma, a gestão escolar visa garantir um desenvolvimento socioeducacional eficaz na instituição de ensino, estando em conformidade com as diretrizes da educação.

A escola deve desenvolver o seu plano de gestão escolar, com base nas diretrizes de educação vigentes. Como resultado da gestão, espera-se que a instituição tenha excelência no ensino; redução da inadimplência; prevenção da evasão escolar; combater a indisciplina; manter a motivação da equipe que compõe a escola; manter os pais e os alunos engajados nos projetos escolares.

A representatividade do Conselho Escolar é uma força ou uma estratégia que contribui na qualidade dos objetivos educacionais,

superando os entraves impostos pela hierarquia do sistema de ensino. O gestor escolar, ao estimular a participação, deve lançar objetivos e propostas desafiadoras, visando a eficiência para a obtenção de bons resultados no âmbito educacional.

O Projeto Político Pedagógico é o mecanismo onde a escola e os profissionais da educação e comunidade escolar se mobilizam para, em conjunto, elaborar, criar, acompanhar e por em prática a proposta pedagógica estabelecida pela LDB nº 9394/96, em seu artigo 15, que diz que: "*Os sistemas de ensino assegurarão, às unidades públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomias pedagógicas e administrativas de gestão financeira observadas as normas gerais de direito financeiro público.*"

Nesse sentido, o artigo 15 garante uma integração entre o diretor da escola, professores, funcionários, alunos e suas famílias, diretamente com o estado, através da participação. Busca harmonia entre a escola e as famílias dos alunos e a comunidade em geral. Fortalece vínculos para que juntos possam resolver problemas e tomar decisões que contribuam com a educação.

O PPP é um processo contínuo e inacabado, porém, há sempre algo a acrescentar.

A escola deve esclarecer as finalidades, os objetivos e o processo de construção do mesmo, despertar o interesse da comunidade escolar para conhecer a importância dos entes colegiados, do conselho escolar e os benefícios da participação efetiva de todos os envolvidos. Quando os pais reconhecem a importância de suas contribuições na gestão escolar, entendem que não irão apenas fiscalizar as ações do gestor, mas que estarão contribuindo para o processo de ensino aprendizagem, considerando as políticas públicas educacionais, a organização do tempo e do espaço, a formação, a legislação, a administração e os recursos financeiros.

É de suma importância que haja articulação entre a comunidade escolar e a gestão, em conhecer e participar ativamente no processo decisório da escola, para desenvolver uma educação de melhor qualidade obtendo como resultado a conquista de poder e autonomia para a própria escola. Isso se dá na relação com o conselho escolar como afirma Paro (2016, p.17):

É um instrumento que existe e precisa ser aperfeiçoado com vistas a que se torne o embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares na escola [...] quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que represente outros e esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia.

A autonomia da escola se efetiva através da participação, envolvendo todos os setores da escola na finalidade de alcançarem seus objetivos educacionais, possibilitando cobrar e pressionar o alto escalão para conferir à escola a autonomia e recursos. No momento em que a escola exerce sua autonomia de forma organizada e representada, preservando e reconhecendo os princípios e as diretrizes da política educacional do município, cabe aos órgãos governamentais respeitar esse espaço de autonomia.

O PPP, em sua essência democrática, é o mecanismo que a comunidade escolar exprime suas contribuições e opiniões no processo de elaboração, reconhecendo como forma de melhorar a qualidade da educação e gestão da escola, bem como a construção de sua identidade, uma vez que a escola é um espaço que concentra uma imensa diversidade.

Os elementos constituintes do PPP são mutáveis e modificam-se a cada reformulação por captar, de forma sistemática, a realidade na qual pertence, levando em consideração uma série de fatores internos e externos de forma crítica e reflexiva, para que seja mantido o princípio democrático, respeitando as garantias previstas em lei.

Portanto, as mudanças no PPP ocorrem de forma reflexiva, devendo adequar-se ao seu contexto social, econômico, político e cultural. Isso implica dizer que a participação do Conselho Escolar na elaboração do PPP é de grande importância para contribuir no processo educativo como afirma Libâneo (2007, p. 325):

A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, vez tomadas decisões coletivamente, advoga que cada

membro da equipe assuma sua parte do trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações.

Entendemos que na gestão escolar pode haver posicionamentos políticos e ideias diferentes, mas a organização escolar deve estar embasada na dimensão pedagógica contemplando os objetivos mais amplos da escola, comprometendo-se com as transformações de cunho econômico, social e cultural que vivenciamos constantemente devido aos impactos do capitalismo e as políticas neoliberais.

O conselho escolar é o órgão colegiado que representa a comunidade escolar tendo caráter consultivo, deliberativo e fiscal, sendo suas questões definidas na legislação estadual, municipal e no Regimento Escolar, tendo como princípio a democratização da gestão da escola pública aberta à participação, aberta ao diálogo e à transparência no processo decisório.

As atribuições e as finalidades são de âmbito administrativo e financeiro. A organização do trabalho pedagógico deve estar de acordo com a legislação, com as políticas educacionais, secretarias estaduais e municipais de educação, em paridade com a Constituição Federal, a LDB/1996, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar.

O Conselho Escolar é um aliado na luta pelo fortalecimento da unidade escolar e na democratização das relações de ensino-aprendizagem, nas relações de poder dentro da escola e com os órgãos que compõem o poder público, através da captação de recursos financeiros, recursos didáticos, recursos humanos, qualificação e capacitação dos profissionais da educação.

Compete ao Conselho Escolar debater e tornar claro o cumprimento de suas atribuições, objetivos e valores que devem ser coletivamente assumidos, definindo prioridades e ajudando o cotidiano escolar; sendo suas reuniões, estudos e reflexões contínuas, repensando a prática e a avaliação do trabalho escolar.

A democratização da gestão é feita por meio do fortalecimento dos mecanismos de participação na escola, que representa e envolve os diferentes segmentos das comunidades locais e escolares nas questões e problemas vivenciados pela escola. É um processo, que possibi-

lita um aprendizado coletivo, resultando em autonomia e equidade de poder junto a gestor escolar.

A gestão democrática na escola é feita de forma articulada, em espaços propícios para que possam acontecer novas relações e interações sociais através do diálogo entre os demais entes colegiados como o Conselho Escolar, juntamente com o Conselho de Classe, o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres (APM), entre tantos outros.

O Conselho Escolar se reúne de acordo com as demandas e as necessidades da escola, objetivando a continuidade de seus trabalhos bem como avaliar, acompanhar os cronogramas e os serviços prestados, tomar decisões em consenso com a gestão. Seus participantes não tem remuneração por se tratar de um órgão sem fins lucrativos.

Suas assembleias e reuniões são realizadas em primeira convocação com a maioria dos representantes (metade mais um), ou numa segunda votação, trinta minutos após, com um terço de seus membros, onde as discussões e as votações são registradas nas atas de reunião, sendo lidas e aprovadas, assinadas e ficando à disposição da comunidade escolar.

Os membros representantes que compõem o Conselho Escolar estão organizados da seguinte forma: direção da escola; representação dos alunos através do grêmio estudantil; pais ou responsáveis pelos alunos; representação dos docentes; representação dos funcionários não-docentes e representação da comunidade local.

Sendo assim, o conselho escolar representa a expressão da verdadeira gestão democrática da escola, considerando o seu papel de órgão fiscalizador e de órgão consultivo, dando suporte ao gestor escolar, no sentido de legitimar a participação dos diversos membros pertencentes à comunidade da escola: pais de alunos, professores, funcionários, representantes dos diversos segmentos.

METODOLOGIA

O estudo proposto tem característica qualitativa. Busca compreender o sentido da gestão escolar democrática, destacando o seguinte questionamento: qual a compreensão dos atores participantes na construção/elaboração, como parte da gestão democrática da escola, do seu Projeto Político Pedagógico? Desse modo, procuramos com-

preender o sentido da participação dos envolvidos na gestão escolar democrática, destacando o PPP como instrumento normativo e consultivo da instituição escolar.

Para realização deste trabalho, o estudo foi desenvolvido em escola pública de Teresina da rede municipal de ensino, atendendo a clientela de bairro popular. A clientela atendida pela escola na qual realizamos o estudo, possui um perfil bastante heterogêneo. São crianças oriundas de famílias de baixo nível socioeconômico e cultural, em que a maioria dos pais de alunos trabalham no comércio formal e informal, com renda de até um salário mínimo.

Na coleta e na produção de dados foram utilizados instrumentos como entrevistas semiestruturadas e observação do campo pesquisado. Fizemos contatos com os sujeitos: diretor de escola (D1); vice-diretora (D2) e coordenador pedagógico (CP).

ANÁLISE DOS DADOS

Na análise dos dados, apresentamos algumas questões elencadas no roteiro das entrevistas semiestruturadas. Desse modo, passamos a exibir as questões propostas e a sua respectiva resposta obtida e, em seguida, as suas análises.

Para encaminhamento do questionário aplicado junto aos pesquisados, observamos a ordem seguinte: 1- Como se construiu o PPP da instituição de ensino?

D1- “foi construído a cerca de dez anos atrás com a equipe escolar, através de reuniões e com a participação de todos. Quanto as últimas atualizações até agora em 2018 foram feitas apenas alguns complementos necessários. Para uma atualização mais ampla necessitamos previamente fazer uma sondagem na comunidade onde a escola está inserida conhecendo a realidade que nos cerca atualmente, tornando o PPP mais adequado possível ao contexto social, visto que durante esses dez anos, passamos por mudanças de cunho político, econômico, social e cultural”.

Tomando como pressuposto a discussão a partir da elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada percebe-

mos na fala de D1 que o Projeto Político Pedagógico da citada escola já possui bastante tempo de existência, no caso, dez anos de funcionamento.

É percebido que não se trata de uma situação nova, desse modo a proposta da gestão democrática na escola, já se encontra consubstanciada, levando em consideração que estas recomendações são oriundas da legislação educacional LDB 9394/96.

Diante desse contexto, a participação da comunidade adquire maior importância na escola, ocorrendo o compartilhamento do poder por parte daqueles que se supõem serem os maiores interessados na qualidade do ensino e na crença de uma escola pública de qualidade.

Para o coordenador pedagógico (CP), a resposta obtida foi a seguinte:

CP- “o PPP da escola foi construído com a participação de toda a comunidade escolar de forma bem coletiva e com as orientações jurídicas do nosso sistema de ensino”.

De acordo com a fala de CP, evidenciamos que ela compartilha do mesmo pensamento de D1 e D2, ressaltando a importância de envolver os diversos atores na elaboração do PPP, abrindo espaço para a participação coletiva assegurando os princípios legais da gestão democrática da escola pública.

Nesse sentido, prosseguindo com o questionário aplicado, emitimos a segunda questão: 2- O que foi mais difícil na elaboração do PPP?

D1- “reunir o pessoal da escola foi feita em vários momentos devido a disponibilidade de tempo por parte dos envolvidos, pois é muito difícil manter a participação de todos por causa de contra tempos”.

A partir do questionamento feito sobre o grau de dificuldade quanto à elaboração do PPP, D1 foi enfática ao destacar que o tempo dos sujeitos foi um elemento que muito dificultou no momento dos encontros. Esse é um fato comum, ao se tratar de atividades de

voluntariado. Já para os sujeitos D2 e CP enfatizam que o tempo foi crucial no momento de elaboração do PPP, levando em consideração que a maioria dos sujeitos que se envolvem no processo da gestão democrática são trabalhadores, donas de casa, pais de família, onde muitas vezes, o seu tempo disponível é curto. Atestamos isso nas falas a seguir:

D2- “a disponibilidade de tempo e a participação de todos os representantes envolvidos para colaborar com os pontos a serem reformulados”.

De acordo com o questionário utilizado para provocação dos participantes, foi perguntado o seguinte: 3- Qual a contribuição dos professores na elaboração do PPP?

D1- “os professores participaram da construção do PPP dando sugestões, ajudando a definir pontos e aspectos importantes condizentes com a realidade local”.

D2- “os professores deram sua contribuição definindo a missão, os objetivos, as metas e outros pontos significativos para a construção do mesmo a partir das sugestões opiniões dos outros segmentos da comunidade escolar”.

Na questão que trata da contribuição dos professores na elaboração do PPP, os sujeitos D1 e D2 atestaram que a participação dos docentes foi de grande importância, ajudando na definição de pontos e aspectos relevantes em relação à realidade na qual a escola se encontra. Destacaram que os professores muito contribuíram com sugestões para melhoria da escola, como instituição formadora e acolhedora dos muitos sujeitos da comunidade. Encontramos essa afirmação conforme Lück (2008, p.80): “Em suma, cabe destacar que o processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são responsáveis pelo mesmo”.

Entendemos que o processo educacional dentro de uma gestão democrática é papel de todos, é um dever a ser cumprido de forma responsável e consciente pelos partícipes do processo, para que, dessa forma, haja uma transformação do contexto educativo e social atra-

vés da mobilização coletiva dos sujeitos envolvidos de maneira que venha a conquistar autonomia e reconhecimento perante a gestão da escola. 4- de que modo os pais contribuíram na elaboração do PPP da escola?

D1- “no período em que se deu a construção do PPP tivemos a participação de alguns pais que contribuíram opinando e sugerindo em alguns aspectos de interessantes para a educação dos alunos”.

D2- “alguns pais deram suas opiniões sobre pontos importantes do PPP como: os objetivos da escola, a aprendizagem dos alunos e a importância da família na escola”.

CP- “participando das reuniões, discussões e aprovação das propostas passíveis de ajustes ou reajustes, no sentido de beneficiar a todos”.

Dessa forma, entendemos que a equipe gestora da escola valoriza as opiniões dos sujeitos envolvidos no processo de construção coletiva, considerando as experiências e os conhecimentos destes atores sociais em seu cotidiano, como forma de contribuir com o processo educativo. A questão emitida faz referência à participação dos alunos: 5- Qual a contribuição dos alunos na elaboração do PPP?

D1- “na época da elaboração só tínhamos alunos de 1º e 2º ano, sendo participação restrita e alguns pais participaram”.

D2- “no momento em que o PPP foi elaborado, nosso alunado eram de faixa etária de 6 anos de idade, onde os pais ou responsáveis participaram desse momento”.

CP- “mesmo com a participação restrita das crianças, os pais ou responsáveis é que tiveram essa participação, mas mesmo assim por meio de questionário, procuramos saber dos alunos como eles como gostariam que a escola deles fosse. Então através desse questionário pudemos conhecer melhor nossos alunos e ouvir a opinião deles para que dessa forma possamos construir uma prática docente reflexiva e uma gestão que pense na coletividade”.

Apesar da maioria dos alunos se encontrarem na faixa etária dos 06 aos 12 anos, os pais é quem são responsáveis pelos seus filhos decidindo por eles, mas mesmo assim CP, no momento das aulas, faz uso de questionário onde os alunos expõem aquilo que pensam sobre a escola, informando como a escola deve ser e o que esperam dela. Dessa maneira, entendemos que a realidade se constrói no cotidiano conforme a ação dos sujeitos como afirma Ferreira (2009, p.165):

A grandeza da tarefa de coordenar a elaboração, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação e do Projeto Político Pedagógico da escola requer do dirigente o cultivo da virtude da humildade, [...] porque esta é como os raios do sol que iluminam a todos sem pertencer a ninguém em particular. Ela se deixa revelar e pode ser encontrada na pluralidade das vozes e dos saberes dos que fazem parte da escola.

Notamos, portanto, que essa é uma característica presente nas falas de D1, D2 e CP em preocupar-se com a opinião daqueles que fazem o cotidiano escolar e que na pluralidade dos seus sujeitos encontram a oportunidade de construir a realidade social pautada no debate e no diálogo através da participação.

Entendemos que a gestão democrática se constrói da forma como está sendo proposta pela equipe gestora da escola, no sentido de aprimorar seus objetivos e metas, formando cidadãos capacitados e conscientes do seu papel social, bem como a assumirem posicionamentos críticos no seu meio social.

A questão seguinte possibilitou aos participantes da pesquisa refletirem sobre a ação da escola como promotora de ações que envolvam a participação dos pais e da comunidade:

- De que forma a escola abre espaços para a participação da comunidade e da família?

D1- "nas reuniões, comemorações, festividades culturais, cívicas e também no dia a dia da escola".

D2- "nas reuniões bimestrais onde são discutidos assuntos pertinentes a aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino, onde os pais são livres para manifestar suas opiniões".

CP- “por meio de seu espaço físico a escola abre espaço para a comunidade de forma democrática cedendo aos finais de semana para aulas de danças culturais, capoeira, bem como nas reuniões, datas cívicas e em assuntos voltados a educação”.

Para D1 a importância dessa participação se dá por meio de assuntos pertinentes à educação dos alunos. Tem destaque as datas comemorativas, assim como o dia a dia da escola. Para D2, esta compartilha da mesma opinião de D1 entendendo que a escola vai além das atividades educacionais, promovendo um diálogo focado em melhorar a qualidade do ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O interesse da direção da escola ao incentivar a participação da comunidade escolar e a contribuir na construção do PPP envolve, os diversos sujeitos, atribuindo-lhes responsabilidades e sensibilizando-os sobre os problemas e desafios enfrentados pela escola bem como desafios a serem superados.

Acreditamos que um dos desafios da gestão da escola seja a implementação de participação dos pais dos alunos, pois estes ainda demonstram certo desinteresse em participar das reuniões e da vida escolar dos seus filhos. Os pais precisam aprender a conviver num espaço democrático, percebendo que a democracia se faz na participação da tomada de decisões coletivas no âmbito da instituição escolar.

Concluimos que as gestões anteriores a atual possibilitaram a participação dos atores envolvidos coletivamente na construção do PPP da escola, de acordo a realidade social da época. Para a gestão atual, esta almeja uma reformulação completa do PPP tendo em vista que a sua primeira elaboração ocorreu a uma década atrás.

A atual gestão pretende uma realizar uma reformulação do PPP pautado no contexto social, considerando os aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais, visto que durante esse tempo os padrões sociais mudam, as ações e concepções dos sujeitos configuram uma nova forma de sociedade, uma sociedade em constante transformação.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

CÁRIA, Neide Pena; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales; CUNHA, Neide de Brito(Orgs.). **Gestão educacional e avaliação**: perspectivas e desafios contemporâneos. Campinas, SP: Pontes Editores. 2015.

DABRACH, Neila Pedrotii. **Perspectivas na consolidação do sistema de ensino brasileiro**: o desenho da democratização proposto nas Leis de Diretrizes e Bases – Leis 4.024/61 e 9.394/96. 2010.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012

GESTÃO E PLANEJAMENTO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CMEI GIRASSOL

Ana Clara de Almeida Monte¹, Bárbara Bruna dos Santos Silva², Joane Lopes Ribeiro³.

INTRODUÇÃO

A área administrativa escolar tem levantado vários questionamentos no que diz respeito à gestão, visto que a reconhece como um campo complexo, marcado pela imprevisibilidade e que requer uma maior tomada de decisões por parte da comunidade escolar.

Nesse sentido, com o intuito de analisar o processo de gestão escolar no Centro Municipal de Educação Infantil Girassol e estabelecer um fundamento teórico-prático foi desenvolvido um estudo possibilitado através de vivências do Estágio Supervisionado I -Planejamento e Gestão da Educação, um dos campos de atuação do futuro pedagogo(a).

Assim, o estágio contribui significativamente, pois possibilita o contato do licenciando com os futuros campos de atuação. Além disso, o estágio propicia que o estagiário verifique as teorias em consonância com a prática, visto que se faz "necessário, que as atividades

¹ Universidade Federal do Piauí. Email: monteanaclara@gmail.com

² Universidade Federal do Piauí. Email: barbarasilva0167@hotmail.com

³ Universidade Federal do Piauí. Email: joanneribeiro77@gmail.com

desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p.112).

Reconhecendo a relevância do estágio em gestão como uma ferramenta essencial para entrar em contato com a realidade escolar, este também contribui para o aprofundamento do princípio da gestão democrática, que de acordo com Libâneo (2001) está inserida em uma concepção mais aberta, em que a direção e os membros da escola passam a tomar decisões de maneira conjunta afim de coloca-las em pauta no grupo, depois de tomada as decisões, cada membro da equipe divide as tarefas entre si, havendo uma coordenação das atividades, realçando assim o aspecto democrático na distribuição das tarefas.

Assim durante o estágio em gestão no CMEI Girassol foi possível identificar algumas problemáticas na gestão, uma delas diz respeito, ao modelo de gestão que é evidenciado na fala da gestora que menciona não existir a participação de toda a comunidade nas tomadas de decisões.

Portanto, corroboramos com Luck (2009, p.23) ao afirmar que “a realização do processo de gestão inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuir para a efetivação da gestão escolar”.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa tem por finalidade explorar as características dos indivíduos e cenários que não podem ser descritos numericamente (MOREIRA, CALEFFE, 2008). Assim, como matriz metodológica optou-se pela pesquisa qualitativa, definida por Esteban (2010, p. 127) como:

[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Nesse sentido, tendo matriz metodológica a pesquisa qualitativa, optou-se pela abordagem prapartante. Segundo Michaliszyn (2007) esta ocorre mediante o envolvimento dos pesquisadores com uma parte do grupo escolar, efetivado através da realização do projeto de intervenção.

Inicialmente, através da observação, optamos pela observação livre por satisfazer às necessidades do tipo da abordagem qualitativa, a qual dá relevância à prática do sujeito, permitindo compreensão do fenômeno observado (TRIVIÑOS, 2012)

Por conseguinte, aplicamos à entrevista, visto que esta possibilita segundo Oliveira (2010, p.86) uma "interação entre pesquisador(a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrição detalhadas sobre o que está pesquisando. Assim, o referido instrumento foi aplicado com a gestora que nos forneceu informações acerca da gestão escolar.

Quanto ao nível de estruturação da entrevista, optou-se pela semiestruturada considerando seu desenvolvimento flexível, e que pode ser determinada pelas atitudes culturais dos respondentes, pela natureza do objeto investigado, dentre outros. Por fim, a realização de um projeto de intervenção com o gestor e os professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o trabalho coletivo como um aspecto a ser trabalhado nas instituições escolares, a elaboração do projeto de intervenção foi voltado para "o fortalecimento e a coletividade no contexto escolar", considerando a fala da gestora que relatou que as professoras costumavam trabalhar isoladamente, tendo dificuldade para compartilhar até mesmo materiais didáticos. Isto posto, sabe-se que o trabalho colaborativo entre os professores é essencial para o bom funcionamento da instituição escolar.

De acordo com Pimenta (1993) em situações em que os professores atuam isoladamente, o trabalho escolar se configura de forma especializada, pois cada sujeito produz seu trabalho de maneira individualizada dificultando o labor cooperativo entre os mesmos. Dessa forma inexistem as trocas de experiências entre os profissionais que ficam insuscetíveis a contribuições e críticas construtivas.

Dessa maneira, visando superar o trabalho fragmentado na escola, o projeto de intervenção foi realizado com uma parte do grupo

escolar. Durante a realização do projeto, as pesquisadoras se apropriaram de algumas práticas da Sociopoética indicadas por uma outra professora que já se apropria da Sociopoética em suas práticas educacionais. Essa didática foi utilizada para trabalhar as relações afetivas entre o grupo e dá ênfase ao trabalho coletivo, que estava comprometido devido a individualidade de grande parte dos funcionários que não se preocupavam em fazer parte da gestão democrática e participativa na construção dos projetos e documentos importantes da escola como por exemplo, o PPP.

No decorrer dos encontros, muitas descobertas foram feitas, como por exemplo, o uso da dinâmica da Flor e da Vela, pedimos que as participantes imaginassem uma flor e uma vela na mão e a soprassem afim de ser trabalho o relaxamento, e em seguida a de apresentação denominada de Outdoor, na qual a equipe iria perceber se realmente conheciam as pessoas com qual trabalhavam todos os dias. Esse momento possibilitou momentos de auto-reflexão de suas próprias práticas no contexto escolar, tendo em vista, que ambas apesar do convívio na escola todos os dias, a individualidade delas não as permitiam se aproximar, portanto, momentos de alto reflexão crítica sobre o o trabalho escolar como parte do processo do ensino foi extremamente importante para a compreensão delas a cerca do trabalho coletivo.

Além disso, dois outros momentos foram pensados para esse grupo, um deles foi a manta dos afetos, na qual cada uma receberia um retalho de pano e confeccionaria seu afeto para que no fim fosse costurado junto ao das demais participantes. Essa atividade foi pensada com a finalidade de mostrar que podemos ter ideias diferentes umas das outras, mas quando nós unimos as ideias, o resultado fica muito mais satisfatório. Logo em seguida, já no terceiro momento e no final do projeto, nós fizemos a leitura da filosofia de Ubuntu que relata a importância da coletividade para se conviver em um ambiente harmonioso. Esse conto nos ensina muito sobre colocar-se no lugar do outro e pensar que nós somos incapazes de sermos felizes com a infelicidade do outro. Além disso, também cantamos em uma ciranda o mantra da paz, por fim, encerramos o nosso projeto com os relatos acerca da experiência e com a culminância de um lanche ao término dos três momentos.



Fonte: dados da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa

Portanto, o processo de interação entre os membros da escola foi potencializado. As dinâmicas realizadas pelos discentes permitiu que houvesse aproximações e trocas de experiências, que até então, inexistia no cotidiano escolar. Tudo isso foi pensado mediante a sondagem feita pelas falas da diretora. Sendo assim, o projeto foi aplicado conforme o planejado e no fim foi possível perceber um novo contato entre as participantes e uma interação que antes pouco se via. Em cada momento um novo laço afetivo se fortalecia, e esse sempre foi o objetivo das pesquisadoras, para que por meio disso a gestão pudesse por em prática um trabalho bem mais democrático e elaborado. Tendo em vista, que segundo Alonso (2002, p. 05) “aprender a trabalhar em conjunto com outras pessoas é um objetivo de formação que se impõe hoje para todas as pessoas”.

CONCLUSÕES

Depreende-se a partir do estudo, que o gestor enfrenta inúmeros desafios, pois encontra-se inserido em um cargo representativo

com responsabilidades diversas dentro do ambiente escolar exigindo uma habilidade de tomada de decisão conscientes nas atividades, causando certa sobrecarga tanto nos aspectos físicos quanto psicológicos.

Diante disso é necessário que haja no interior das instituições escolares um ambiente de colaboração entre toda a comunidade escolar. Entretanto, constatamos a ausência de interação entre a equipe escolar, conseqüentemente, elaboramos um projeto de intervenção visando reestabelecer essa interação.

Concluimos que após a realização do projeto de intervenção a fomentação do projeto de intervenção a equipe gestora bem como os demais membros da escola realizaram o trabalho colaborativo evidenciados pelo o espírito da cooperação relatados pela gestora e os outros membros da escola. Por fim, o estágio supervisionado potencializou as experiências de planejamento e gestão, pois ocasionou a relação teoria e prática compreende sobre o funcionamento e organização da gestão escolar, além de nos oportunizar intervir e refletir sobre as demandas que são postas a equipe gestora.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. **O Trabalho Coletivo na Escola**. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação. PUC-SP,2002. p. 23-28.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010

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

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MICHALISZYN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa**: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos

científicos. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ED. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; **Questões Sobre a Organização do Trabalho na Escola**. Série Ideias, São Paulo, v.16, p. 78-83, 1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

OS DESAFIOS DA CORREÇÃO DE FLUXO NA REDE MUNICIPAL DE TERESINA

Dayane Martinelle da Silva Santos¹, Cleuma Magalhães e Sousa², Maria Cezar de Sousa³.

INTRODUÇÃO

Após o processo de democratização do acesso ao ensino público, legitimado pela Constituição de 1988, alguns desafios educacionais emergem, dentre estes os relacionados ao fracasso escolar. Dentre outros aspectos, esse contexto evidenciou a relevância do papel da gestão pública para a garantia da permanência e equidade como direitos educacionais. (BURGOS; CANEGAL, 2011).

Neste cenário marcado por reformas educacionais preocupadas com a qualidade da educação no âmbito das redes públicas de ensino, Luz (2011) ressalta que as organizações empresariais encontraram maior abertura no espaço do “terceiro setor” no tocante à dimensão política das reformas educacionais, cuja atuação do setor privado teve destaque nos padrões de gestão e organização de tais reformas. Este setor, representado por centros, institutos e fundações, passou a exercer o que a autora denomina de “associativismo empresarial”, como forma de consolidar políticas de descentralização.

Diante do exposto, justificamos a importância do presente estudo pela necessidade de uma melhor compreensão sobre essa relação público-privada, que foi ganhando maior espaço na resolução de

¹ Secretaria Municipal de Educação - SEMEC/PI daymartinelle@hotmail.com

² Secretaria Municipal de Educação - SEMEC/PI cleumasousa21@hotmail.com

³ Universidade Federal do Piauí - UFPI/CSHNB mariacezarsousa@hotmail.com

questões atinentes a educação, como é o caso dos programas de aceleração da aprendizagem “Se Liga” e “Acelera Brasil”. Ambos os programas, idealizados pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), consolidam alternativas do poder público do município de Teresina na correção do fluxo escolar e enfrentamento da distorção idade-ano, problema este com estreita relação a outros condicionantes, dos quais a repetência, abandono e evasão quando estes resultam na defasagem escolar por no mínimo dois anos.

O início da implementação desses programas se deu no ano de 2001 na rede municipal, com atendimento de um pouco mais de 5 mil estudantes nos programas de aceleração do IAS com distorção idade-ano. (TERESINA, 2017). Nesse contexto, o propósito era sanar o problema da distorção na rede de ensino em curto prazo de duração. A partir desta premissa, o presente estudo buscou entender a seguinte problemática: O que levou a permanência da distorção idade-ano no contexto de quatro escolas da Rede Municipal de Teresina, após 16 anos, de atuação dos programas de correção de fluxo?

Deste modo, assumimos como objetivo desta pesquisa, apresentar uma análise da relação público-privada celebrada entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), envolvendo os programas: “Se Liga” e “Acelera Brasil” no enfrentamento da distorção idade ano no âmbito das escolas de ensino fundamental de Teresina (PI).

Os desafios da correção de fluxo na rede municipal de Teresina: visão de atores envolvidos na implementação dos programas de aceleração

Os programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil” resultam de pacto entre o poder público municipal e iniciativa privada conduzida pelo IAS, que constitui objeto desta pesquisa por meio da percepção da gestão escolar, sob os pseudônimos A, B, C e D, e coordenação desses programas, denominadas neste estudo como C1 e C2. Essa parceria teve implantação no ano de 2001, ano este em que o problema da distorção idade-ano nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas do referido município estava bastante alarmante.

Com base nos dados do Censo Escolar de 2016, as taxas de distorção idade-ano no ensino fundamental nas escolas públicas de

Teresina, no ano de 2016, apresentam semelhanças em comparação ao cenário nacional. No município, ainda no 1º ano, mesmo com percentual tímido, foi revelada a presença de defasagem, que passou a atingir progressivamente valores bastante preocupantes ao final desta etapa, como evidenciado no 3º ano, com percentual nacional de 16% e 12% no município. Já o 4º ano apresentou uma taxa de 20% em ambas as esferas; e o 5º ano 23% e 19%, respectivamente. No que tange aos anos finais do ensino fundamental, Teresina chegou a 28% o número de estudantes distorcidos e média nacional preocupante com taxa de 30%. (BRASIL, 2017).

Destarte, na busca de contextualizar a parceria entre as esferas público-privada na rede de ensino de Teresina, mediada pelos programas de aceleração, as coordenadoras entrevistadas relataram que esse pacto resultou de uma decisão política do gestor municipal para beneficiar a rede de ensino com programas que já trazem toda uma sistematização e assessoramento, prontos a serem implementados. Tudo isto com vistas ao atendimento e correção de fluxo de estudantes em situação de distorção; o que, em contrapartida, recai para a esfera pública o dever de oferecer os resultados eficazes esperados pelo Instituto. Em suas diretrizes, os programas de correção de fluxo são definidos como políticas públicas formadas por ações não isoladas, sobretudo porque do contrário não veem perspectiva de mudança na realidade da educação de um país. (LUCENA et al, 2009).

Esse convênio com os setores privados chancela a nova estrutura na gestão educacional que, a partir da década de 1990, marcada por mudanças nos processos de regulação social, resultando, segundo Luz (2011, p. 439) em “novos ajustes na legitimidade do espaço educacional, com abertura para atuação de diferentes atores, dentre os quais o empresariado com grande expressão nas políticas públicas educacionais, sem com isso descaracterizar o controle por parte do Estado”. Esse discurso de preservar o papel do poder público na governabilidade das questões educacionais, mesmo com a participação de outros atores no processo de gestão, foi verificada na fala de um dos coordenadores. Eles atribuíram ao gestor público a responsabilidade na solução dos problemas, uma vez que para o Instituto um dos requisitos exigidos é fazer parceria que ofereça bons resultados.

É válido destacar que ao mesmo tempo em que o IAS é reconhecido pelas coordenadoras como um órgão filantrópico, afirmam, por

outro lado, que o mesmo “sobrevive de parcerias” com outras empresas e instituições, como é o caso da parceria com a Fundação Volkswagen. Segundo as coordenadoras, tal fundação passou a assumir todo o custo do material utilizado com os programas, o que antes esteve a cargo da própria Semec, que por um tempo custeou os livros e a contratação de empresas terceirizadas validadas pelo Instituto para executar as tarefas inerentes aos seus técnicos.

Nesse contexto de parceria, os gestores demonstraram na entrevista propriedade quanto ao conhecimento dos programas de correção de fluxo em relação a seus objetivos e metodologia, destacando dentro de suas principais características: uma rotina estruturada e o trabalho voltado para elevação da autoestima dos estudantes em situação de distorção. Sousa (1999) trata tais aspectos como os principais elementos desses programas, aliados a um bom suporte técnico-pedagógico para que os estudantes superem o problema da defasagem escolar, com condições de retornar à turma regular e dar continuidade aos desafios de aprendizagem.

Assim, os programas de correção de fluxo ofertados pelo IAS não apresentam requisitos mirabolantes destoantes do que o poder público poderia oferecer, como os presentes em outros bons suportes de orientação, capazes de proporcionar a ampliação de possibilidades para os alunos em situação de defasagem escolar. Deste modo, dentre os elementos diferenciais oferecidos nesses programas, o mesmo autor destaca formação continuada docente, apoio didático e pedagógico, avaliação continuada e “ênfase no desenvolvimento de uma auto-imagem positiva do aluno, bem como na sua capacidade de resolver situações do dia-a-dia e nas suas possibilidades de aprender” (SOUSA, 1999, p. 86).

As coordenadoras, ao serem indagadas sobre o conhecimento que têm de possíveis modificações ocorridas nos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil” desde sua formulação inicial, no contexto da rede municipal de Teresina, as mesmas explicaram que após esse longo período de implementação desses programas houve uma mudança na edição do material utilizado e proposta por volta de 2009 e 2010, a partir de necessidade observada frente ao contexto de novas exigências.

Contudo, considerando que o material didático constituiu um dos principais elementos que compõem a implementação desses pro-

gramas, somente uma atualização em sua edição, embora não ressaltado como aspecto negativo preponderante pelas coordenadoras, parece indicar mudança incipiente na (re)formulação desses programas. Pois, considerando os desafios relacionados a defasagem escolar, tal atualização não atendeu às necessidades e anseios emergentes da educação, a não ser que o suporte técnico-pedagógico mediado pelos encontros formativos deem conta dessa reformulação junto a uma prática docente diferenciada.

Concordamos com as ideias de Schwantz e Rodrigues (2017), ao compreenderem que o formato único de suas diretrizes, envolvendo uma concepção tradicional, é incipiente ao atendimento das peculiaridades diversas nas escolas das redes públicas de ensino. Para os referidos autores, os programas, como Programa Acelera Brasil (PAB), funcionam como “pacotes educacionais” pouco eficientes no impacto oferecido ao resgate do papel docente como “cientista da educação” e nos espaços propositores à autonomia no processo de ensino-aprendizagem, frente ao cenário cultural tão diverso.

Outro aspecto chamou atenção ao analisarmos a percepção dos entrevistados de como os atores da escola participam da formulação e/ou implementação dos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil”. Sobre essa questão, ambas as coordenadoras afirmaram não haver permissão para mudanças na formulação inicial dos programas e em sua implementação, uma vez que deve ser rigorosamente seguida conforme seu desenho. Uma das coordenadoras, porém, fez apenas uma ressalva, de que somente é possível ampliação de ações caso tenha sido garantida a aplicação do material conforme planejado.

Ao serem indagados sobre a possibilidade dessa participação, os gestores escolares explicaram que a rotina definida nos programas de correção de fluxo está sendo seguida conforme as orientações formativas. A maioria dos respondentes afirmou também que em suas escolas são direcionadas outras ações no processo de implementação dos programas de correção de fluxo, geralmente executadas após o cumprimento da rotina orientada em suas diretrizes definidas na formulação. Salvo o gestor da escola D, que relatou atender rigorosamente às diretrizes dos programas em sua escola, talvez por receio em descumprir as orientações, reforçadas pela coordenadora dos programas.

Constatamos, portanto, que essas práticas complementares representam uma participação dos “burocratas de nível de rua” na formulação dos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil”, resultado do seu poder de “discricionariedade” frente às necessidades que vão surgindo no contexto da implementação. Sobre esse aspecto, mesmo se tratando de programas e não de políticas públicas propriamente ditas, são válidas as considerações de Lotta (2012, p. 2) quando afirma que “muitas vezes as políticas públicas são permeadas por conflitos e decisões vagas”, dando abertura, segundo a autora, para que os implementadores tomem decisões próprias diante das circunstâncias de atuação.

A respeito das expectativas criadas na escola em relação aos programas, de modo geral, os gestores escolares entrevistados convergem com as ideias apresentadas por Sousa (1999) sobre o reflexo proporcionado pelos programas no estabelecimento de expectativas positivas somadas ao resgate da autoestima nestes estudantes e, sobretudo, na superação da defasagem escolar. Falcão (2006), em pesquisa acerca dos aspectos avaliativos do Programa de Aceleração da Aprendizagem, ainda em sua fase de implantação na Rede Municipal de Teresina, já ressaltava que não basta para uma política de correção de fluxo escolar somente trabalhar na “perspectiva curativa”, outrossim, é essencial que a mesma trabalhe na “perspectiva preventiva”.

Desse modo, ao tratarem sobre os limites e possibilidades dos programas de aceleração da aprendizagem, os diretores se manifestaram a favor dos programas no combate à distorção, associando o reflexo de sua estrutura sistematizada à qualidade do atendimento, fazendo estudantes antes desacreditados a despertarem para a aprendizagem. Um dos gestores destacou que além dos programas constituírem estratégia positiva e necessária em prol do atendimento de demandas advindas de outras escolas, a escola deveria ser repensada de forma holística para a superação do problema da distorção idade-ano quando (re)produzida internamente.

Para os gestores, portanto, os programas de aceleração da aprendizagem possibilitam aos alunos melhorias de suas aprendizagens, especialmente no tocante a construção de uma visão mais otimista de si mesmos. Por outro lado, vale também assinalar que o que os programas oferecem como possibilidade poderia ser proporcionada regu-

larmente no contexto escolar como um todo, para todos os alunos de modo a se evitar novas exclusões.

Ainda sobre os limites e possibilidades existentes nos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”, uma das coordenadoras dos programas destacou como limite a abrangência do atendimento, uma vez que, estes programas não conseguem atingir todas as escolas, devido à exigência do IAS do limite mínimo e máximo de estudantes por turma. Assim, com a diluição desse público com defasagem em toda a rede de ensino, tornou-se difícil contemplar todas as escolas, motivo este que pode ter contribuído, segundo ela, com a permanência de escolas com problemas de distorção, devido ao atendimento parcial na rede de ensino do município.

Ainda acerca dos limites apresentados, a outra coordenadora ressaltou, por sua vez, o problema das “torneiras” continuarem abertas, ou seja, da distorção idade-ano continuar sendo produzida na escola com sua gênese ainda nos primeiros anos do ensino fundamental. Explica que além do problema de o fluxo exigir a qualidade na implementação dos programas, é necessário mudanças na escola em sua totalidade.

Notamos que, pelo tempo de atuação, as coordenadoras perceberam limitações distintas envolvendo a relação aos programas e a problemática da continuidade da distorção em algumas escolas. Limitação esta, ao que parece, sem resolutividade no primeiro caso, que aborda o problema de atendimento frente à abrangência, por não se tratar de foco do Instituto. E no segundo caso, sobre a questão do enfrentamento do problema em sua raiz, evitando a abertura das “torneiras” parece, por sua vez, ser apresentado como responsabilidade das escolas. Tais proposições direcionam o olhar para o que diz Pina:

Os organismos empresariais desconsideram os impactos extraescolares no desempenho dos alunos e atribuem, ao trabalho educativo, toda a culpa pelo “fracasso escolar” porque, assim, formam uma base ideológica de sustentação para controlar a atividade desenvolvida pelos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, sob o argumento de que suas proposições melhoram a “qualidade” da educação escolar. Além disso, essa estratégia de convencimento

omite os impactos da pobreza no desempenho dos estudantes. Dada a tentativa burguesa de aliviá-la, ao invés de superá-la, na atual fase das relações sociais de dominação, torna-se compreensível o interesse em omitir seus efeitos na escolarização dos alunos, pois a classe empresarial não quer evidenciar um problema que não está disposta a resolver (PINA, 2016, p. 215).

Nesse entorno, o autor enfatiza que os propósitos das iniciativas privadas nas políticas educacionais em torno do fracasso escolar são específicos com interesse bem definidos, cujos interesses distanciam-se do enfrentamento do problema de forma mais ampla.

O Relatório da Avaliação do Programa de Classes de Aceleração, realizado pelo PED/PUCSP nos aponta que:

é preciso considerar os limites da escola para atender a todas as necessidades dos alunos, em função dos diversos agravos sociais e familiares que sofrem e da inexistência de políticas sociais que possam contemplar todos esses agravos. Além disso, há de se levar em conta que, em apenas um ano, seria muito difícil superar deficiências que se acumulam há anos e que estão muito além do âmbito escolar... As ações realizadas na escola jamais poderiam abarcar todas elas. Por isso, um projeto desse porte deveria incluir também medidas de médio e longo prazo, que ajudassem a manter as transformações e os resultados positivos alcançados (PED/PUCSP, 1998, apud SOUSA, 1999, p. 93).

Em consonância com o que foi declarado pelo relatório PED/PUCSP, fica evidente a necessidade de políticas mais abrangentes e de ações globais envolvendo toda a escola no processo de integração de todos os alunos em processo de ensino regular, de modo a proporcionar sustentabilidade das ações implementadas, como as proporcionadas pelos programas de correção de fluxo.

Ao tratar da qualidade da educação pública, as coordenadoras se manifestaram a favor dos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”, com expectativas favoráveis à sua continuidade de

implementação nas escolas municipais, mesmo que suas metas traçadas não tenham sido alcançadas.

Importante perceber na fala do coordenador C2 que a qualidade está atrelada ao “sucesso de avanço” dos estudantes atendidos nos programas, oferecendo conforto às escolas pela existência de programas eficazes no atendimento desse público de distorção, independentemente dos fatores que desencadearam o problema que levaram este cenário presente na escola. Já a outra entrevistada faz uma reflexão sobre o alcance do objetivo dos programas, que segundo ela, o seu papel na rede municipal em 2018 parece que será cumprido, mas que espera a permanência dessa parceria. Esse entendimento pode estar associado à base ideológica dessas organizações que no entendimento de Luz (2011, p. 447) vêm “assumindo uma racionalidade pautada na eficácia, na eficiência e na gestão descentralizada, para que os meios cheguem aos fins a partir de determinados resultados alcançados, conforme metas anteriormente traçadas”.

METODOLOGIA

Com o objetivo de apresentar uma análise do período de 2008 a 2016 da relação público-privada celebrada entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), envolvendo os programas: “Se Liga” e “Acelera Brasil” no enfrentamento da distorção idade ano no âmbito das escolas de ensino fundamental de Teresina (PI), a pesquisa é de natureza quanti-qualitativa, contemplando dados levantados a partir de pesquisa documental, além de advindos de pesquisa empírica desenvolvida no contexto de estudo de caso.

No referencial teórico, elencamos autores que trazem contribuições em torno da participação privada na gestão das políticas públicas educacionais (LUZ, 2011; PINA, 2016) e dos programas de correção de fluxo (SOUSA, 1999; SCHWANTZ E RODRIGUES, 2017).

Optou-se assim como percurso metodológico a análise de dados nos sites oficiais do INEP, Censo Escolar e fornecidos pela SEMEC acerca dos programas; e entrevista realizada com os quatro gestores, das escolas elencadas para este estudo, denominados com os pseudônimos A, B, C e D; e com dois coordenadores dos programas de correção de fluxo da rede municipal, doravantes C1 e C2, representan-

tes do poder público que colaboram junto ao IAS com o gerenciamento dos programas na rede municipal.

Cabe ressaltar que nas entrevistas, os atores puderam dimensionar a presença dos programas de correção de fluxo no rol do problema da distorção idade-ano nas escolas da rede municipal, no ano de 2016, ressaltando seus pontos de vistas sobre potencialidades e possíveis limites, levando em conta seus contextos de atuação. Segue assim neste artigo um breve recorte da análise depreendida na pesquisa e o que foi percebido a partir dela.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Algumas considerações podemos trazer a partir desta breve análise acerca dos desafios da correção de fluxo na rede municipal de Teresina, no tocante a atuação dos programas de aceleração “Se Liga” e “Acelera Brasil”, implementados mediante parceria público-privada, celebrada entre Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) e Instituto Ayrton Senna (IAS). Deste modo, entendemos que não se confirma a ideia preconizada de que na parceria público-privada é garantida a preservação da autonomia do Poder Público, uma vez que no contexto da prática dos programas em exercício percebe-se o engessamento da política em seu desenho inicial, reforçada pela ordenação municipal que cuida da implementação de ambos os programas, sendo vetadas quaisquer alterações da escola no cumprimento da rotina determinada para sua realização.

Elementos apontaram, portanto, que esta parceria retira do poder público o exercício de seu papel central na articulação de políticas públicas, pois nas orientações não são aceitas alterações na rotina e material didático quase sem alteração considerando todo o período de sua implementação. Assim, embora se apresentando como organização sem fim lucrativo, o IAS apresenta intencionalidade lucrativa de maneira indireta ajudando outras empresas, voltando-se para tender os interesses do mercado.

Apesar de reconhecemos juntamente com os sujeitos da pesquisa que os programas tiveram sua importância na correção do fluxo dos estudantes atendidos, colaborando com a aprendizagem e autoestima dos mesmos e, como consequência para atenuar o problema quando esteve alarmante na rede, em virtude, sobretudo, da

inexistência naquele contexto de políticas públicas para estes estudantes, do contrário esse público provavelmente estaria desamparado de políticas públicas estariam largados a própria sorte. A promessa presente na diretriz trazida pelo IAS de correção do fluxo escolar na rede de ensino, na prática revelou-se apenas ao público atendido (aspecto curativo), cujos dados revelaram atendimento apresentando pouco alcance na demanda da rede com o passar do tempo.

Podemos afirmar que a atuação do IAS por meio dos programas revela-se restrita à correção da defasagem já instalada (aspecto curativo), não apresentando evidências acerca de ações voltadas para o combate das causas (aspecto preventivo) do problema, o que explicaria talvez a sobrevivência dessa parceria, que precisa da existência do problema e saná-lo por completo significaria o fim da parceria público-privado. Com vimos, tal limitação revelou-se em alguns aspectos identificados neste estudo, dentre os quais: a falta de integração dos programas no contexto escolar (“ilhas” de aprendizagem); e formação e monitoramento direcionados diretamente ao docente.

Reconhecemos que os programas tiveram sua importância na correção do fluxo dos estudantes atendidos, colaborando com a aprendizagem e autoestima dos mesmos e, como consequência para atenuar o problema quando este esteve alarmante na rede. Não obstante, no atual contexto se fazem desnecessários uma vez que o que oferecem é possível ser oferecido pelos atores escolares no exercício da autonomia.

Os gestores reconhecem que a parceria público-privada funciona bem e é vista de forma positiva, porque possibilita o atendimento das necessidades da escola quando precisar corrigir o fluxo. Contudo, só o reconhecimento dos benefícios desses programas para a correção de fluxo não é o suficiente para o alcance mais amplo da educação pública inclusiva. Percebe-se que os programas de aceleração resgatam nos estudantes “sonhos” que já não existiam, dando nova oportunidade na continuidade da vida escolar, mesmo que a aprendizagem não ganhe, por vezes, as mesmas proporções de que poderia ter se não tivessem passado por processos anteriores de exclusão nas diversas formas.

Ao mesmo tempo, a escola deve entender os limites de tais programas para o enfrentamento do problema da distorção idade-ano em médio e longo prazo, ampliando seu olhar crítico para si, sobre os

processos de exclusão e inclusão escolar que se dão no cotidiano, de modo a criar condições no direcionamento da superação dos fatores geradores do problema.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1988.

_____. **Notas estatísticas - Censo escolar da educação básica 2016**. 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 11 set. 2017.

BURGOS, M.; CANEGAL, C. **Diretores Escolares em um contexto de reforma da educação**. Revista Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora, v. 1, n. 1. p. 14-36, 2011. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/2/1>. Acesso em: 21 out. 2017.

LOTTA, G. **O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas**: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A. (Org.). Implementação de Políticas Públicas: Teoria e Prática, Belo Horizonte: Ed. PUCMINAS, 2012. p. 20-49.

LUCENA, A. L. **Coleção programa Acelera Brasil**. São Paulo: Global, 2009.

LUZ, L. X. **Empresas privadas e educação pública no Brasil e na Argentina**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 115, p. 437-452, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a11.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

PINA, L. D. **“RESPONSABILIDADE SOCIAL” E EDUCAÇÃO ESCOLAR**: o projeto de Educação Básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. 2016.

289f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

SCHWANTZ, J. W.; RODRIGUES, C. G. **Problematizando a Prática escolar**: o caso do Programa Acelera Brasil. Educação em Revista, Marília, v. 18, n. 1, p. 23-40, jan./jun. 2017.

SOUSA; C. P. **Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 81-99, nov. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a04n108.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

FALCÃO, Maria César de Sousa. **Avaliação da aprendizagem**: um estudo avaliativo sobre os programas de otimização do fluxo escolar. p. 199-213. In.: ORG.: COSTA, Célia Revilândia; LIMA, Juliana Oliveira; PIMENTEL, Silvânia Anjos da Silva. A prática e o saber docente. S/D.

SANTOS, Dayane Martinelle da Silva. **Os desafios dos programas de correção de fluxo na rede pública municipal de Teresina – PI**. Juiz de Fora, 2019.

PARTE 5
RELATOS DE EXPERIÊNCIA E PÔSTER

EXPERIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE PROJETO: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elionaira Vieira de Sá¹, Cristiane Rêgo dos Anjos².

INTRODUÇÃO

A educação infantil pública enfrentou, historicamente, embaraços até a sua constituição como etapa da educação básica, como legitimação dos direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade à educação infantil pública enquanto responsabilidade do estado. A conquista desse direito foi fruto de transformações e conquistas sociais no sentido de delinear novas funções e concepções para as instituições educacionais infantis, respeitando os direitos das crianças e das famílias (KUHLMANN JR., 2015).

No Brasil, ao estabelecer que creche e pré-escola são direitos da criança, dever do Estado e da família, a Constituição Federal (CF) de 1988 tornou-se um marco histórico para a elaboração de políticas para a primeira infância. Do mesmo modo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, endossou que o direito à educação se dá desde o nascimento e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

¹ SEMEC-THE /UFPI. Email: elionaira_sa@hotmail.com

² SEMEC-THE. Email: cris.anjos.rego@outlook.com

(LDB), n.º 9.394/96, agregou a educação infantil ao sistema educacional brasileiro, e, diferente de colocar a criança como objeto de tutela, como fazem as leis anteriores, definiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, bem como, consoante Nascimento (2012, p. 61),

[...] provocou uma revisão de concepções e propostas para a educação de crianças de zero a 6 anos de idade (Corrêa, 2002; Campos *et al.*, 1992), e obrigou os sistemas municipais de educação (Art. 11 e 18) a (re)organizarem suas propostas para a educação infantil.

Em 1998, objetivando atender às peculiaridades do trabalho junto as crianças de 0 a 6 anos, o Ministério da educação e Cultura (MEC), publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em três volumes, a saber: Introdução; Formação pessoal e social; Conhecimento do mundo (NASCIMENTO, 2012).

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Resolução CNE/CEB 1/99), as quais foram renovadas em 2009 (Resolução CNE/CEB 5/09). Ambos os documentos foram pautados pela compreensão de que a criança é um sujeito de direitos e um ator social (NASCIMENTO, 2012).

Outro importante marco para a efetivação da educação infantil como direito, foi a criação, em 2007, de um fundo de financiamento para a educação básica pública que incorporou a etapa de ensino supracitada, intitulado de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Frente a essa gama de avanços e garantias legais, é inescusável destacar que essa ascensão, na perspectiva do direito a educação infantil pública, fortalece esse campo educativo como espaço de privatização, uma vez que não é mais concebida apenas como espaço de acolhimento e cuidado, mas também possui uma função educativa.

O fomento a privatização da educação pública tem a sua gênese a partir dos anos de 1990, período no qual o projeto político e social do país perpassa por um processo de reconfiguração na proposição e execução das políticas sociais. Os documentos de órgãos oficiais, a exemplo do MEC, deliberados para a educação infantil atestam o di-

reito à educação de todas as crianças e, também evidenciam que para atingir bons resultados, é fundamental que as instituições tenham padrões mínimos de qualidade. Todavia, mesmo legitimadas em leis, essas deliberações, na prática, não são efetivadas ao tempo em que a demanda de políticas e de investimentos são insuficiente para a educação infantil (CORREA, 2011). Foi um período que, também, houve uma intensificação das alianças com organismos internacionais, provocando reordenamento do papel do estado diante da regulamentação e implementação das políticas públicas sociais.

Nesse processo, na prática, a função da educação infantil foi de um extremo ao outro, ou seja, deixou de ser concebida como um espaço de caráter meramente assistencialista para ser organizado em um ambiente de pré-escolarização e/ou escolarização precoce do infante como apontam as pesquisas executadas por Nascimento (2012), Adrião, Damaso e Galzerano (2013), Adrião e Correia (2014), Damaso (2015).

Como indicam estudos realizados em diversos municípios paulistanos pelas retrocitadas autoras, esse indicador é, em grande parte, reflexo expansão do processo de privatização que se estende para esta etapa da educação a partir da compra de sistemas privados de ensino por redes de educação públicas.

Pensados e comercializados por empresas com ou sem fins de lucro, os sistemas privados de ensino são “cestas” de produtos e serviços que compõem

[...] atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas: formação continuada de educadores; efetivo acompanhamento das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas. Por essa razão, para além dos problemas pedagógicos derivados da adoção de material instrucional, em alguns casos desde a pré-escola, o que é importante destacar é o fato de que as empresas privadas passam, ao vender os chamados “sistemas de ensino”, a interferir na gestão do próprio sistema escolar público local. (ADRIÃO ET AL., 2009, p. 806).

É importante destacar que a inserção desse tipo de sistema propõe a padronização do ensino com enfoque, especialmente, sobre o desenvolvimento da leitura e escrita centrado no livro didático objetivando preparar a criança para a alfabetização (DAMASO, 2015).

Sobre os sistemas privados de ensino, nos termos das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), Adrião e Correia (2014) aventam que

[...] as apostilas ferem os dois mais importantes princípios que deveriam, segundo as normativas para essa etapa educacional, sustentar o currículo na Educação Infantil: o brincar e as interações. A análise sugere, ainda, que o material se caracteriza por uma antecipação de atividades típicas do ensino fundamental, inadequadas, portanto, para a faixa etária a qual se destina.

É importante destacar que no referido documento a criança é considerada como um

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

Pontualmente, a educação infantil, como define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, deve desenvolver-se tendo em vista a criança como ser integral sem o objetivo de promoção (aprovação/reprovação). Nesse processo, o infante deve ser valorizado em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, as DCNEI, documento que reúne princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para orientar políticas públicas, bem como a elaboração de planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para a educação infantil, pro-

põe um currículo que vai de encontro a antecipação e conteúdos referentes ao ensino fundamental (BRASIL, 2009).

Assim, o referido documento propõe que o currículo dessa etapa de ensino enfoque em práticas que promovam a articulação entre as experiências e os saberes infantis com os conhecimentos que pertencem ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2009).

Partindo-se dessa proposição, entende-se que, longe de se afastar a possibilidade de desenvolvimento da leitura e escrita na etapa educação infantil, é necessário que se pense sobre as articulações necessárias para que essa habilidade faça parte e não seja desenvolvida de forma mecânica, nem considerada a mais importante no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o trabalho com a leitura e da escrita deve partir do pressuposto de que elas são práticas sociais, ou seja, longe de serem apenas recursos para decodificação e aquisição do código linguístico, os diferentes gêneros textuais mediam o educando na compreensão global do meio em que vive (SANTOS, 2007; SOARES, 2008; CAGLIARE, 2009).

Para tanto, frente a esses dados, entende-se que a propostas de padronização do ensino disseminada pelos sistemas privados é prejudicial a etapa da educação infantil, pois, ao priorizar no processo ensino-aprendizagem o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma engessada, vão de encontro a maneira como se deve conduzir uma proposta educativa que promova o desenvolvimento adequado e saudável da criança quando, secundarizam os princípios da educação infantil – brincadeiras e interações –, bem como, transforma a educação infantil como espaço de preparação da criança, na leitura e escrita, para ingresso no ensino fundamental.

PADRONIZAÇÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL IN LOCO: O CASO DE TERESINA-PI

No município de Teresina-PI, local de execução da experiência aqui relatada, os achados da pesquisa³ realizada por Anjos (2018) apresentam resultado semelhante aos retrocitados. Nesse patamar, a proposta de padronização do ensino foi efetivada na educação infantil

pública municipal, em 2014, com a implantação do sistema de ensino intitulado Programa Alfa e Beto Pré-escola II⁴ (ANJOS, 2018).

O referido Programa é direcionado para as crianças de 5 anos de idade que fazem parte da turma final da educação infantil, o 2º período. Sumariamente, o Programa Alfa e Beto Pré-Escola II apresenta políticas de ensino que impactam sobre currículo, formação de professores, avaliação da aprendizagem e gestão (ANJOS, 2018).

Consoante Anjos (2018), pontualmente, os materiais didáticos do sistema privado de ensino Alfa e beto Pré-escola II vai de encontro as metas municipais para a educação, pois os docentes sentem a necessidade constante de acrescentar atividades extras para que as crianças consigam, de fato, desenvolver-se na leitura e escrita, as quais são intituladas de “Indo Além”⁵.

Entretanto, apesar dessa relativa liberdade, os professores seguem um cronograma de atividades pré-definido por uma equipe da SEMEC responsável pelo desenvolvimento do Programa, pois os materiais recebidos pelas crianças precisam ser trabalhados diariamente. Nesse caso, o planejamento anual segue um roteiro direcionado a ser executado pelo professor. Via de regra, a cada semana ou quinzena, as docentes recebem uma sequência didática para exploração, com as

³ Trata-se de uma pesquisa de mestrado, finalizada em 2018, intitulada “O trabalho docente na educação infantil da rede municipal de ensino de Teresina no âmbito do Programa Alfa e Beto”. O estudo foi desenvolvido sob orientação da Professora Doutora Rosana Evangelista da Cruz, no Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal do Piauí.

⁴ O Programa Alfa e Beto Pré-escola II faz parte das intituladas “soluções educacionais” do Instituto Alfa e Beto (IAB). Com sede em Minas Gerais, o IAB é concebido como uma instituição sem fins lucrativos criado é presidido por João Batista Araújo e Oliveira. Sua fundação data do ano de 2006 e, desde então, comercializa seus serviços e programas junto aos municípios brasileiros como soluções educacionais (IAB, 2017).

⁵ Essas atividades são montadas pela equipe de formadoras dessa etapa de ensino como propostas de atividades extras de leitura, escrita e matemática, na perspectiva de complementar os materiais do Programa Alfa e Beto Pré-escola II. Vale salientar, que essa medida foi tomada por solicitação dos docentes, pois, segundo eles, os materiais do Programa não atendem ao objetivo principal da SEMEC para a educação infantil que é o desenvolvimento da leitura e da escrita (ANJOS, 2018).

crianças, da temática pré-definida, junto a elas, também são entregues atividades escritas intituladas de “Índo Além” (ANJOS, 2018).

Nesse patamar, como aventa Anjos (2018), o trabalho do professor está subjugado a uma autonomia relativa, visto que, em grande parte do processo de planejamento e efetivação, o docente passa a ser um mero executor de ações. As crianças, por sua vez, encontram-se em um contexto de antecipação de habilidades, bem como de intensificação de sua rotina em sala de aula por meio da inserção de atividades mecanizadas que enfocam, em sua grande parte, a leitura e a escrita.

A autonomia faz parte da complexidade do processo educativo, conceituada por Paro (2012a, 2012b) como ímpar. Ela faz parte dos aspectos políticos que compõe o trabalho docente responsável por mediar a relação entre educador e educando no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a autonomia enquanto condição política do trabalho docente se expressa como uma necessidade para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de forma democrática. Destarte, professor e aluno, enquanto sujeitos sociais e políticos, dialogam e respeitam a subjetividade um do outro, na perspectiva de que se atinja a finalidade educativa que é o ser humano educado e/ou cidadão de direito (PARO, 2012a).

Parte do processo de trabalho docente, a autonomia entra como um aspecto da prática responsável pela capacidade do professor pensar e repensar a sua prática sem perder de vista o público que entende. Isso permite a personalização (adequação) da sua ação frente as dificuldades a serem superadas no processo de desenvolvimento infantil e sua construção como sujeito social.

Assim, longe da padronização do ensino, como propõe os sistemas privados, a autonomia sobre o seu fazer pedagógico contribui para que o professor contribua no desenvolvimento da criança sem perder de vista a sua integralidade e individualidade, aspectos que vão além do aprendizado mecanizado com enfoque sobre a leitura e a escrita.

Pontualmente, frente aos efeitos das deliberações da rede de educação municipal de Teresina-PI para os seus Centros de Educação Infantil, sente-se a necessidade de se refletir sobre os desafios da profissão nessa etapa educacional, especialmente, no que tange o trabalho docente e a sua função no processo de garantia de um processo ensi-

no-aprendizagem, que respeitem os princípios e concepções de educação delineados nas DCNEI.

Nesse sentido, o relato de experiência traz o trabalho com projetos como uma alternativa pedagógica coerente com os objetivos delineados para a educação infantil, já que o desenvolvimento de projetos está entre os recursos pedagógicos que se alinham, conforme Oliveira (2010), aos objetivos educacionais propostos nas DCNEI, capaz de garantir experiências múltiplas que perpassa não somente pela leitura e escrita, mas também articula, simultaneamente, o desenvolvimento de variadas habilidades infantis sem perder de vista os eixos norteadores da prática pedagógica, a saber: interações e brincadeiras.

Consoante Barbosa e Horn (2009), a proposta de trabalho com projetos nasce, no Brasil, junto ao movimento da Escola Nova no início do século XX, o qual foi disseminado por Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Cecília Meireles e Anísio Teixeira. Fundamentados em Decroly, Montessori e Dewey, objetivavam a democratização da educação na perspectiva de beneficiar as crianças brasileiras por meio da criação de novas formas de organização do ensino que atendessem aos interesses e necessidades do educando (BARBOSA, HORN, 2009).

Criado, inicialmente, em oposição a didática da Escola Tradicional, atualmente, a organização do ensino em forma de projetos, segue

[...] “uma nova versão”, na qual estejam incluídos o contexto sócio-histórico, e não apenas o ambiente imediato, o conhecimento das características dos grupos de alunos envolvidos, a atenção à diversidade e o enfoque em temáticas contemporâneas e pertinentes à vida das crianças (BARBOSA, HORN, 2009, p. 19).

Dentre as principais causas estão os novos paradigmas científicos, bem como compreensão da infância na sociedade contemporânea. Outrossim,

Projetar é como construir um *puzzle* cujas peças estão dentro da caixa, mas não há na tampa o desenho da figura final. Monta-se, tenta-se, procuram-se aquelas que têm conteúdo ou forma semelhantes, e, aos poucos,

vai emergindo uma surpreendente figura. Os conteúdos são peças do quebra-cabeça e somente ganham significação quando relacionados em um contexto. (BARBOSA, HORN, 2009, p. 34).

Para, Hernández e Ventura (1998, p.49) o trabalho com Projeto [...] “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”. Nessa via esse recurso torna os conteúdos em conhecimentos próprios, visto que, dentre as suas principais características está a flexibilidade em adequar-se ao contexto no qual se constrói (HERNÁNDEZ, VENTURA, 1998).

Nesse sentido, com a intenção de efetivar uma prática diferenciada das definidas com base no ensino padronizado mediado pelos sistemas privados, adotados para os CMEIs da Secretaria Municipal de educação de Teresina (SEMEC) que, foi criado e desenvolvido, como alternativa de ensino articulado com o contexto dos educandos, o trabalho com projeto pedagógico no Centro Municipal de Educação Infantil Mahatma Gandhi.

Intitulado de “Mercadinho Mahatma: aqui você compra barato”, o projeto de trabalho desenvolvido junto as crianças objetivou compreender a função social da escrita, visando o desenvolvimento de diversas linguagens, dentre elas: oral, matemática, artística e musical, a partir do manuseio e análise de rótulos, e de atividades que envolvem a construção de um mercadinho no CMEI.

Na perspectiva de atender ao objetivo geral, o desenvolvimento do projeto delineou os seguintes objetivos específicos: recolher variados rótulos para manipulação coletiva na escola; manusear rótulos (seriar, comparar e classificar) de produtos; estipular e fixar preços dos produtos do mercado, tendo como parâmetro de pesquisa encartes diversos e a partir das vivências nos mercadinhos do bairro; montar um mercado no CMEI Mahatma Gandhi; perceber a função dos meios de comunicação no campo do comércio; construir encarte e outdoor para a divulgação do mercadinho na escola; vivenciar o processo de compra e venda, através do faz de conta; fazer uma paródia da música: “fui ao mercado”, inserindo os produtos dispostos no mercadinho; trabalhar com textos de diversos gêneros: propagandas (encartes, outdoors), lista de compras e cantiga popular;

A seguir, está o passo a passo do desenvolvimento do referido projeto, bem como dos registros do processo.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO “MERCADINHO MAHATMA: AQUI VOCÊ COMPRA BARATO”

O mercadinho é o meio que faz parte da vida das famílias da maioria das crianças atendidas pelo centro de educação. Dentro do mercado a criança pode se inserir e perceber de forma prática a função social da leitura e da escrita.

O Projeto “Mercadinho Mahatma: aqui você compra barato”, partiu de uma atividade sobre a descoberta da produção do chocolate nas turmas de 2º período da instituição. Esta atividade foi resultado de uma receita de doce de chocolate que partiu do estudo da cantiga popular “Borboletinha Está Na Cozinha”.

Depois da produção do doce de chocolate, as crianças fizeram o estudo dos rótulos da receita, e como são materiais presentes no seu dia a dia não foi difícil despertar o interesse. Durante os estudos, explorou-se o rótulo do chocolate em pó e, a partir deste rótulo, as crianças foram instigadas a fazer descobertas sobre o chocolate desde sua origem até a sua produção final, sua chegada no mercado e comercialização. Tendo em vista não só a empolgação, mais também a afinidade das crianças no manuseio de rótulos, surgiu a possibilidade da construção de um mercadinho no CMEI.

O desenvolvimento do projeto teve início no dia 3 de junho de 2014 e foi finalizado no dia 11 de junho de 2014. Foram 7 dias de projeto sem contar o fim de semana (sábado e domingo). Nesse intervalo de tempo, seguiu-se um planejamento diário e flexível que orientou o desenvolvimento de todo o trabalho. É importante destacar que o referido projeto envolveu, diretamente, 4 turmas de 2º período que atende crianças 5 anos, duas no turno manhã e as outras no turno tarde e, duas professoras. Indiretamente, as demais crianças da escola interagiram com as atividades.

No primeiro dia de execução realizou-se a entoação e dramatização, bem como a exploração do texto escrito (rimas, confecção de lista de produtos mencionados na canção) da música infantil “Fui ao mercado” para, em seguida, realizar-se a apresentação de proposta do projeto, como alternativa de exploração de uma realidade

vivenciada no meio social. Ao final da aula foi solicitado, como atividade para casa, que as crianças trouxessem, no dia seguinte, embalagens de produtos vendidos no supermercado convencional de duas categorias: higiene e alimentício. Em seguida, apresentou-se um material intitulado de “Encarte experiências do dia”. A proposta era usá-lo como caderno de registro de nossas atividades realizadas diariamente. Nesse caso, as crianças eram as relatoras e as professoras, as escribas.

No segundo dia de exploração, na roda de conversa, realizou-se a entoação da música “Fui ao mercado” e seguiu-se com a apresentação e classificação das embalagens de produtos trazidos pelas crianças, como demonstra a Imagem 1 a seguir.

Imagem 1 - Apresentação e classificação das embalagens de produtos em higiene e alimentício



Fonte: arquivo pessoal das professoras.

Posteriormente, como apresentado na Imagem 2, foi proposto que as crianças fizessem pesquisa dos preços, nos encartes de supermercados, em produtos similares às embalagens trazidas, para definição e registro dos valores dos produtos do Mercadinho Mahatma. Após a anotação dos preços nas embalagens, realizou-se a seriação dos produtos do mais barato ao mais caro para, em seguida, fazerem as comparações de preços (qual o mais barato? Qual o mais caro?).

Imagem 2 - Pesquisa de preços em encartes de supermercado



Fonte: arquivo pessoal das professoras.

Conforme a Imagem 3, o momento foi finalizado com a simulação de compra e venda dos produtos com notas da moeda brasileira de “mentirinha”. O dia foi finalizado com as orientações da atividade escrita para casa e anotações no “Encarte experiências do dia”.

Imagem 3 - Compra e venda de produtos



Fonte: arquivo pessoal das professoras.

No terceiro dia, a atividade central foi montar o mercadinho na escola fora da sala de aula para que as demais turmas do CMEI, também, pudessem explorá-lo. Assim, as turmas de 2º período se debruça-

ram, inicialmente sobre a organização do mercadinho. Posteriormente, foram identificados, explorados e produzidos meios de comunicação para divulgação de um estabelecimento comercial como: outdoor e encartes, comerciais de TV. As produções foram distribuídas enquanto responsabilidades das turmas manhã e tarde e dispostas no mercadinho montado, e em outros espaços do CMEI. Esses elementos podem ser visualizados na Imagem 4, a seguir. O dia foi finalizado com orientações do para casa e registro como de costume.

Imagem 4 - Organização do mercadinho e meios de divulgação



Fonte: arquivo pessoal das professoras.

No quarto dia de desenvolvimento do projeto, durante a exploração do tema “festa junina”, realizou-se uma lista de compras coletiva, com as crianças, de ingredientes usados para a produção de comidas típicas, bem como itens decorativos utilizados nessa data festiva. A atividade foi realizada com o auxílio de um painel dividido em 3 partes, a saber: na primeira parte ficaram dispostos imagens de produtos que se usam no período da festa junina; na segunda parte havia um espaço para nomear os produtos; a terceira parte estava reservada para registro dos preços dos produtos apresentados nas imagens.

É importante mencionar que as duas primeiras partes do painel foram produzidas neste dia. Posteriormente, as crianças tomaram nota

da lista de compras do caderno para, no dia seguinte, realizarem as compras no mercadinho. A aula seguiu com a produção de uma paródia a partir da música “Fui ao mercado” com os produtos listados, tendo em vista estabelecer novas rimas. Por fim, foi dada as orientações do para casa e as anotações no “Encarte experiências do dia”.

Conforme mostra a Imagem 4, no quinto dia do projeto, deu-se continuidade a atividade do dia anterior. Assim, com seus cadernos e lápis, as crianças foram ao mercadinho pesquisar os preços dos produtos da lista construída. Ao retornarem para a sala, acrescentamos, coletivamente, os preços dos produtos conforme pesquisado pelas crianças.

Imagem 5 - Verificação dos preços presentes na lista de compras produzida



Fonte: arquivo pessoal das professoras.

No sexto dia realizou-se a exploração de rótulos dos produtos. Inicialmente, as crianças apreciaram um vídeo da “Turminha do Ministério Público Federal” que tratava das características comuns que devem constar nos rótulos. Em seguida, realizou-se a exploração de rótulos diversos, seguido de análise no quadro de decomposição das palavras de alguns rótulos, para exploração de número de letras, número de sílabas, letra inicial, letra final, separação silábica da palavra. O dia foi finalizado com a orientação do para casa e os registros de rotina.

No sétimo e último dia realizou-se a culminância do projeto. Nesse dia as crianças participaram de uma gincana que envolveu desafios como: perguntas e respostas (porque o mercadinho mahatma foi criado? O que você aprendeu com o mercadinho? O que você mais gostou? O que você menos gostou? Quais são as sessões do nosso mercadinho? Qual a mercadoria mais cara no mercadinho e a mais barata?); leitura, escrita de palavras; boliche com as embalagens de refrigerante; recolhimento de embalagem tendo como recurso o minhocão (um brinquedo similar a um túnel, confeccionado com material de lona) para as crianças fazerem o percurso; atirar argolas tendo em vista o seu encaixe nas garrafas.

Na ocasião, 2 turmas da manhã competiram entre si e, do mesmo modo, as 2 turmas da tarde. Ao final da brincadeira, todos ganharam moedas de “mentirinha” para comprarem um pirulito de verdade no Mercadinho Mahatma.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pretensão objetivada com a execução do projeto foi além das expectativas empenhadas a princípio. O anseio foi propiciar o desenvolvimento das diversas habilidades das crianças por meio de diversas experiências proporcionadas pelo manuseio rótulos. Desta forma, todos os eixos da educação infantil, conforme os especificados nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, foram contemplados, com maior destaque para os eixos de Linguagem Oral e Escrita e a Matemática, devido principalmente às cobranças da Secretaria municipal, pelos bons resultados referente a tais eixos. O gênero textual rótulos, além de ajudar o aluno no processo de alfabetização propiciando a relação entre o escrito e o oral, e reconhecendo a escrita como uma prática social, permite o contato com diversos conceitos matemáticos como quantidades, preços, classificação, seriação e comparação entre os produtos.

As crianças se envolveram com as atividades do projeto e as significaram, principalmente, devido às suas vivências cotidianas nos mercadinhos do bairro. E, o motivo da importância das atividades para elas é devido o caráter participativo e interativo delas, quando da proposição das atividades do projeto.

CONSIDERAÇÕES

Sumariamente, o trabalho com projeto pensado e construído, partindo das necessidades dos educandos, é uma ação que vai de encontro aos efeitos negativos da padronização do ensino que, implantada por meio de sistemas privados de ensino, tem se ampliado significativamente, inclusive, no âmbito das instituições de educação infantil da rede pública municipal de Teresina-PI.

É inescusável mencionar que o desenvolvimento de projetos está entre os recursos pedagógicos citados nas DCNEI capaz de garantir experiências múltiplas que perpassa não somente pela leitura e escrita, mas também articula, simultaneamente, o desenvolvimento de variadas habilidades infantis, sem perder de vista os eixos norteadores da prática pedagógica, a saber: interações e brincadeiras. Esse tipo de ação, distancia a educação infantil da efetivação de uma (pré)escolarização com enfoque sobre o desenvolvimento da leitura e escrita de forma mecânica.

De maneira geral, foi nessa perspectiva de articulação de conhecimentos e habilidades a partir das vivências, que o projeto realizado junto as crianças foi efetivado.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. CORRÊA, Bianca C. O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos. **RBPAE**, v. 30, n. 2, p. 379-396, mai./ago. 2014.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; DAMASO, Alexandra; GALZERANO, Luciana Sardenha. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. São paulo. **Revista e-Curriculum**, v. 2, n.11, ago.2013.

ANJOS, Cristiane Rêgo. **O trabalho docente na educação infantil da rede municipal de ensino de Teresina no âmbito do Programa Alfa e Beto**. Dissertação (Mestrado em Educação). 215 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAGLIARI, Luiz. Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo, Scipione, 2009.

CORRÊA, Bianca C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa. (Org.). **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.

CORRÊA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105-120, jan./abr. 2011.

DAMASO, Alexandra. **O uso do material apostilado em creches municipais paulistanas: a percepção dos professores**. 2015. 101f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montsurrat. **Organização do currículo por projetos de trabalhos: o conhecimento como um caleidoscópio**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes

Médicas, 1998.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96 (Especial), p. 797-818, 2006.

KUHLMANN JÚNIOR, Moises. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7 ed. Porto Alegre: Meditações, 2015.

NASCIMENTO, Maria Letícia. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil**: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In. SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed., São Paulo: Contexto, 2008.

ESCOLA SEM PARTIDO (ESP) OU O PARTIDO QUE PRETENDE SER ESCOLA? UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE A APARENTE NEUTRALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

Francelina Ferreira do Nascimento¹, Jesica Luzia de Oliveira Silva², Maria José Alves dos Santos da Silva³, Wanderson William Fidalgo de Sousa⁴, Pedro Pereira dos Santos⁵.

INTRODUÇÃO

O trabalho visa refletir sobre o movimento Escola Sem Partido (ESP), demonstrando algumas consequências para a prática docente. Esse movimento emergiu em 2004 por iniciativa de Miguel Nagib, culminando com a elaboração do Projeto de Lei (PL) nº 867/2015, que acusa os professores, sobretudo de escolas públicas de serem cooptadores dos estudantes, visando doutriná-los em prol de uma determinada ideologia política.

Com base nesse discurso, o ESP defende o silenciamento dos profissionais da educação e instiga o embate entre pais, estudantes e professores. Pela ótica do supracitado movimento, esses sujeitos deixam de ser concebidos como parceiros no processo de apropriação e reelaboração crítica do conhecimento, tornando-se meros transmissores do conhecimento legitimado pelos que detêm o poder de dirigir e dominar as classes subalternas.

Pela análise do PL 867/2015, o movimento ESP desvela-se como tática de negação da pluralidade de pensamento nas escolas e de temas como gênero e sexualidade, o que justifica a relevância dessa discussão a fim de promover a reflexão crítica e o fortalecimento da sociedade e da comunidade escolar em defesa de uma consistente formação, sobretudo, dos filhos da classe trabalhadora.

METODOLOGIA

Por meio de uma pesquisa qualitativa e de procedimento bibliográfico (GIL, 2011), investigou-se em livros e artigos científicos que tratam da temática em questão. De posse desse material, realizou-se o fichamento literal que possibilitou apropriar da proposta do movimento ESP, identificar suas possíveis consequências para a prática docente e apontar algumas críticas que podem contribuir para o fortalecimento da luta contra a negação do conhecimento crítico às classes subalternas, entendidas como aquelas que produzem a riqueza material e cultural, mas que não podem devidamente usufruir numa sociedade fundada na lógica da desigualdade social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ESP surge com o objetivo de combater uma pretensa doutrinação que- segundo ele estaria ocorrendo nas escolas públicas do país. Por doutrinação, ele compreende um processo de cooptação dos estudantes promovido por professores, mormente, das escolas públicas do país, que tendem a manipulá-los para “promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais” (PL 867, 2015, p. 06).

A educação- na perspectiva do ESP torna-se um instrumento de dominação por meio do qual os estudantes tornam-se “audiência cativa” (PL 867, 2015, p.03) dos professores, resultando na negação das convicções morais, religiosas e políticas das famílias tradicionais a que pertencem. Assim- sem fundamentação científica os defensores do ESP acusam o professor de doutrinador e estabelecem, no inciso V do art. 4º, que uma de suas funções consiste em respeitar “o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (PL 867, 2015, p. 03)

Nessa direção, o docente é concebido como alguém que trai a confiança dos pais dos estudantes, pois lhes ensina conteúdos que subverte os valores morais aprendidos na esfera familiar tradicional. Ele é visto como traidor dos “bons costumes”, pois ensina sobre sexualidade, gênero, raça, pobreza e luta de classes, problematizando as “crenças costumeiras” (CHAUÍ, 2009, p.16) que alicerçam a vida, sobretudo, da elite brasileira.

Pela análise de Frigotto (2017, p.13), o movimento em pauta tem como fim “[...] criminalizar todas as iniciativas educacionais propostas que abordem temas como desigualdade de gênero, diversidade sexual (na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e à lgbtfobia”, validando um intenso processo de negação das vozes antagônicas nas escolas do país.

O movimento ESP instiga, assim, o ódio ao professor crítico que defende uma educação comprometida com a emancipação humana. Pretende silenciá-lo, pois credencia pais e estudantes a denunciá-lo como subversivo do sistema de crenças e convicções familiares. Algebaile (2017, p.69) compreende que o movimento visa intimidar e constranger, sobretudo, os professores por meio da “disseminação de práticas de registro clandestino e de divulgação pública das suas atividades [...]”.

É notória a posição acusatória e difamatória do professor no PL do Escola sem Partido na medida em que, no inciso III do artigo 4º, estabelece que o docente “não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas”.

Essa afirmação é difamatória porque parte da ideia de que o professor é um propagandista de um terminado partido político, sem antes realizar nenhuma pesquisa comprobatória. É despolitizadora e legitimadora do poder das classes dominantes, porque numa sociedade marcada profundamente pela desigualdade econômica, social e cultural, proíbe-se os docentes de promoverem a participação dos estudantes em greves e manifestações a fim de lutarem pela superação das condições que os desumanizam.

O ESP desvela-se como um movimento em prol da reprodução do poder das classes dominantes num período histórico de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2010), que coloca em risco a própria existência da humanidade. É nesse cenário em que a burguesia nacional e internacional tende a perder certos privilégios, que persistem de forma mais explícita os ataques às conquistas parciais da classe trabalhadora, dentre elas, a da educação pública.

Intui-se que o ESP é uma tática de luta da classe dominante que pretende negar o precário ensino público conquistado pelas lutas da classe trabalhadora restringida- quando muito à inserção imediata no mercado de trabalho. Percebe-se que o que se tem como propósito é

a negação à classe subalterna do acervo material e cultural construído historicamente pela humanidade.

Os defensores do ESP compreendem que a doutrinação em sala de aula expressa-se na medida em que o professor desvia do conteúdo da matéria para discutir assuntos do cenário político nacional e internacional. Penna (2017) critica essa ideia, porque ela valida a fragmentação entre o conteúdo ensinado e a realidade dos estudantes, contribuindo para o seu intenso processo de despolitização.

Esse ato despolitizador também se manifesta pelo discurso de uma aparente neutralidade que o ESP defende. A expressão “sem partido” demonstra a tática de conquista do movimento que embora se autodenomine sem pretensão político-ideológica visa consolidar o poder de grupos neoliberais e ultraconservadores que defendem uma concepção de mundo reacionária como a única via, anulando a pluralidade de pensamento.

Portanto, o Escola Sem Partido desvela-se como o partido da classe dominante que se organiza para efetivar sua concepção de mundo nas escolas públicas que são uma das conquistas da classe trabalhadora, mas que podem ser apropriadas a fim de despolitizá-la na direção da luta pela transformação radical da sociabilidade do capital. O ESP é o partido dos que querem se apropriar da educação pública para despolitizá-la ainda mais a fim de negar as conquistas parciais daqueles que vivem da venda da sua força de trabalho (SAVIANI, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise do material selecionado, percebe-se que o movimento ESP tem como intenção maior instituir uma educação tradicional, conservadora e técnica, voltada às demandas imediatas do mercado de trabalho. Porém, esse modelo proposto torna-se insustentável num contexto intenso de desenvolvimento tecnológico em que as máquinas substituem parte significativa da classe trabalhadora, tornando-a inútil para o mundo da produção.

Noutros termos, o ESP não prepara nem mesmo para o mercado de trabalho. Primeiro por que com o aumento do trabalho morto (máquinas), não haverá emprego suficiente para a classe trabalhadora, o que acarretará o aumento do desemprego. Segundo é que com a retirada de conteúdos emergentes (gênero, sexualidade, raça e meio

ambiente) e a negação de conteúdos clássicos (trabalho assalariado, classe trabalhadora, sociabilidade do capital, dentre outros) do currículo, o estudante torna-se um ser antiquado, estranho, incapaz de analisar e intervir criticamente no seu próprio contexto histórico.

Por essa razão, compreende-se que a comunidade escolar e a sociedade brasileira precisam conhecer profundamente a proposta do movimento ESP para constituir uma unidade de força que visa tanto impedir o processo de desumanização da classe trabalhadora, quanto educá-la na perspectiva da emancipação humana, entendida como processo revolucionário que tem como finalidade a superação substantiva do modelo de sociedade vigente.

Espera-se, assim, contribuir no sentido de instigar os profissionais da educação, as lideranças comunitárias e os representantes dos movimentos sociais a promoverem debates nos mais diversos espaços formativos, instigando a luta contra o Projeto de Lei (PL) que defende uma suposta neutralidade, a perseguição dos professores, a negação do conhecimento crítico e rigoroso e a supressão da pluralidade do pensamento e da liberdade de expressão.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 867, de 2015**. Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/propomostra?id=3572964D8748B98D88064pmciv455no2do-13768&me=Aut-PL+867/2015> >. Acesso em: 05 nov. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. rev. e ampla. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ,

LPP, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A atualidade histórica da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar**. São Paulo: Boitempo, 2010.

PENNA, Fernando de Araújo. Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

SILVA, Ícaro & MENEZES, Jonas. **Uma análise do movimento ‘Escola sem Partido’ à luz de Marx e Gramsci**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2016.

