

**ALBIANE OLIVEIRA GOMES**  
**Organizadora**



**III INTERLOCUÇÕES:  
A QUALIDADE DA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA  
EM TEMPOS  
SOMBRIOS**



**ISBN: 978-65-89821-03-8**

© copyright 2021 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

## **Interlocuções sobre A Qualidade da Educação Pública em Tempos Sombrios**

### **EDITOR RESPONSÁVEL**

Jeanne Ferreira Sousa da Silva

### **CONSELHO EDITORIAL**

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho • Ana Lucia Abreu Silva  
Ana Lúcia Cunha Duarte • Cynthia Carvalho Martins  
Eduardo Aurélio Barros Aguiar • Emanuel Gomes de Moura  
Fabiola Oliveira Aguiar • Helciane de Fátima Abreu Araújo  
Helidacy Maria Muniz Corrêa • Jackson Ronie Sá da Silva  
José Roberto Pereira de Sousa • José Sampaio de Mattos Jr  
Luiz Carlos Araújo dos Santos • Marcelo Cheche Galves  
Marcos Aurélio Saquet • Maria Medianeira de Souza  
Maria Claudene Barros • Maria Sílvia Antunes Furtado  
Rosa Elizabeth Acevedo Marin • Wilma Peres Costa

Diagramação: Paul Philippe

Capa: Paul Philippe

Gomes, Albiane Oliveira.

Interlocuções sobre a Qualidade da Educação Pública em tempos sombrios / Albiane Oliveira Gomes. – São Luís: EDUEMA, 2021.

p. 275

ISBN: 978-65-89821-03-8

1.Docência. 2.Formação pedagógica. 3.Prática docente. I.Título.



EDITORA UEMA  
Cidade Universitária Paulo VI - CP 09 Tirirical - CEP - 65055-970 São Luís – MA  
[www.editorauema.uema.br](http://www.editorauema.uema.br) - [editora@uema.br](mailto:editora@uema.br)



# SUMÁRIO

## PREFÁCIO

## APRESENTAÇÃO

### O BID NO FINANCIAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DO PARÁ

*Cassio Vale (UFPA)*

*Maria do Socorro Vasconcelos Pereira (UFPA)*

*Luziane Said Cometti Lélis (UFPA)*

16

### O FINANCIAMENTO COMO GARANTIA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: HISTÓRICO E PERSPECTIVAS DO NOVO FUNDEB

*Siloah Jesseni Gomes Alves (UFMA)*

*Clóvis Marques Dias Júnior (UFMA)*

*Antônio Sousa Alves (UFMA)*

34

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: DISCUTINDO A QUALIDADE DA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS – MA

*Mércia Maria Fonseca França (UEMA)*

*Nadja Fonsêca da Silva (UEMA)*

54

### OS IMPACTOS PARA O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO COM A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

*Fabrcio dos Santos Ferreira (UEMA)*

*Albiane Oliveira Gomes (UEMA)*

74

### “QUALIDADE DA EDUCAÇÃO”: UM CONCEITO EM DISPUTA

*Francisco Lázaro Gomes de Sousa (UFMA)*

*Beatriz Carneiro Alencar (UFMA)*

*Antonio Sousa Alves (UFMA)*

**96**

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO INSTRUMENTO DE APARELHO IDEOLÓGICO DO ESTADO**

*Luane Tomé (UFPA)*

*Emina Santos (UFPA)*

**115**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO:  
UM ESTUDO DESSA RELAÇÃO SOB O VIÉS DO PROGRAMA  
MAIS IDEB**

*Gardenia Salazar Rodrigues da Silva (UEMA)*

*Carla Daniele Souza Chagas (UEMA)*

*Albiane Oliveira Gomes (UEMA)*

**130**

**EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA EM TEMPOS SOMBRIOS:  
RECONFIGURANDO PRÁTICAS PARA RESISTIR**

*Jerry Wendell Rocha Salazar (UFMA)*

*Ana Maria Ramalho Melo (ULHT)*

**152**

**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DO CEE NA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**

*Letícia Maria Amorim Souza (UEMA)*

*Nadja Fonseca da Silva (UEMA)*

**170**

**PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA NO PASSADO VERSUS  
PRESENTE: ESTUDO DE CASO COM LEITORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

*Elyssandra Priscilla Frazão Dourado (UEMA)*

*Jaine Damile Barbosa Nascimento (UEMA)*

*Lisandra de Oliveira de Sousa (UEMA)*

*Wender Dutra Neves (UEMA)*

**186**

**GESTÃO DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA AÇÃO COLABORATIVA ENTRE OS ENTES FEDERADOS**

*Telma Guerreiro Barroso (UFPA)*

**205**

**UMA ANÁLISE SOBRE O DIREITO A CRECHE NO MUNICÍPIO DE BELÉM/PA APÓS A APROVAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

*TLisley Monteiro Leão da Silva (UFPA)*

*Brenic Aluan Pinheiro (FAM)*

*Gláucia Amaral dos Santos (EA-UFPA)*

**226**

**APRENDENDO LIBRAS: UM PROJETO PARA ALÉM DOS MUROS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO - UNIDADE PLENA DE CURURUPU**

*Julyana Christine Cunha Souza (IEMA)*

**236**

**GESTÃO E AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR: FEIÇÕES E SENTIDOS NA MATERIALIDADE DA AÇÃO**

*Maria Inês Viégas Corrêa (SEMEC - ABAETETUBA - PA)*

*Maria do Socorro Vasconcelos Pereira (UFPA)*

**258**

## PREFÁCIO

*Aquilo que em um ser humano é o mais fugidio e, ao mesmo tempo, mais grandioso, a palavra falada e os gestos singulares, morrem com ele, e dependem da nossa recordação e homenagem. A recordação realiza-se pela convivência com os mortos, da qual emerge um diálogo, que os faz ressoar de novo no mundo. A convivência com os mortos precisa ser aprendida e é o que estamos começando hoje, na comunhão de nossa tristeza.*

**(Hannah Arendt)**

O estímulo pelo trabalho coletivo entre pesquisadores de diferentes instituições brasileiras, organizadas a partir de temáticas específicas, se constituindo em redes de pesquisa, com atuação a partir de projetos coletivos de investigação é uma das alternativas no campo da investigação sobre a temática educacional.

A realização do “Interloquções”, que teve como tema “A qualidade da educação pública em tempos sombrios”, realizada de forma on line em um ano atípico de isolamento social (ano de 2020) em razão da pandemia de COVID-19 é um exemplo dessas alternativas.

O produto desse evento, cujo tema inspira-se na obra de Hanna Arendt “Homens em tempos sombrios”, cujo elemento central de discussão é a produção de como os sujeitos históricos

viveram suas vidas, como se moveram no mundo e como foram afetadas pelo tempo histórico, assim como na obra em que Arendt destaca os retratos dos últimos anos para contextualizar os homens de tempos sombrios, cuja recriação se instala a partir de conteúdos existentes que são apresentados na obra sob a forma de um ordenamento próprio, inaugurando não o tema, mas a maneira peculiar como é tratado.

Seguindo a lógica da obra que inspira o tema do “Interlocuções” o tratamento do tema da qualidade da educação, ao estabelecer conexões interdisciplinares entre o âmbito das políticas públicas educacionais, enquanto forma de disponibilizar o serviço social aos cidadãos e a adjetivação desse serviço sobre o âmbito da qualidade, como produto dessa realização sob a forma de registro escrito, também buscou recriar a multiplicidade de retratos que o serviço educacional incorpora nas adjetivações que lhe são incorporadas pelas múltiplas determinações que o constituem enquanto processo prático de ação educativa e objeto de conhecimento.

Desta feita, os textos reunidos nesta obra em que a qualidade da educação é tratada tanto do ponto de vista do serviço quanto como valor universal, revelam os tempos sombrios do tempo histórico vivido, cuja compreensão desses tempos remete à necessidade mais geral das referências às mediações que delas não podem ser separadas.

As reflexões que se encontram presentes no conjunto dos textos incorpora o objetivo de convidar o/a leitor/a realizar a recordação no sentido proposto por Arendt, de não apenas encrudescer a tristeza do que já se encontra inerte, mas de,

por meio dela (a recordação) fazer emergir diálogos, que sejam profícuos em fazê-las ressoar de novo no mundo.

Boa leitura!

*Abaetetuba, março de 2021.*

*Maria do Socorro Vasconcelos Pereira*

## APRESENTAÇÃO

A terceira edição do Interloquções intitulado “A qualidade da educação pública em tempos sombrios” foi realizado de forma on line nos dias 24 e 25 de novembro de 2020 em um ano atípico de isolamento social ocasionado pela pandemia de COVID-19.

O tema do evento teve origem na obra de Hanna Arendt “*Homens em tempos sombrios*”, publicado pela Companhia de Bolso, 2019, em que essa célebre historiadora conta como pessoas como Rosa Luxemburgo (1871-1919), Walter Benjamin (1892-1940), Bertolt Brecht (1898-1956), dentre outros nomes históricos vivenciaram o mundo na primeira metade do século XX, sobretudo como nele moveram-se e por ele foram afetadas, dadas as vicissitudes que o caracterizaram; tempo marcado por revoluções e guerras, “com suas catástrofes políticas, seus desastres morais e seu surpreendente desenvolvimento das artes e ciências” (p. 7).

Neste tempo histórico, ano 2020, a humanidade luta pela sobrevivência em um contexto econômico, político e social agudizado pelas consequências da pandemia. Discutir sobre a educação pública de qualidade no bojo desse cenário é não descuidar da própria tarefa que cabe à educação como possibilidade concreta de transformação social.

A programação contou com expositores de diversas universidades públicas como Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Estadual do Pará (UEMA), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade do Estado do Pará (UEPA), além de representante da Secretaria Estadual do Maranhão, o que credibiliza seu caráter científico e o debate permanente entre a educação básica e o ensino superior.

O e-book resulta em 14 capítulos com temas diversos sobre a educação básica e suas interfaces com a qualidade da educação que foi o fio condutor dos grupos de trabalhos.

O primeiro texto de autoria de Cassio Vale, Maria do Socorro Vasconcelos Pereira e Luziane Said Cometti Lélis por meio de pesquisa bibliográfica e documental analisaram as consequências do financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) à política educacional paraense, em especial, no “Pacto pela Educação do Pará”. Tal Pacto foi lançado com o propósito de elevar os índices educacionais e para isso o Estado realizou parcerias com diversos segmentos da sociedade civil em prol da melhoria educacional propagada nos discursos oficiais. Do conjunto das análises identificou-se que tal empréstimo ocasionou uma sujeição do público ao privado porque o BID além de dar orientações para execução das ações do Pacto também recebeu relatórios das ações do governo paraense mostrando força na condução dessa ação educacional.

Siloah Jesseni Gomes Alves, Clóvis Marques Dias Júnior, Antonio Sousa Alves discutem o financiamento como garantia do direito humano à educação pública de qualidade, com ênfase no novo Fundeb. Verificaram que, historicamente, há um descaso do governo brasileiro na efetividade de uma política de financiamento da educação. Esse cenário começou a mudar a partir da Constituição Federal de 1988 que instituiu o direito à educação de qualidade. Assim, o Novo Fundeb materializa a possibilidade de atingir uma educação de qualidade.

Mércia Maria Fonseca França e Nadja Fonsêca da Silva analisam a qualidade da atuação dos professores na perspectiva da melhoria do ensino de Ciências, no contexto de uma escola pública municipal de São Luís–MA. A caracterização do local

da pesquisa se refere a uma escola pública municipal de São Luís–MA, cujos sujeitos da pesquisa foram os professores que ensinam Ciências, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As autoras destacam a necessidade de que professores planejem e desenvolvam práticas pedagógicas que instiguem a curiosidade e provoquem o ensino de Ciências com pesquisa e investigação. Verificaram também que é necessário a política de formação de professores (inicial e continuada) e seja desenvolvida buscando superar o paradigma tradicional do ensino mecânico e repetitivo, de modo a garantir práticas pedagógicas com metodologias de ensino que oportunizem aos estudantes a construção de novos conhecimentos com autonomia e liberdade voltados para a formação humana, ética, autônoma, crítica e emancipatória do sujeito histórico, crítico e criativo.

O quarto texto de Fabrício dos Santos Ferreira e Albiane Oliveira Gomes abordam as transformações ocorridas na educação brasileira com a influência dos organismos internacionais na formulação das políticas públicas educacionais a partir dos anos 1990. Identifica o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como a principal avaliação em larga escala fruto dessas novas políticas, bem como evidencia e analisa a construção de seu perfil como instrumento de melhoria para a educação nacional, as transformações pelas quais o exame passou, seus avanços e os aspectos que precisam ser melhorados. Argumentam que, com o advento da implementação da BNCC, o exame passará por uma nova fase de transformações, a fim de se adequar às novas diretrizes avaliativas para o Ensino Médio no Brasil, bem como projeta quais os impactos positivos e negativos que esse novo marco legal trará para o ENEM, assim como para a educação nacional.

Francisco Lázaro Gomes de Sousa, Beatriz Carneiro Alencar e Antonio Sousa Alves discutem as diversas significações atribuídas pela lógica neoliberal ao termo qualidade da educação na perspectiva de tentar compreender quais os efeitos causados pela perspectiva neoliberal em ressignificar o termo qualidade da educação, reduzindo-o aos aspectos objetivos, econômicos e racionais. As análises dos autores indicaram que a política neoliberal tem, dentre seus objetivos reduzir o investimento público no campo educacional instalando um cenário de precarização na oferta e na qualidade da educação pública e a defesa de uma qualidade da educação com base no dualismo educacional, historicamente, constituído a partir da perspectiva dos determinismos da classe burguesa.

Luane Tomé e Émina Márcia Nery dos Santos analisam o papel social da escola previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para a elaboração do texto as autoras partiram do seguinte questionamento: qual a função social da escola na Base Nacional Comum Curricular? A luz dos conceitos de função social da escola destacados pelos autores, concluíram que a Base apresenta aspectos da função de Aparelho Ideológico do Estado como a formação para o trabalho.

Gardenia Salazar Rodrigues da Silva, Carla Daniele Souza Chagas e Albiane Oliveira Gomes discutem os possíveis impactos do Programa Mais IDEB na gestão escolar e na qualidade do ensino que é uma política de governo do Maranhão voltada para a melhoria da qualidade da educação a partir dos indicadores revelados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tendo como foco a gestão democrática e a qualidade da educação. O pressuposto do estudo é o de que a o estudo tem como objetivo analisar os resultados do IDEB e as metas propostas

depois da implantação do Programa Mais IDEB. É viável diante dessa temática fazer uma reflexão sobre gestão democrática para que possamos compreender a que norte está a qualidade da educação com recorte espacial do município de Codó (MA), com ênfase na gestão do governo estadual de 2015-2019.

Jerry Wendell Rocha Salazar e Ana Maria Ramalho Melo discutem a relação entre educação e a democracia sob o prisma das ameaças que ambas tem sofrido na história recente do país, especificamente a partir do recrudescimento do conservadorismo político e os mecanismos pelos quais têm se utilizado para corroer as instituições sociais, dentre as quais, escolas, universidades e demais instituições de ensino.

Letícia Maria Amorim Souza e Nadja Fonsêca da Silva analisaram a gestão acadêmica e pedagógica das universidades públicas estaduais do Maranhão a partir das políticas de avaliação e regulação do Conselho Estadual de Educação em que perceberam que a gestão acadêmica e pedagógica são estruturantes para que a avaliação e regulação da educação superior se efetive com qualidade.

Elyssandra Priscilla Frazão Dourado, Jaine Damile Barbosa Nascimento, Lisandra de Oliveira de Sousa e Wender Dutra Neves apresentam informações acerca da pedagogia tradicional comparando-a com a BNCC e seus subsídios documentos, PCNs e a Matriz de Referência. Trazendo um contraste de como é a leitura e a escrita em tempos atuais e passados, buscando pontuar o que de fato mudou. A metodologia de investigação foi de caráter qualitativo e quantitativo, fazendo uso de pesquisa bibliográfica e documental. Além disso, usaram como instrumento de obtenção de dados a aplicação de questionários como forma de norteamo avaliativo. Apesar das dificuldades causadas pelos efeitos da

pandemia do Covid-19 no mundo, afetando diretamente a todos e conseqüentemente o meio educacional, os autores conseguiram realizar levantamento de informações sobre alunos do ensino fundamental das séries finais nos municípios de Anajatuba e Miranda do Norte, e assim compartilhar com a comunidade acadêmica um pouco da realidade local destes municípios, no que diz respeito às práticas de leitura e escrita.

Telma Guerreiro Barroso apresenta um texto com resultado da pesquisa “Gestão da Educação Básica nos Sistemas Públicos de Educação: vislumbre do regime de colaboração, experiências na Região Metropolitana de Belém/PA” com foco no regime de colaboração da gestão da educação básica nos sistemas de ensino na (RMB). O objetivo foi o de realizar mapeamento e análise de políticas educacionais (registrados em programas, projetos, acordos de cooperação, etc.), procurando observar o regime de colaboração. Para a primeira etapa valeu-se como procedimentos de investigação: revisão bibliográfica e pesquisa nos sites da Secretaria Municipal de Educação de Belém. Os resultados apontaram cooperações fragilizadas entre as subunidades federais, não se constituindo ainda em política de Estado e a manutenção da gestão democrática de Estado como base para o regime federativo de governo.

Lisley Monteiro Leão da Silva, Brenic Aluan Pinheiro e Gláucia Amaral dos Santos analisam a qualidade da oferta do número de creches no município de Belém, capital do Pará a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação no ano de 2014. A partir dos números os autores destacam que o número vem crescendo para atender crianças de 0 a 3 para garantir o direito amparado pela Constituição Brasileira, mas ainda é necessário políticas mais eficazes para atendimento total da rede.

Julyana Christine Cunha Souza apresentou um texto que é resultado de uma pesquisa de caráter experimental e teórico realizada no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA com o objetivo de ensinar Libras a comunidade do município de Cururupu – MA. A autora defende que experiências como essa podem ser produtivas tanto para quem ensina quanto para quem aprende e que modelos devem ser replicados.

Por fim, Maria Inês Viégas Corrêa e Maria do Socorro Vasconcelos Pereira trazem um estudo empírico e documental realizado em uma escola pública de Ensino Médio da rede estadual de Abaetetuba/PA, cuja análise considerou resultados de uma pesquisa sobre a atuação do Conselho de Classe enquanto instrumento de gestão democrática.

As discussões aqui apresentadas são indicadas aos professores e professoras, e ao público em geral, preocupados com uma educação pública de qualidade e que no vivenciar de sua inserção no seio das relações sociais empreendem ações na perspectiva de contribuir para seu alcance.

Boa leitura!

*Albiane Oliveira Gomes*

*Líder do GPQE*

*(Organizadora)*

# **O BID NO FINANCIAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DO PARÁ<sup>1</sup>**

**Cassio Vale**

*Universidade Federal do Pará*

*E-mail: cassiovale07@yahoo.com.br*

**Maria do Socorro Vasconcelos Pereira**

*Universidade Federal do Pará*

*E-mail: ms-per@bol.com.br*

**Luziane Said Cometti Lélis**

*Universidade Federal do Pará*

*E-mail: luziane.bim@gmail.com*

## **INTRODUÇÃO**

As políticas públicas educacionais no Estado do Pará desde os anos 1990 acompanham a perspectiva de parcerias entre as esferas pública e privada na mesma lógica do governo federal quando foi aprovado o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) em 1995 na gestão do então Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), o que foi refinado e continuado nos governos subsequentes até hoje.

---

1 Pesquisa financiada pela Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará - FAPESPA/UFPA. Importa salientar que parte do texto foi apresentado no VII Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), realizado em Belém-PA no ano de 2019.

Braga (2013) destaca que o Estado do Pará vem realizando suas ações em parceria com a iniciativa privada com o discurso de elevação dos índices educacionais que desde a reforma do Estado brasileiro se configuram como principal parâmetro de qualidade em que o setor privado orienta as melhores estratégias de políticas e o setor público financia as ações.

Exemplo recente dessa relação no Estado paraense é o projeto denominado de “Pacto pela Educação do Pará” que representa

Um esforço integrado de diferentes setores e níveis de governo, da sociedade civil (fundações, ONGs e demais organizações sociais), da iniciativa privada e de organismos internacionais (Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID), de caráter suprapartidário, intersetorial, federativo e participativo, e liderado pelo governo do Estado do Pará, em torno do objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação pública no Estado do Pará. (<http://www.pactoeducacaopara.org/pacto>).

De acordo com Vale (2017) a concepção desse Pacto já vinha se desenhando desde a gestão da então governadora Ana Júlia de Vasconcelos Carepa do Partido dos Trabalhadores (PT / 2007-2010) que assinalava a necessidade de uma união entre diversos outros setores da sociedade em prol de uma educação de qualidade que não fugia da perspectiva indicista<sup>2</sup> endeuçada

---

<sup>2</sup> Termo cunhado pela pesquisadora Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos e apresentado na tese de Gomes (2016) para conceituar a constante busca pelos índices educacionais como sinônimo de qualidade proclamados nos discursos oficiais.

na lógica neoliberal. Entretanto, a ideia desse Pacto á época era direcionada em uma perspectiva mais democrática como é possível ver no Documento Base do Plano Estadual de Educação (PEE) que foi aprovado pela Lei nº 7.441 de 02 de junho de 2010 em que foram ouvidos professores da educação básica e superior, gestores e representantes de segmentos distintos em amplas reuniões organizadas pela Secretaria de Educação.

Ainda de acordo com o autor em 2011, um ano após a aprovação do PEE houve a mudança de governo no Pará, por meio do qual assumiu o governador Simão Robson de Oliveira Jatene do PSDB (2003 a 2006 e 2011-2018) que deu início a uma série de Projetos em várias áreas sociais, inclusive na educação, dos quais destacamos neste texto o “Pacto pela Educação do Pará” que foi lançado em 26/03/2013 e as propostas e metas deste Pacto em grande parte foram planejadas com o propósito de cumprir os objetivos expressos no Plano Estadual de Educação de (2010-2020), revogado pela Lei N° 8.186, de 23 de junho de 2015<sup>3</sup>.

Destacamos a estreita relação entre o público e privado nesse Pacto, via parcerias, em que a iniciativa privada foi tida como protagonista para a materialização das metas estipuladas com destaque para o Banco InterAmericano de Desenvolvimento (BID) como ente privado na condução das ações do “Pacto pela Educação do Pará” em razão do financiamento realizado ao governo paraense. Nesse sentido, este texto tem por objetivo analisar as consequências do financiamento do BID à política

---

3 Com a aprovação da Lei nº 13.005/2014 que aprovou o atual Plano Nacional de Educação (PNE) todos os estados e municípios brasileiros deveriam criar ou fazer adequações em seus planos de educação com vigência de 2015 a 2015.

educacional paraense, em especial, no “Pacto pela Educação do Pará”.

Metodologicamente nossas análises se pautarão em diálogo com autores que discutem a reforma do Estado Brasileiro e instituição de parcerias público-privadas como Braga (2013), Montaño (2014) e Montano e Pires (2019) e análise de documentos como relatório anual do BID para apresentar como se configura as relações público-privadas no financiamento da política educacional paraense, em especial, no “Pacto pela Educação do Pará.

## **PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO BRASIL**

Como já frisado as parcerias público-privadas na educação brasileira fazem parte da realidade das políticas públicas desde a última década do século passado funcionando como estratégia do discurso oficial para melhorar o cenário educacional, pois os entes privados com suas estratégias de gestão gerencial seriam os mais capazes para auxiliar a esfera pública na condução de ações que apresentassem resultados numéricos satisfatórios e “nesse contexto, ampliou-se a presença da esfera privada na condução das políticas públicas educacionais, tanto através da direção, quanto na execução direta” (MONTANO e PIRES, 2019, p. 18).

Entretanto, de maneira mais enfática pós CF, é a partir do PDRAE que as parcerias são estimuladas como forma de garantir uma eficiência nos serviços prestados que o Estado sozinho é incapaz de ofertar com qualidade, segundo o que diziam os defensores e elaboradores desse Plano. Ainda segundo

o documento, o Estado continuaria como regulador dos serviços após as parcerias com a iniciativa privada porque entendia que “serviços” como educação eram essenciais para o desenvolvimento econômico do país (BRASIL, 1995).

Tal reforma provocou mudanças profundas na provisão dos direitos sociais, entre eles a educação, e também na relação entre o público e o privado. A ideia que se difunde desde então é que os serviços sociais são mais bem executados pela iniciativa privada e que o Estado é incapaz, sozinho, de ofertar esses serviços de forma eficiente e com qualidade (BRAGA, 2013, p. 41).

Ou seja, a reforma do Estado nesse período provocou um escancaramento das ações do setor privado na tomada de decisões e direção da coisa pública pelo fato porque o discurso que se propagava e ainda se repete atualmente é os agentes atuantes no setor privado são especialistas e tem maiores aptidões estratégicas (numéricas) para apresentar resultados satisfatórios aos investimentos públicos na área da educação. Na verdade, essa situação já foi comprovada em inúmeros estudos como o de Pojo (2014) de que a iniciativa privada nem sempre colabora de fato para melhoria educacional, inclusive nos índices, mas as parcerias continuam sendo executadas com outros discursos para tratar de antigas questões.

As ações de parcerias público-privadas na educação foram regulamentadas anos depois na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) por meio da Lei nº 11.079/2004 que estabelece normas gerais para as parcerias na esfera pública com a

determinação de valores mínimos envolvidos, períodos e formas de concessões. Aqui abrimos um parêntese para enfatizar a ideia de Paulani (2008) quando afirma que o governo Lula materializou as ideias de seu antecessor e as parcerias representam forte exemplo dessa materialidade.

A chamada “parceria” não é outra coisa senão o repasse de verbas e fundos públicos no âmbito do Estado para instâncias privadas, substituindo o movimento social pela ONG<sup>4</sup>. E essa verdadeira transferência de recursos públicos para os setores privados não ocorre sem uma clara utilidade política governamental. O Estado é, portanto, mediante a legislação (leis como do “voluntariado”, do “terceiro setor”, das “Oscip”, das “parcerias”) e repasse de verbas, um verdadeiro subsidiador e promotor dessas organizações e ações do chamado terceiro setor e da ilusão do seu serviço (MONTAÑO, 2002, p. 146).

Montaño (2002) mostra como a parceria público-privada ocorre por trás de todo um ideal claramente definido, mas maquiado na sua apresentação para a sociedade, em geral, por meio do repasse de verba do público para o privado, por exemplo. O discurso de quem está no poder para a realização da parceria é de que o setor privado vai colaborar das mais diversas formas para o crescimento do setor público, mas dissimula, nos discursos, que tem interesses pessoais, políticos e/ou ideológicos de manter o repasse financeiro público para entidades privadas.

Nesse viés, a iniciativa privada amplia sua participação na tomada de decisões das políticas públicas educacionais brasileiras,

---

4 Organização Não-governamental

pois as ferramentas de gestão do setor privado são endeusadas pelo Estado, tidas como necessárias para apresentar uma mudança positiva no cenário do País. As parcerias se intensificaram na educação com mudanças na gestão escolar que passara a trabalhar numa lógica gerencial de busca incessante de elevados resultados numéricos nas avaliações em larga escala, o currículo das escolas começa a ser influenciado por grupos particulares com uma lógica mercantil de “Pedagogia das Competências<sup>5</sup>”, os pacotes prontos com manuais a serem seguidos são comprados pelas prefeituras municipais e implantados na educação básica em uma perspectiva salvacionista e o estímulo a competição entre os alunos, professores, escolas e redes de educação passam a ser valorizados e estimulados em que os melhores colocados são premiados (POJO, 2014).

A lógica neoliberal defendida pela iniciativa privada penetra o espaço educacional público interferindo no seu aspecto pedagógico no interior da escola onde são materializadas as políticas públicas em um processo que se inicia durante os contratos de estabelecimento das parcerias público-privadas em que se é definido, geralmente, valores financeiros, condução, material utilizado, resultados esperados e outras questões cuja parceria é realizada em prol da melhoria educacional tanto na educação básica quanto no ensino superior em que as formas se refinam com o passar dos anos trazendo consequências negativas tanto para o Estado quanto para os estudantes (KATO e SOUSA, 2020).

No caso específico do estado do Pará essa premissa de relação entre o público e o privado, particularmente, no

---

5 Ver Frigotto (2009).

financiamento de propostas educacionais pode ser vista por meio do “Pacto pela Educação do Pará” que teve a intensa participação de sujeitos sem relação direta com a área educacional, mas que atuaram na formulação, condução e implementação da ação do governo paraense.

O diálogo construído entre o Estado e a Sociedade Civil visando à melhoria da qualidade da educação foi assegurado na Lei 7.441/2010, por intermédio do Pacto Pela Educação do Pará. Tal articulação propicia fortalecer o regime de colaboração entre Estado e Municípios, com a finalidade de enfrentar os problemas educacionais e vislumbrar possibilidades de transposição do nível de desempenho escolar em que se encontra o sistema de ensino paraense.

A participação efetiva da sociedade nas ações previstas no Pacto Pela Educação do Pará fortalece o exercício da democratização na educação, além de inserir parcerias público-privadas no desenvolvimento de programas e ações educativas, cuja finalidade é ampliar as perspectivas de melhoria da qualidade do ensino (PARÁ, 2015, p. 20).

Entre os entes presentes na condução desse Pacto destacamos o BID que fez ampla divulgação do lançamento do Pacto como sendo um projeto inovador que contava com o apoio de parceiros privados no desenvolvimento de suas ações, além de ser uma proposta de governo necessária e oportuna para melhorar o cenário educacional paraense, cujos índices representavam um dos piores do Brasil cujo esforço coletivo seria imprescindível para se obter êxito (<http://www.iadb.org/pt/noticias/comunicados->

de-imprensa/2013-03-26/educacao-no-estado-do-para-brasil,10395.html).

## **O BID NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PARAENSE**

Como já frisado as ações desenvolvidas no Pacto tiveram grande apoio na sua divulgação pelo BID porque há interesses econômicos envolvidos nessa promíscua relação em que o discurso oficial ressalta que a união de vários sujeitos é em prol da melhoria educacional, a exemplo da Portaria nº 886/2013-GS/SEDUC Publicada no Diário Oficial do Estado do Pará (DOEPA) no dia 04 de outubro de 2013 que apresenta relações de empréstimos entre o Banco e o governo do estado do Pará para executar obras de reformas de escolas públicas como uma das ações do “Pacto pela Educação do Pará”

O Banco Interamericano de Desenvolvimento tem hoje investido na educação do Pará US\$ 350 milhões em programas de expansão da cobertura e melhoria da qualidade da educação básica, com contrapartida local. Do total de recursos previstos no programa de expansão de cobertura e melhoria da qualidade da educação básica do Estado do Pará, cerca de US\$ 220 milhões serão investidos na infraestrutura de escolas da rede estadual. Esse recurso equivale a mais de 62% do montante adquirido junto ao BID, somados à contrapartida local. Serão aplicados US\$ 100 milhões especificamente na ampliação, reforma e aquisição de equipamentos de 358 unidades escolares, dos quais US\$ 57.342,05 de recursos do empréstimo junto ao BID e US\$ 43 milhões de

recursos locais.

(<http://www.seplan.pa.gov.br/par%C3%A1-apresenta-ao-bid-resultados-positivos-na-%C3%A1rea-da-educac%C3%A7%C3%A3o>)

O Grupo do BID compreende o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Corporação Interamericana de Investimentos (CII) e o Fundo Multilateral de Investimentos (FUMIN), um fundo administrado pelo BID. O BID, o maior e mais antigo banco de desenvolvimento multilateral regional do mundo, é a principal fonte de financiamento multilateral para o desenvolvimento econômico, social e institucional na América Latina e no Caribe. Cada país membro do BID possui representantes onde estão ocupando os cargos de governador e vice-governador, respectivamente, os senhores Dyogo Henrique de Oliveira que atualmente é Ministro do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão e Jorge Saba Arbache Filho, atual Secretário de assuntos internacionais (RELATÓRIO ANUAL DO BID, 2016).

Ressaltamos que uma das formas de atuação dos entes privados no Pacto, a exemplo do BID, inicialmente se configuram na forma de recursos para o governo estadual, mas tal empréstimo provavelmente será cobrado com juros, visto que é a lógica de todo Banco e no caso do BID, em particular, há interesses também de sua lógica em países em desenvolvimento para que realizem ações públicas de acordo com suas orientações. Não tivemos acesso ao termo assinado pelo BID e o governo do Pará mencionado na Portaria nº 886/2013-GS/SEDUC,

o que torna difícil entender em quais termos ocorreram esse empréstimo e quais prováveis implicações para o Estado do Pará.

O objetivo da operação é melhorar a qualidade e aumentar o acesso à educação básica e fundamental em todo o Pará, em especial, do Ensino Médio que já foi considerado o segundo pior do Brasil nos que se refere aos índices. Por meio dessa relação de financiamento do Banco na política educacional paraense é possível observar uma relação de subordinação do público ao privado porque o governo paraense precisa apresentar relatórios de suas ações ao ente privado como uma das formas de prestação de contas como foi possível observar no encontro “Soluções efetivas em Educação<sup>6</sup>” realizado em Brasília no ano de 2016.

A partir do momento em que há o financiamento do Banco para o Estado do Pará ocorre uma sujeição do Estado ao que é orientado pelos representantes do ente financiador tendo que apresentar relatórios<sup>7</sup> de suas ações. Entendemos como sujeição porque não são disponibilizados frequentemente os relatórios da SEDUC para o público em geral, mas há notícias em portais eletrônicos da obrigatoriedade do Estado em responder aos questionamentos do BID que embora não seja um banco comercial possui interesses nessas ações educacionais porque age como fomentador de processos de desenvolvimento onde manifesta e explana seus propósitos para os países em desenvolvimento.

A nosso ver o BID não deseja diretamente contribuir

---

6 <http://www.seplan.pa.gov.br/par%C3%A1-apresenta-ao-bid-resultados-positivos-na-%C3%A1rea-da-educac%C3%A7%C3%A3o>

7 REVISTA PARÁ MAIS, 2017. Disponível em: <http://paramais.com.br/seduc-apresenta-aco-es-do-pacto-pela-educacao-a-missao-do-bid/>

com a política educacional do Pará para fins de promoção de um ensino-aprendizagem que promova a emancipação<sup>8</sup> dos alunos, mas tem interesse num projeto maior de desenvolvimento social pelo menos em números com formação de mão-de-obra para o setor produtivo do mercado onde dependendo do resultado poderá reafirmar em seus discursos que suas orientações e metodologias são efetivas e que os Estados que desejarem progresso social podem contar com sua ajuda, via empréstimos e apoio técnico, até porque atua em rede com vários parceiros entre empresas privadas, outros bancos e a esfera pública numa relação direta entre educação e desenvolvimento econômico que é excludente e não atende aos anseios dos que mais precisam, em especial na região amazônica brasileira onde o Pará está inserido (SANTOS, 2014).

Essa forma de relação que o BID estabelece com países em desenvolvimento a nosso ver integra as estratégias inerentes à coalizão da “nova direita”<sup>9</sup> introduzida no país na década de 1990, formada pela coalizão do centro-direita (PSDB e PFL, hoje DEM) do qual resultou, em matéria de controle do Estado para a área educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o fortalecimento dos processos de avaliação de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no Pará Sistema Paraense de Avaliação da Educação (SISPAE) e seu respectivo Índice de Desempenho da Educação Paraense (IDEPA), ou seja,

---

8 Emancipação na perspectiva de Ivo Tonet (2013).

9 Consiste de uma nova coalizão estruturada no Brasil, organizada para dar outra direção para a educação que a coalizão do Partido dos Trabalhadores (PT) conduziu no período de 2002 a 2016 com o golpe jurídico-parlamentar que o afastou do poder (FREITAS, 2018).

determinação do que deve ser ensinado e os processos de mensurar se o determinado pelo currículo padronizado foi cumprido para se obter as competências necessárias que o mercado espera do cidadão no novo tempo.

## CONSIDERAÇÕES

As relações entre o público e o privado na educação paraense via “Pacto pela Educação do Pará” se mostraram estreitas na condução dessa política para elevar os índices educacionais por meio de parcerias que são tidas como a melhor estratégia para representar resultados satisfatórios em simetria com as ações do governo federal intensificadas desde os anos 1990.

Por meio do empréstimo do governo paraense junto ao BID ocorre uma subordinação do público ao privado porque tal empréstimo provavelmente será pago com juros, aumentando assim a dívida pública e deixando o estado paraense sob o domínio das propostas metodológicas estipuladas pelo Banco que aumenta sua hegemonia em âmbito internacional e induz um tipo de desenvolvimento afinado com a manutenção do *status quo*. Os empresários e banqueiros ligados diretamente aos interesses do BID realizam os empréstimos aos estados na perspectiva de ampliar suas ideologias já que aqueles que pegam os valores devem seguir algumas orientações para execução das políticas públicas educacionais. Ou seja, o banco não tem interesses estritamente lucrativos e sim de ampliar seus ideais o máximo possível.

No caso específico do Pacto, os empresários parceiros do governo estadual pouco ou quase nada investiam nas parcerias,

tendo em vista que o governo paraense solicitou empréstimo junto ao BID para execução das ações, mas a classe empresarial além de ter a possibilidade de ganhar recursos ao executar suas propostas nas escolas ainda ganha o “Selo de Amiga do Pacto”, o que poderá agregar aspectos positivos para suas marcas no mercado e reforçar seus discursos de socialmente comprometidas com a educação, assinalando para uma subordinação do público ao privado.

Tal subordinação do público ao privado foi observada nas parcerias porque as escolas públicas apenas tiveram que aderir ao Pacto, sem opção de escolhas, pois são os Comitês quem decidem as ações desse Pacto cuja composição, em sua maioria, é constituída por representantes do governo e das empresas privadas parceiras, dificultando a participação social porque o empresariado está a serviço do mercado. A cadeia de relações subjogadas dentro do Pacto ocorre pela sujeição da gestão estadual do governo ao BID, da SEDUC ao governo e da gestão das escolas à SEDUC onde percebemos uma relação hierarquizada e desigual típica da esfera privada só que se manifestando na esfera pública onde a gestão escolar na base dessa relação de sujeição é a mais cobrada pelos resultados do Pacto e a que é menos ouvida na tomada de decisões mostrando novamente a contradição na sociedade capitalista e nas políticas públicas educacionais.

Assim, as relações público-privadas no financiamento das políticas públicas no Estado do Pará, em especial por meio do BID, em nossas análises não são favoráveis para a esfera pública porque o “Pacto pela Educação do Pará” estimula parcerias em que os empresários possuem mais ganhos do que investimentos já que melhoram sua imagem e de suas marcas sem injeção de

recursos nas políticas públicas educacionais, pois o Estado do Pará realizou empréstimo junto ao BID e ficou subordinado às suas orientações, o que consideramos grave para a democratização das relações humanas já que o Banco tem induzido o que tipo de sociedade local que se almeja formar por meio do currículo na escola pública.

## REFERÊNCIAS

BID. Relatório anual do BID. 2016. Disponível em: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8218/Relatorio-Anual-do-Banco-Interamericano-de-Desenvolvimento-2016-Resenha-do-Ano.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em 15 nov. 2020.

BRAGA, S. B. O Público e o privado na gestão da escola pública brasileira: um estudo sobre o Programa “Excelência em Gestão Educacional” da Fundação Itaú Social. 199f. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Pará/PPGED, Belém, 2013.

BRASIL. Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. Lei. nº 11.079/2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, 2004.

DOEPA. Portaria nº 886/2013-GS/SEDUC número de publicação: 593820.

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

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>. Acesso em 20 nov. 2020.

GOMES. A. O. Da escola do plano ao plano de escola: Implicações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) na qualidade do ensino das escolas de São Luís – MA. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2016.

JUSBRASIL. Manifestação de interesse para a seleção de consultoria individual nº 06/2016. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/116615683/doepa-25-05-2016-pg-70>. Acesso em 14 nov. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARÁ. Promotores conhecem plano da Seduc para melhoria na estrutura das escolas. Belém, reportagem de 23/06/2017.

MONTAÑO, Carlos. O canto da Sereia: crítica à ideologia e aos projetos do “Terceiro Setor”. São Paulo: Cortez, 2014.

MONTANO, M. R.; PIRES, D. O. O marco regulatório do terceiro setor: a oferta da educação infantil no município de Porto Alegre. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista– Bahia –Brasil, v. 15, n. 31, p. 16 - 37, jan./ mar. 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4656/3661>. Acesso em 17 nov. 2020.

KATO, F. B. G.; SOUSA, L. M. C. Financiamento estudantil privado/próprio: o caso da Estácio Participações S.A. Inter-ação (UFG. online), v. 45, p. 335-352, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/61618/35536>. Acesso em 20 nov. 2020.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2ª. reimpressão, 2008, p. 67-107.

PARÁ. Pacto pela Educação do Pará é lançado com o apoio do BID. 2013. Disponível em: <http://www.iadb.org/pt/noticias/comunicados-de-imprensa/2013-03-26/educacao-no-estado-do-para-brasil,10395.html>. Acesso em 20 nov. 2019.

POJO, O. C. A parceria público-privada do Instituto Ayrton Senna e a prefeitura municipal de Benevides – PA: entre os

desafios (pro)postos e os limites da realidade. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2013.

REVISTA PARÁ MAIS. Seduc apresenta ações do Pacto pela Educação à missão do BID. 2017.

SANTOS, T.F.A.M. Educação e desenvolvimento: que relação é essa? Trabalho e Educação. Belo Horizonte, v.23, n.1, p.219-238, jan-abr, 2014.

SEPLAN. Pará apresenta ao BID resultados positivos na área da educação. Disponível em: <http://www.seplan.pa.gov.br/par%20A1-apresenta-ao-bid-resultados-positivos-na-%20A1rea-da-educa%20A7%20A3o> . Acesso em 20 nov. 2020.

TCE- PA. Governo do Estado assina empréstimo para a educação com o BID. Recursos serão auditados pelo TCE-PA. Belém, 2013. Disponível em: <http://www.tce.pa.gov.br/index.php/sala-de-imprensa/noticias-do-tce-pa/1352-governo-do-estado-assina-emprestimo-para-educacao-com-bid-recursos-serao-auditados-pelo-tce-pa>. Acesso em 19 nov. 2020.

TONET, I. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013.

VALE, Cassio. Subsunção do público ao privado na educação paraense. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5426999](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5426999). Acesso em 16 nov. 2020.

# **O FINANCIAMENTO COMO GARANTIA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: HISTÓRICO E PERSPECTIVAS DO NOVO FUNDEB**

**Siloah Jesseni Gomes Alves**

*Universidade Federal do Maranhão*

*siloah.jessen@gmail.com*

**Clóvis Marques Dias Júnior**

*Universidade Federal do Maranhão*

*clovisjrs@gmail.com*

**Antônio Sousa Alves**

*Universidade Federal do Pará*

*asalves2@gmail.com*

## **INTRODUÇÃO**

A educação de qualidade é um direito humano constitucionalmente previsto e garantido a todo cidadão, e deve ser garantida pelo Estado e a família. Nesse sentido a Constituição Federal de 1988 aduz: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Baseado no pressuposto acima, o princípio da gratuidade do ensino público consubstancia-se:

A obrigatoriedade da gratuidade na educação pública para todos os brasileiros, incluída na CF/88, foi o princípio social básico na busca por igualdade para todos os cidadãos de qualquer classe social e condição primordial para se avançar no combate às grandes desigualdades sociais existentes até hoje em nosso País (COUTINHO, 2015, p. 97).

O cenário em que a educação pública, gratuita e de qualidade é, além de prevista, garantida, só é possível ante a existência de financiamento, ora, a responsabilização vinculada, do Poder Público. Resta evidente, portanto, que a educação de qualidade enquanto direito humano tem sua garantia vinculada a efetivas políticas públicas de financiamento.

Partindo destas premissas, o presente artigo discutirá o financiamento – materializado no novo Fundeb - como garantia do direito humano à educação de qualidade.

A problemática que norteia esse trabalho é a seguinte: Qual a importância do financiamento para efetivação do direito à educação pública de qualidade?

Seguindo procedimentos metodológicos que envolveram estudos bibliográficos e documentais, especialmente dos textos normativos que regulamentam o direito social à educação e as

políticas públicas de financiamento<sup>1</sup> da educação básica de qualidade, apresenta-se uma pesquisa com abordagem qualitativa, apoiada em uma análise construída a partir de um estado do conhecimento na área.

Para responder o problema proposto e atingir o objetivo geral de apresentar discussões sobre o financiamento, materializado no novo Fundeb, como garantia do direito humano à educação de qualidade, o trabalho organiza-se em três seções: a) a primeira objetivou apresentar a educação de qualidade na perspectiva dos direitos humanos.; b) a segunda parte do trabalho ocupou-se de apresentar o histórico do financiamento da educação pública no Brasil; e c) na seção final, o texto discute em busca da efetividade do direito à educação de qualidade por meio do Novo Fundeb.

## **A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL**

Todo ser humano é sujeito de direitos, isso significa dizer que os indivíduos recebem a proteção jurídica de uma série de

---

1 A Constituição Federal de 1988 trata de forma particular sobre o financiamento da educação nos arts. 212, 213 e no art. 60 das Disposições Constitucionais Transitórias. Na sua organização, a lei define as formas de vinculação de recursos, possibilidade de transferência e comprometimento financeiro das diferentes esferas da administração pública (OLIVEIRA, apud ALVES, 2011, p. 20). A lógica de financiamento da educação, estabelecida a partir da LDB nº 9.394/96, não apresenta grandes novidades em relação à CF de 1988. Nesse sentido a LDB se deteve a apresentar as principais fontes de recursos para educação, como pode ser observado no art. 68, assim como apresentar as diretrizes para as despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE de acordo com o exposto nos artigos 70 e 71 (ALVES, 2011, p. 21).

atributos que o configuram como pessoa: vida, nome, honra, intimidade, identidade, crença, integridade, pensamento, dentre outros. Também são protegidos os elementos necessários para assegurar a existência digna da pessoa humana, ao exemplo da liberdade, da segurança, da saúde, da educação, da moradia, da alimentação, do trabalho e do lazer (BONAVIDES, 2015). Direitos humanos é a expressão corrente para referir-se a esse grupo de direitos assegurados e relacionados com a dignidade da pessoa humana (HESSE, 2009).

Essa proteção e o respeito aos direitos humanos não decorrem da simples obediência cega dos preceitos normativos positivados, consistem no pertencimento a uma realidade de inclusão construída coletivamente, a partir da ética universal do ser humano. Esse fundamento moral condena a exploração e rejeita qualquer forma de prática preconceituosa de raça, de classe e de gênero que possa ofender a substantividade da pessoa humana (FREIRE, 2018).

Os direitos humanos estão atualmente consagrados em documentos internacionais, tratados, declarações e também nas Constituições de cada país. A positivação destes direitos em marcos regulatórios torna obrigatória a efetivação dos mesmos pelo Estado. Essa regulamentação escrita dos direitos é uma das etapas finais de um processo de afirmação histórica resultado das lutas de grupos em uma realidade social de segregação (COMPARATO, 2013; HUNT, 2009; BOBBIO, 2004).

Em 1979, Karel Vasak propôs uma divisão lógica, segundo a qual estes direitos humanos se afirmaram historicamente em gerações. A primeira geração protege a propriedade, a vida e as

liberdades de locomoção, de expressão, de crença, de associação etc. A segunda dimensão de direitos pressupõe a igualdade material, inaugurou a fase dos direitos coletivos, dentre eles os direitos sociais, econômicos e culturais, que impõem ao Estado uma “prestação positiva”, no sentido de assegurar o bem-estar e a igualdade das pessoas, oferecendo educação e saúde, por exemplo. Na terceira geração apresentam-se os direitos de solidariedade e fraternidade, são os direitos transindividuais ao meio ambiente saudável, ao desenvolvimento, o direito à paz, à proteção do patrimônio histórico, artístico e cultural, o direito à comunicação e os relacionados ao consumidor (BONAVIDES, 2015).

Nesta perspectiva temos a educação consagrada como um direito humano fundamental de segunda geração. Comparato (2003) pontua que a diferença entre as duas primeiras gerações está no papel do Estado, na primeira geração cabe ao Poder Público somente a proteção das liberdades dos indivíduos, já os direitos de segunda geração impõem ao Estado o dever de concretizar o direito, oferecendo-o de forma efetiva para as pessoas.

A preocupação internacional com a educação aparece, oficialmente, pela primeira vez, no artigo 12 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. O documento prevê que “Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios da liberdade, moralidade e solidariedade humana”. A Declaração também consagra que é dever do Estado ofertar, pelo menos, a educação pública básica, conforme o mesmo artigo “Toda pessoa tem o direito de que lhe seja ministrada gratuitamente, pelo menos, a instrução primária” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, online).

Seguindo essa orientação, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu no artigo 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovido em colaboração com a sociedade. Entretanto, não é qualquer educação que se deseja, pois “o direito à educação é um direito prioritário, mas não é direito a uma educação qualquer: é direito a uma educação com qualidade de direito do homem”. (MONTEIRO, 2003, p. 764)

Acolhendo essa perspectiva de necessidade de educação de qualidade, o artigo 205 da Constituição, no inciso VII, prevê como princípio do ensino que este deve ser oferecido com “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, online).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirmou premissa da qualidade no artigo 3º, inciso IX, e complementou no artigo 4º, inciso IX, que os padrões mínimos de qualidade de ensino são garantidos a partir da variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996).

Para alcançar esses padrões de qualidade é necessário que exista um sistema de financiamento sério e comprometido com a educação, pois os recursos financeiros são essenciais para garantir as condições materiais necessárias para alcançar esse objetivo. Por este motivo, ideia de qualidade é retomada pela recentemente promulgada Emenda Constitucional n. 108/2020, que instituiu o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

O texto do artigo 211 da Constituição foi alterado pela Emenda Constitucional n. 108/2020 para garantir que o

financiamento da educação pública alcance um padrão mínimo de qualidade, que será aferido pelo Custo Aluno Qualidade (CAQ), o qual será posteriormente regulamentado por lei complementar (BRASIL, 2020, online).

É necessário começar a pensar essa qualidade educacional de forma não reduzida à aquisição de conteúdos específicos medidos através das avaliações de larga escala. Qualidade é um conceito que alcança todas as condições necessárias para o oferecimento do ensino, como equipamentos e materiais didáticos, bibliotecas, infraestrutura escolar, saneamento, alimentação escolar, formação de profissionais da educação e condições de trabalho adequada (FERNANDES; CANDAU, 2017).

## **ABORDAGEM HISTÓRICA DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Para garantir o direito humano à educação pública de qualidade é incontestavelmente necessária a vinculação de recursos que possibilitem seu financiamento. O que hoje se entende por financiamento da educação, o sistema de repasse e redistribuição de aportes baseado na proporcionalidade é fruto da luta e construção histórica por garantias.

Antes da Constituição Federal de 1988, a trajetória do financiamento da educação no Brasil flutua entre a total desresponsabilização do Estado somada ao comércio que sustentava a Companhia de Jesus; perpassa pelo subsídio literário – momento em que o Poder Público aparece como responsável por garantir a educação; e chega, com a Constituição de 1934

ao “estabelecimento da vinculação constitucional de recursos para a educação e que, salvo interrupções nos períodos ditatoriais, permanece em vigência até hoje” (PINTO, 2018, p. 2).

Nesse sentido previa:

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934).

Além disso, foi possível vislumbrar a criação de fundos de educação que se assemelham aos fundos contábeis hodiernos:

Art. 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar,

dentária e médica, e para vilegiaturas (BRASIL, 1934).

A Constituição de 1937 foi omissa e marca um dos hiatos dessa norma constitucional garantista que só foi consolidada como direito social na Constituição Federal de 1988, onde observa-se a estruturação no financiamento da educação reverberando nas três esferas – municipal, estadual e federal.

Constam na vigente Constituição Cidadã alguns expressivos dispositivos que passam a vincular o financiamento da educação, como o artigo 212, que prevê que:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir (BRASIL, 1988).

A Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), nº 9.394/1996, regulamenta, em seu título VII, os recursos financeiros públicos destinados à educação (artigos 68 a 77). Nesse sentido, intentando materializar a vinculação, constitucionalmente prevista, de recursos para a educação, foram criados fundos contábeis cujo objetivo fora distribuir os aportes. O Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação,

substituição evoluída do Fundef, é uma política de inclusão educacional e social proposto pela Emenda Constitucional nº 53/2006, instituído pela Lei nº 11.494/2007 e, posteriormente regulamentado, em novembro de 2007, pelo Decreto nº 6.253.

Com o termo do prazo previsto para o Fundeb surgem inúmeros estudos e propostas – baseados na premissa da necessidade e dos benefícios do financiamento da educação - de um fundo permanente e aperfeiçoado.

## **DO FUNDEB AO NOVO FUNDEB: EM BUSCA DA EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

Em junho de 2005, o Ministério da Educação encaminhou ao Congresso Nacional a Proposta de Emenda Constitucional para a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), (PEC 415/05). É importante lembrar que a proposta do Fundeb passou por inúmeras modificações desde sua versão original como PEC nº 112 de setembro de 1999, pensada pelos deputados petistas e posteriormente pelo Ministério da Educação.

A PEC nº 415 apresentou singulares diferenças de PECs anteriores ao Fundef elaboradas pelo MEC (DAVIES, 2008). De acordo com o proposto, o valor a ser repassado por aluno seria determinado pela União através da criação de valores-mínimos diferenciados para cada etapa e modalidade de ensino da educação básica.

Com a implantação do Fundeb, a política de financiamento

da educação ganha um novo rumo, uma nova dinâmica no apoio ao desenvolvimento da educação nacional. Assim, a política de financiamento abrangendo agora o ensino médio, a partir do Fundeb, pode ser compreendida como uma possibilidade para o desenvolvimento de condições reais de construção dos objetivos propostos neste nível de ensino. A perceber a forma de distribuição dos recursos para os níveis e modalidades objetivando:

Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:

- I - creche em tempo integral;
- II - pré-escola em tempo integral;
- III - creche em tempo parcial;
- IV - pré-escola em tempo parcial;
- V - anos iniciais do ensino fundamental urbano;
- VI - anos iniciais do ensino fundamental no campo;
- VII - anos finais do ensino fundamental urbano;
- VIII - anos finais do ensino fundamental no campo;
- IX- ensino fundamental em tempo integral;
- X - ensino médio urbano;
- XI - ensino médio no campo;
- XII - ensino médio em tempo integral;
- XIII - ensino médio integrado à educação profissional;
- XIV - educação especial;
- XV - educação indígena e quilombola;
- XVI - educação de jovens e adultos com avaliação no processo;
- XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo (BRASIL, 2007, online).

Para financiar o novo fundo, que abrange os diferentes níveis e modalidades de ensino, a Proposta de Emenda Constitucional propunha:

Vinculação de 20% de uma cesta de impostos. A vinculação dos impostos, no entanto, será progressiva, atingindo o percentual de 20% somente no quarto ano. Atualmente, o Fundef é composto por: ICMS, FPM, FPE, IPE-exp e L.C. 87/96 (desoneração das exportações). Além desses impostos, passam a integrar o Fundeb: Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto sobre Transmissão “*Causa Mortis*” e Doação de quaisquer bens ou direitos (ITCMD), Imposto Territorial Rural (ITR) e Imposto de Renda Retido na Fonte (IRRF). Ficam de fora as receitas próprias municipais. Os recursos oriundos da arrecadação do salário educação, antes restrito ao ensino fundamental, passa a ter sua destinação ampliada para toda a educação básica. Mas, não está explícito na proposta se a creche será atendida ou não com esses recursos, uma vez que está fora do repasse dos recursos específicos do fundo (DIEESE, 2008).

De acordo com Camargo *et al.* (2008) não se pode negar o avanço que o Fundeb representa em relação ao Fundef no tocante aos termos legais, ao aumento da contribuição financeira da União, à melhoria dos parâmetros que estabelecem o controle social e à recuperação do conceito de financiamento da educação básica como um todo. Contudo, não se pode esquecer que os recursos da União no novo Fundo serão da ordem de apenas 10%

dos recursos aportados pelos estados e municípios, enquanto a sua participação na carga tributária líquida é de cerca de 60% do total.

Somados os períodos de vigência do Fundeb e do Fundef, completam-se 22 anos de políticas de fundos de financiamento interfederativo na educação brasileira; políticas que, com as limitações que agora se discutem e se buscam eliminar, estruturaram profundamente a organização política, administrativa e financeira de estados e municípios para a oferta de educação básica e a remuneração de seu magistério.

As práticas neoliberais se metamorfofiaram no cenário brasileiro com força total, principalmente a partir do golpe empresarial-parlamentar-judicial de impeachment, em 2016, contra a então presidenta Dilma Rousseff e, consequente, posse de Michel Temer, em agosto de 2016, na presidência do Brasil. Somasse, a esse cenário caótico e desarticulador da democracia brasileira, a eleição presidencial de 2018, que deu posse em janeiro de 2019 ao Presidente Jair Messias Bolsonaro, filiado naquele momento ao Partido Social Liberal (PSL) e hoje sem vinculação partidária.

Nesse contexto, o discurso instituído, e ideologicamente concretizado, da crise fiscal e das políticas ultraliberais implementadas pelo governo Bolsonaro, aliadas a outros fatores de índole ideológica, além das contenções impostas pela EC 95, têm acarretado sucessivos cortes nas políticas educacionais e ameaçado a continuidade das atividades nas universidades e escolas públicas.

Tramitou na Câmara dos Deputados, a Proposta de Emenda Constitucional nº 15, de 2015 (PEC 15/2015), sob a relatoria da deputada Professora Dorinha Seabra Rezende;

enquanto no Senado Federal tramitam as PEC 33/2019 e 65/2019, relatadas pelos Senadores Zequinha Marinho e Flávio Arns, respectivamente.

Em 18 de setembro de 2019, a deputada Professora Dorinha divulgou uma Minuta de Substitutivo, ou seja, uma proposta de nova versão da PEC, em que aglutina em uma única emenda o resultado dos debates e propostas ocorridos na Comissão Especial destinada ao tema. Nesta proposta, há avanços significativos na discussão quanto ao potencial redistributivo e supletivo do novo Fundeb.

Importante ressaltar que a revisão dos critérios de redistribuição dos recursos de forma a tornar o mecanismo mais justo em termos federativos e a incorporação ao texto constitucional do Custo Aluno-Qualidade (CAQ), a ser implementado progressivamente, tendo como parâmetros a variedade e quantidade mínimas de insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem em cada etapa e modalidade da educação básica, conforme proposto pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (PINTO, 2006; CARREIRA; CNE/CEB, 2010; CAMPANHA, 2011; 2018; 2019).

Esta agenda ganha ainda maior importância no contexto do Novo Regime Fiscal instituído pela EC nº 95, em 2016. Isso porque tal medida, ao mesmo tempo em que proíbe a elevação de despesas primárias no âmbito da União até o exercício de 2036, salvo correção inflacionária, excepciona da regra do “teto de gastos” a complementação da União ao atual Fundeb (CF88, ADCT, art. 107, §6º, I). Caso mantido esse critério na Emenda que venha a estabelecer o novo Fundeb, este acabaria por ser, na prática, a

única via de manutenção ou mesmo de elevação do investimento em educação por parte do governo federal, conforme determina o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Destacamos que no dia 21 de junho do ano corrente a Câmara dos Deputados aprovou em dois turnos a PEC 15/15 que torna permanente o Fundeb aprovado com ampla maioria em primeiro turno contando com 7 votos contra, sendo que 6 votos foram de políticos filiados ao Partido Social Liberal (PSL) e 1 voto do Partido Social Cristão (PSC), o que foi similar ao resultado em segundo turno no que se refere a quantidade votos a favor (CÂMARA DOS DEPUTADOS).

A Emenda Constitucional 108 de agosto de 2020 dispõe sobre o novo Fundeb e altera a CF/88 ao acrescentar, dentre outras alterações, o artigo 212-A:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 desta Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais, respeitadas as seguintes disposições (BRASIL, 2020)

Apresenta, ainda, mudanças nas regras de financiamento, como alteração do valor e da destinação do repasse federal e, destaque-se pela coerência e razoabilidade ante a todo o caráter da educação como direito humano, o mudança da temporalidade, pois instituiu de forma permanente o fundo redistributivo.

## CONCLUSÃO

Compreendemos ser basilar a correlação existente entre o direito humano à educação e a responsabilidade estatal, especificamente de seus entes.

Circundado por uma trajetória oscilante, o financiamento da educação no Brasil foi e é, inegavelmente, pautado por ideais capitalistas. No entanto, também é incontestável afirmar que as políticas públicas que concretizam o financiamento – em especial o novo Fundeb – viabilizam a educação de qualidade como direito humano, quer seja objetivando crescimento econômico e social, quer seja buscando a emancipação dos cidadãos. Produto de anos de militância, pesquisas e propostas em defesa da educação pública, a implementação do novo Fundeb representa um avanço na efetividade do direito humano à educação de qualidade ao tornar permanente uma das principais fontes do financiamento educacional brasileiro. Substancializa o esforço de erradicar a desigualdade e emancipar os cidadãos através do financiamento que possibilite e garanta o direito humano à educação de qualidade.

Embora ainda pertencente ao sistema regido pelo capital, portanto maculado pelo interesse da manutenção das classes, as perspectivas são propícias, considerando a vinculação da participação dos entes federativos e comunidade civil, e partindo da premissa da existência de anelo do Estado em efetivar o direito humano à educação de qualidade. Há unanimidade entre os pesquisadores ao afirmar que desde a implantação do Fundeb a qualidade na educação sobrelevou-se, ressaltando assim a imprescindibilidade do novo Fundeb.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Antonio Sousa. **Financiamento do Ensino Médio público no Estado do Maranhão no período de 1996 a 2006: possíveis efeitos da política de focalização.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional.** 30. ed. São Paulo: Malheiros, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 6 nov. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020.** Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm). Acesso em: 6 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 06 jun. 2020.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; OLIVEIRA, João Ferreira de; CRUZ, Rosana Evangelista; GOUVEIA, Andréa Barbosa de. **Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: problematização da qualidade em pesquisa de custo- aluno-ano em escolas de Educação Básica.** Brasília, INEP, 2006.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. CAQi e o CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? São Paulo, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Educação pública de qualidade: quanto custa esse direito? São Paulo, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011, 2ª ed.

CAMPANHA. **Novo Fundeb: em nome de um consenso que promova o direito à educação.** São Paulo, 2019. Disponível em <http://campanha.org.br/acervo/nota-tecnica-novo-Fundeb-em-nome-de-umconsenso-que-promova-o-direito-a-educacao>.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil.** São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CNE/CEB. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. BRASIL. Parecer CNE CEB nº 08, de 05 de maio de 2010. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do 42 artigo 4o da Lei no 9.394 96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasília, 2010.

CNE/CEB. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 03, de 23 de março de 2019. Reexame do Parecer CNE/CEB no 8/2010, que estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4o da Lei no 9.394 96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasília, 2019.

COMPARATO, Fábio Konder. **Afirmção histórica dos direitos humanos.** 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

COUTINHO, Henrique Guimarães. **Os conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB e a gestão municipal da educação: um estudo dos municípios nordestinos.** 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2015.

DAVIES, Nicholas. **Fundeb: A redenção da educação básica?** Campinas: Autores associados, 2008.

DIEESE. **O Fundeb e o financiamento público da educação.** Nota Técnica/2008.

FERNANDES, Yrama Siqueira Fernandes. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 2-9, jan.-abr. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2018.

HESSE, Konrad. **Temas fundamentais de direito constitucional.** São Paulo: Saraiva, 2009.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história.** São Paulo: Companhia da Letras, 2009.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pa o do direito à educação... **Educação e Sociedade**, Campinhas, v. 24, n. 84, p. 763-789, set. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a03v2484.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas [1948]. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 06 jun. 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **O Financiamento da Educação na Constituição Federal de 1988: 30 Anos de Mobilização Social.** Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 145, p.846-869, out.-dez., 2018.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica.** RBPAAE, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 197-227, jul./dez. 2006.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: DISCUTINDO A QUALIDADE DA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS – MA**

**Mércia Maria Fonseca França**

*Universidade Estadual do Maranhão – UEMA*

*E-mail: merciamfonsecaf@gmail.com*

**Nadja Fonsêca da Silva**

*Universidade Estadual do Maranhão – UEMA*

*E-mail: nadjafonseca2@gmail.com*

### **INTRODUÇÃO**

O conceito de qualidade é dinâmico, polissêmico e recebe influências de novas ideias que vão surgindo ao longo do tempo. No que se refere à qualidade da educação não poderia ser diferente. Segundo a UNESCO(2001), a educação de qualidade deve proporcionar aos sujeitos envolvidos no processo a participação ativa, para tornarem-se cidadãos do mundo. Daí a importância da formação de professores tanto inicial quanto continuada, ser de qualidade no sentido de contribuir no desenvolvimento crítico, científico e social do estudante.

No Brasil, a formação de professores muitas vezes desconsidera a questão didático-pedagógica e científica relativa à prática docente, gerando a clássica dicotomia entre a teoria e

a prática. Nos moldes desta formação, encontram-se professores que utilizam maciçamente abordagens mecânicas de reprodução e transmissão de conhecimentos, desconsiderando a perspectiva histórico-crítica e cultural da práxis educativa.

Segundo Matos (2010), a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada deve dar oportunidades para que os professores desenvolvam conhecimentos, saberes, linguagens, valores, habilidades e atitudes para o exercício da docência. Logo, o professor não deve apenas dominar o conteúdo a ser ensinado, mas também superar as dificuldades encontradas em sala de aula na elaboração e mediação dos conteúdos científicos, assumindo o ensino com pesquisa, tendo como fim a formação de cidadãos conscientes.

No que se refere ao ensino de Ciências, faz-se necessário o domínio de conhecimentos, metodologias com intervenções pedagógicas diversificadas, de modo a possibilitar aos estudantes a compreensão do que está sendo ensinado, visando a sua aprendizagem integral e não apenas a reprodução de conteúdo de maneira mecânica e estática.

Desta forma, destaca-se que a política educacional de formação de professores esteja pautada na qualidade do ensino, de modo que os professores possam desenvolver suas funções de forma competente, dinâmica e responsável na escola e em sala de aula, tendo em vista que a ação do professor gera impactos tanto positivos quanto negativos na vida dos estudantes. Assim, o estudo tem como objetivo geral analisar a qualidade da atuação dos professores no processo de ensino-aprendizagem de Ciências, no contexto de uma escola pública municipal de São Luís-MA.

## A CONCEPÇÃO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Qualidade é um valor que todos conhecem, todos opinam e por isso pode-se dizer que as diversas camadas da sociedade, possuem a sua concepção do que seria qualidade a partir de suas necessidades, experiências e expectativas, diferenciando-se individualmente de forma acentuada de acordo com o contexto que se encontram. (LONGO, 1996)

De acordo com Moreira e Candau (2007), é preciso esclarecer o que está sendo considerado como qualidade e relevância na educação e no currículo. Nessa perspectiva, a educação de qualidade deve propiciar ao estudante a ampliação de seu modo de ver o mundo e transformando-o em um sujeito ativo na mudança de seu contexto.

Para isso, uma educação de qualidade requer seleção de conhecimentos relevantes, motivadores de mudanças individuais e coletivas, da mesma forma que é preciso organização na distribuição dos conhecimentos escolares, para uma apreensão crítica. (MOREIRA e CANDAU, 2007).

Para Tedesco (2010), as demandas da sociedade intencionalizam uma escola justa, assim como se previa o Manifesta dos Pioneiros em 1932, que defendia a ideia de uma escola única, com educação comum e de qualidade para todos os brasileiros, sem discriminação de classe ou gênero, com igualdade de oportunidades. Para alcançar esta escola justa, é necessário que os professores assumam o compromisso e estejam preparados independente dos desafios que estejam por vir.

Uma escola justa, na perspectiva de Gatti (2013), é aquela

que inclui, lidando com as heterogeneidades e qualificando eficazmente as novas gerações, ou seja, nessa escola os alunos aprendem de forma significativa e recebem educação para a vida, enquanto cidadãos, para promoverem relações sociais saudáveis.

Segundo o Dourado, Oliveira e Santos (2007), a educação acontece a partir das relações sociais que ocorrem no cotidiano, a todo momento e a educação é responsável pela constituição, transformação e manutenção dessas relações:

A educação é essencialmente uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da produção da vida social. Nesse contexto, a educação escolar, objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas. (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.7)

Dessa forma, a análise da qualidade da educação deve acontecer em uma perspectiva polissêmica, pois há diversos significados e é um conceito histórico, que se altera conforme as demandas e exigências da sociedade, de acordo com seu contexto. Embora assuma um papel de âmbito social, a qualidade da Educação Básica não pode estar limitada somente ao rendimento escolar, pois:

A melhoria da qualidade da educação efetivar-se-á por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica. (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 13).

No que se refere, à necessidade de escolha de um padrão único de qualidade, os autores destacam que o padrão não é tão essencial quanto a necessidade de se estabelecer uma definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados para a melhoria do processo educativo.

Sendo assim, percebemos que existem diversos fatores que irão refletir na qualidade da educação e que juntos poderão compor o cenário que a maioria da população almeja para a educação brasileira. Segundo Demo (1995), educação e qualidade deveriam ser complementares, já que não é possível alcançar qualidade se não houver educação para isso, assim como não há educação se ela não tiver como finalidade a formação do sujeito histórico, crítico e criativo.

Nesse sentido, busca-se a qualidade na educação a partir de uma gestão pública eficiente tendo em vista o fato de que recursos bem geridos, oferecem benefícios para toda população (ARAÚJO, 2004). Assim como, quando uma criança possui uma boa educação, respaldada em professores qualificados e uma escola estruturada atendendo às suas necessidades, tende a gerar benefícios para o país contribuindo na vinculação entre educação e realidade social, exigindo dos cidadãos que suas escolhas lhes ofereçam oportunidades de crescimento socioeconômico (MASSAFERA, 2008).

Para compor a qualidade do ensino no espaço escolar; Dourado, Oliveira e Santos (2007), elencam quatro elementos. O primeiro diz respeito às condições de oferta do ensino, no qual a garantia de instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade para realização de atividades de ensino são primordiais

ao desempenho. O segundo refere-se à gestão da escola, que deve tratar do planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos. O terceiro elemento, está relacionado à formação dos professores e sua atuação docente, que contemplam as ações que irão contribuir no desenvolvimento do trabalho deste profissional, provendo o melhor desempenho dos alunos. O quarto elemento, trata-se das condições de acesso, permanência e desempenho escolar dos alunos que irão proporcionar maior motivação por parte dos alunos, para que se tornem cidadãos preparados intelectualmente, emocionalmente, autônomos, sendo capazes de desenvolver-se de forma saudável.

A escola, portanto, tem como papel principal favorecer a aprendizagem de crianças e jovens tanto no que diz respeito aos conhecimentos teóricos quanto sociais. Dessa forma, a política de formação de professores deverá estar comprometida com a qualidade.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ENSINAR CIÊNCIAS**

Atualmente, em uma sociedade cada vez mais complexa, mutável e instantânea no que diz respeito às formas de aprender, comunicar, divertir, ensinar, produzir e organizar, o docente busca desempenhar o papel de mediador, entre o que está sendo ensinado e o aluno, propiciando uma aprendizagem integradora. (PIMENTA, 2005)

No entanto, problematizamos se de fato a formação em que os professores têm tido acesso, contribui eficazmente para

que ocorra a mediação do conhecimento entre professor e os estudantes, de modo a contribuir com a formação humana, ética, autônoma, crítica e emancipatória. A respeito da concepção de emancipação, Adorno (1995, p. 172) nos adverte que:

[...] no lugar da emancipação, encontramos um conceito guarnecido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia. Por isso, a preocupação que se apresenta não está restrita a emancipação do educando, mas também à formação do educador, enquanto são ambos sujeitos do processo ensino-aprendizagem numa proposta de desenvolvimento da autonomia e da cidadania.

Ao analisarmos as diversas habilidades e saberes necessários à formação do professor, compreendemos que não basta dominar as teorias, é imprescindível que ele tenha a capacidade de lidar com situações práticas. Nesse sentido, Altet (2001) define o professor como um profissional que deve possuir competências que se baseiam tanto em conhecimentos teóricos, aqueles a serem ensinados, quanto práticos.

É importante destacar a necessidade dos professores buscarem o Ensino por Investigação em Ciências apontado pelos autores (CARVALHO, 2007; MUNFORD e LIMA, 2007) como um modelo didático-pedagógico que privilegia a problematização, na qual o aluno é o sujeito do conhecimento e a construção desse conhecimento é realizada a partir de interações com outros sujeitos

e com o meio circundante.

O Ensino de Ciências por Investigação no Ensino Fundamental proposto por Carvalho (2007) destaca que é necessário desenvolver outros tipos de conteúdos que são os procedimentais, muito importantes em Ciências, e também as atitudes, os valores e as normas que vão fazer parte do aprendizado dos fatos e conceitos de uma forma interrelacionada.

Segundo Munford e Lima (2007), o Ensino por Investigação é uma estratégia que pode tornar o ensino mais interativo e dialógico, e que a partir dessas atividades os alunos poderão ser capazes de aceitar as explicações científicas para além dos discursos autoritários, prescritivos e dogmáticos.

Para Krasilchik (2008), é necessário realizar intensos debates nos dias de hoje, sobre a educação brasileira e discutir a configuração do currículo escolar a fim de que a escola seja realmente uma formadora de cidadãos.

Em relação, às necessidades formativas do professor de Ciências, é preciso romper com as visões simplistas sobre o ensino de Ciências, haver o conhecimento da matéria a ser ensinada, assim como o saber para preparar atividades que gerem aprendizagem efetiva e orientar o trabalho dos alunos, o saber analisar criticamente o ensino tradicional, o saber associar docência e pesquisa e o saber avaliar. (GIL-PÉREZ e CARVALHO, 2011)

Não basta refletir sobre as relações saber e fazer, é preciso pensar no professor de Ciências enquanto gerador de conhecimento científico e no uso das tecnologias educacionais e das estratégias didáticas inovadoras e criativas, tendo em vista que muitas vezes não estiveram presentes na sua formação inicial, mas

que são extremamente necessários nas atuais salas de aula e isso só será alcançado se o professor manter-se em constante atualização e formação continuada.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa desenvolvida durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES-UEMA, no período de 2018/2019 e realizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino de São Luís-MA.

Fundamenta-se no método histórico dialético, já que permite descobrir, através da prática do pensamento, as leis fundamentais que organizam os indivíduos na sociedade através da história. No contexto educacional, busca-se a superação da realidade educacional aparente pela concreta. (PIRES, 1997)

Para realização da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, pois segundo Minayo (1994), esta abordagem demonstra o interesse do pesquisador não está focalizado em quantificar uma ocorrência, mas sim na qualidade em que elas se apresentam.

Bogdan e Bicklen (1994), consideram que a abordagem qualitativa envolve obtenção de dados descritivos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, que enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectivas dos participantes.

Trata-se de uma pesquisa do tipo bibliográfica utilizando fontes secundárias de informação, ou seja, livros, artigos, revistas

e artigos científicos, para fornecer suporte teórico, baseado nos estudos de diversos autores da área pesquisada, à todo o referencial teórico deste trabalho. Pois de acordo com Gil (2002, p. 44):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas.

Logo, este tipo de pesquisa permite ao investigador ter acesso a uma ampla quantidade de informações, ao contrário do que conseguiria se ficasse somente restrito à pesquisa direta.

Classifica-se também como uma pesquisa de campo, que ocorreu de forma direta, utilizando dados coletados na escola onde o fenômeno aconteceu espontaneamente.

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. (GIL, 2002, p. 53)

Dessa forma, foi coletado o material das observações

realizadas nas salas de aula da escola pesquisada, a partir dos diários de campo, enfatizando as experiências diretas da pesquisadora na situação de estudo, sendo o diário o instrumento de coleta de dados da pesquisa.

Sobre a caracterização do local e dos sujeitos da pesquisa, esta se dá em uma escola pública municipal de São Luís–MA, que tem como sujeitos da pesquisa os professores que ministravam o componente curricular Ciências, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Enquanto procedimento, este estudo se realizou por meio de observação direta porque “nos coloca dentro do contexto estudado para compreender a complexidade, gerando *insights* para uma interlocução mais competente.” (ZANELLI, 2002)

No que se refere às perspectivas de análises e interpretação de dados, utilizamos a análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin, ao considerar que

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos, ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2016, p. 37)

Dessa forma, analisar as situações vivenciadas no contexto pesquisado, possibilitou a análise das falas dos sujeitos a partir dos discursos diversificados.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das observações realizadas ao longo do acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores de Ciências da escola pesquisada, a presença de alguns desafios a serem superados para a construção do conhecimento com os estudantes no ensino de Ciências, dentre eles foi percebido que, a escola possuía somente o livro didático de Ciências como recurso, não possibilitando o acesso às tecnologias digitais, o que consideramos um entrave ao professor que intenciona pesquisar e buscar alternativas que favoreçam o aprendizado dos estudantes, transformando o planejamento e sua práxis educativa para o ensino de ciências com pesquisa e investigação.

Dessa forma, o desafio posto aos professores é a superação de práticas pedagógicas tradicionais de centralidade do ensino no professor, para uma prática pedagógica de centralidade do ensino no estudante, atentos às possibilidades de mudanças e dispostos a construir com inovação, novos planejamentos e novos conhecimentos que levem em conta a realidade e as necessidades dos estudantes.

Neste contexto, o professor se desloca da posição de detentor do saber/poder e coloca-se na condição de eterno aprendiz, que busca continuamente sua autoformação profissional. Vale destacar que

Um dos resultados significativos provenientes das pesquisas em formação de professores é o que indica um dos obstáculos para o professor adotar uma atividade

docente inovadora e criativa, além da já discutida falha no mínimo de conteúdo, são suas ideias, sobre ensino e aprendizagem, as ideias do senso comum (CARVALHO e PEREZ, 2001, p.111).

Portanto, a qualidade da educação está intimamente ligada com a prática dos professores em sala de aula e em que circunstâncias acontece sua práxis educativa. Para isso, a formação dos professores faz parte desse processo e estes precisam buscar ações inovadoras e criativas, de modo a possibilitar aos estudantes a construção de novos conhecimentos.

Referindo-se aos professores da escola pesquisada, foi observado também a falta de motivação para promover aprendizagens inovadoras. Além disso, compreendemos a necessidade da Secretaria Municipal de Educação - SEMED e da escola garantir a infraestrutura com espaços educativos. Caso contrário, isso pode comprometer a formação dos estudantes que buscam responder às suas demandas e as demandas da sociedade, na perspectiva cidadã, crítica e emancipatória. Assim, compreendemos que

A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. (GADOTTI, 2013, p.2)

Dentre os fatores que consideramos influenciar diretamente

na qualidade do ensino na sala de aula da escola pesquisada, diz respeito à atuação e prática pedagógica docente. Percebemos que as aulas eram desmotivadoras, estáticas e desvinculadas das problemáticas que requer no ensino de Ciências, uma vez que não eram contextualizadas com a realidade de seus estudantes, gerando o desinteresse por esse componente curricular.

Portanto, cabe a escola [...] estar inserida neste mundo em mudança. É na tensão entre as possibilidades e os riscos criados pelo conhecimento das Ciências Naturais e sua tecnologia que vivemos no mundo contemporâneo. (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNABUNCO, 2009, p. 127)

Para UNESCO (2005), o ensino de Ciências é fundamental para que a população tenha a capacidade usufruir dos conhecimentos científicos, para despertar vocações, para a plena realização do ser humano e de sua integração social e, ainda, contribui para a constituição de uma população cientificamente preparada, capaz de exercer sua cidadania.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das observações realizadas nas salas de aula de uma escola pública municipal de São Luís-MA, percebeu-se que existem diversos fatores que interferem na qualidade da educação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Dentre os diversos fatores, destaca-se a questão da qualidade da formação inicial e continuada dos professores para ensinar Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, voltada para a formação de estudantes críticos e criativos.

No que diz respeito ao professor, este precisa buscar sua autoformação e identificar-se como profissional responsável por promover a construção de aprendizagens significativas ao estudante. Para isso, sua atuação em sala de aula precisa estar em busca refletir a sua prática didático-pedagógica e científica, transformando-a em prol das aprendizagens dos estudantes.

No que se refere às observações em sala de aula, destaca-se que a atuação do professor deve-se voltar para criação de um ambiente favorável as aprendizagens dos estudantes, isso dependerá da forma como o professor possa planejar e mediar a construção de novos conhecimentos científicos com os estudantes. Logo, é preciso que o professor seja perspicaz ao decidir e fazer escolher em relação a sua práxis educativa, para não tornar o seu ensino, mera transmissão de conhecimentos.

Foi percebido, que o planejamento do professor precisa estar vinculado à seleção e escolha dos recursos didáticos em consonância com os conteúdos do ensino de Ciências. Dessa forma, Tardif e Lessard (2005) advertem que é preciso perceber que a profissão de professor não é uma ocupação qualquer. Todas as atitudes do professor em sala de aula irão repercutir na vida dos alunos. Assim, cabe ao professor fazer com que essa repercussão seja positiva, mas para isso é preciso qualificação profissional contínua.

Neste sentido, é preciso que os professores tenham domínio de conteúdo de Ciências associado ao aprofundamento teórico-prático, buscando a inovação na sua atuação docente, para que não permaneçam no paradigma tradicional da educação mecânica e estática.

Pudemos perceber a partir das pesquisas bibliográficas e ao longo das observações realizadas nas salas de aula com os professores e estudantes da escola pesquisada, que o investimento e a valorização da política de formação de professores são de suma importância para garantir um ensino de qualidade, em particular na educação em Ciências, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outro aspecto que destacamos nas observações, é a necessidade da formação inicial dos professores ser de qualidade, para que desde a graduação este profissional tenha acesso às diversas possibilidades de construção de novos conhecimentos teórico-práticos e epistemológicos, que lhes possibilitem condições para superar os desafios encontrados no cotidiano da sala de aula. Além de despertar no educador o sentimento de eterno aprendiz que busca uma formação profissional contínua. (CARVALHO e PEREZ, 2001).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALTET, M. **As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar**. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.). Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35

ARAÚJO, M. P. **Gestão da qualidade no serviço público: Desafio de uma nova era**. 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 14 de nov. de 2020.

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, A. M; PEREZ, Daniel G. **O saber e o saber fazer dos professores**. In: CASTRO, A. D; CARVALHO, A.M.P. (Org.). Ensinar e ensinar Didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira - Thompson Learning, 2001.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 366 p.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Papyrus Editora, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.65 p. Disponível

em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139ccedddb4?version=1.3> Acesso em: 31 de outubro de 2020.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** Congresso de Educação Básica: Qualidade na aprendizagem. Rede municipal de ensino de Florianópolis–COEB, 2013. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/f/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/f/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf). Acesso em: 31 de outubro de 2020.

GATTI, Bernardete A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. de. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Questões da Nossa Época- v.28).

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia.** São Paulo: EDUSP, 2008

LONGO, R. M. J. **Gestão da qualidade: evolução histórica, conceitos básicos e aplicação na educação.** Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA, 1996. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0397.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0397.pdf). Acesso em: 31 de outubro de 2020.

MATOS, M. A. G. **Formação de professores das ciências biológicas: um olhar ao discurso do docente formador.** 2010. Disponível em: <<http://www.artigonal.com>>. Acesso em: 31/07/19.

MASSAFERA, R. S. V. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento**

**da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da educação – FUNDEB: a almejada qualidade no ensino público ou mero paliativo?** 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUNFORD, D; LIMA, M. E. C. C. **Ensinar ciências por investigação: em quê estamos de acordo? Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências.** Belo Horizonte. vol.9 nº1 Belo Horizonte Jan/Jun 2007.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação.** Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>. Acesso em: 14 de nov. de 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO, J. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y terri-tórios: modelos de articulación entre niveles de gobierno.** IPE/Unesco: Buenos Aires, 2010.

UNESCO. **Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).** Informe técnico. Santiago de Chile, 2001.

UNESCO. **Década das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável**, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação-Brasília, DF: UNESCO, 2005.

ZANELLI, J. C. **Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas**. Estudos de Psicologia, v. 7, p. 79 - 88, 2002.

# OS IMPACTOS PARA O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO COM A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

**Fabício dos Santos Ferreira**

*Universidade Estadual do Maranhão*

*fasanfer@hotmail.com*

**Albiane Oliveira Gomes**

*Universidade Estadual do Maranhão*

*Albiane11@hotmail.com*

## INTRODUÇÃO

O início dos anos 1990 marcou profundas modificações no cenário educacional brasileiro, especialmente fomentadas pela necessidade identificada pelo modelo Neoliberal de sociedade de valorizar a educação como um ativo para que o referido modelo pudesse efetivamente consolidar-se. Dessa forma, a obrigatoriedade e a gratuidade da educação no Brasil passaram a ser pilares perseguidos pelos governos pós-redemocratização.

Essas transformações vieram acompanhadas de uma série de políticas educacionais, as quais se estruturavam a partir de documentos que se tornaram verdadeiros marcos para a educação nacional, instituindo uma nova fase e por que não dizer, um novo

rumo, ainda que se possa questionar o quanto essas medidas foram, de fato, positivas, senão o aprofundamento de retrocessos historicamente observados.

Com especial relevo para a LDBEN 9394/96, a qual figura-se como a legislação principal desse processo e que serve como referência, um verdadeiro pilar central para a elaboração dos demais documentos, uma vez que além de ter natureza normatizadora, também é fonte principiológica, pois salvaguarda os valores a partir dos quais a educação brasileira deverá estar alicerçada e, por óbvio, os documentos que a disciplinam.

Entretanto, do ponto de vista jurídico, a LDBEN 9394/96 é legislação de caráter geral e amplo, necessitando de outras normas que sejam capacidades de complementá-la, bem como conferir a ela aplicabilidade prática, ou seja, aspectos mais específicos precisam ser acrescidos por outras legislações ao que está disposto na LDBEN 9394/96. Foi neste bojo que foram editados os PCNs e os DCNs, aqueles visavam determinar os objetivos e estratégias para o cumprimento de metas, como garantir aos discentes os conhecimentos necessários para o mercado de trabalho ou para a promoção da cidadania, por exemplo.

O ENEM é fruto dessas transformações e firmou-se como o principal instrumento de avaliação nacional, já tendo passado por várias mudanças ao longo dos anos. Mais recentemente, o Brasil, depois de séculos, instituiu finalmente uma base comum para a educação nacional, a BNCC. Este novo marco legal, em fase de implementação, promoverá mudanças no Exame Nacional do Ensino Médio e é acerca dessas mudanças que este trabalho se debruça analisar.

## A INSTITUIÇÃO DA BNCC COMO NOVO MARCO LEGAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Com a edição da Lei nº 13005/2014 foi instituído o PNE<sup>1</sup> – Plano Nacional de Educação – que, com vigência de dez anos, disciplinou vinte metas para a educação nacional, dentre as quais destacam-se as Metas 2 e 3, as quais disciplinam a necessidade de implementar-se uma BNCC. A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio está prevista mais precisamente na Meta 3<sup>2</sup>, bem como em duas Estratégias ligadas a essa Meta:

1.2 o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2<sup>o</sup> (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

1.3 pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de

---

1 De vigência decenal e natureza constitucional, trata-se de uma política de Estado, uma vez que ultrapassa os limites dos governos. Tem vinculação de recursos para o seu financiamento, com prevalência sobre os Planos Plurianuais (PPAs). Estabelece 20 metas para a educação nacional e sua construção começou com um amplo debate a partir da CONAE 2010, que culminou com sua aprovação pelo Congresso Nacional.

2 Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio. (BRASIL, 2014).

A partir dessa previsão, o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Portaria CNE/CP nº11/2014, instituiu uma Comissão Bicameral (que ainda seria modificada pelas Portarias CNE/CP nº15/2016, CNE/CP nº9/2017 e CNE/CP nº11/2017), cujo objetivo era disciplinar a formulação da BNCC com fulcro nas Metas 2 e 3.

Em 2015, cerca de 120 profissionais de educação das mais diferentes áreas do conhecimento e formação acadêmica elaboraram um documento, o qual ficou conhecido como “Primeira Versão” da BNCC. Esse documento ainda foi submetido à consulta pública e que, segundo dados do Ministério da Educação, contou com a colaboração de mais de 10 milhões de sugestões. As contribuições foram depois organizadas por especialistas de renomadas universidades brasileiras.

*A posteriori*, maio de 2016, por meio de seminários capitaneados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) foi elaborada a “Segunda Versão” da Base. Organizadas de forma mais sistemática, as discussões ocorriam de forma mais específica, a partir de temáticas pré-determinadas e pelas pautas oriundas da “Primeira Versão”. Ao fim dos trabalhos, UNDIME e CONSED elaboraram um relatório final, o qual fora encaminhado para o Comitê Gestor do Ministério da Educação.

Coube ao Comitê Gestor a análise do relatório final acerca da “Segunda Versão”, bem como a elaboração da “Terceira Versão”, encaminhada para o Conselho Nacional de Educação em 2017 e que apresentava uma peculiaridade, não disciplinava o Ensino Médio, algo que contrariava a lei. Nenhuma justificativa fora apresentada pelo Comitê Gestor no documento para essa exclusão.

Embora pareça uma discussão recente, várias são as ocasiões na história educacional brasileira que demonstram o esforço que educadores das mais variadas épocas tiveram na tentativa de instituir uma base curricular que fosse comum. Notadamente a isso, as dimensões continentais do país, as singularidades regionais, socioeconômicas, o contexto político e tantos outros fatores tornaram essa empreitada bem mais complexa aqui que em outros países.

Já na década de 1980, ações como os “Guias Curriculares” – documentos normatizadores dos componentes que norteavam os currículos no tocante ao ensino-aprendizagem e aos objetivos educacionais – demonstravam não apenas o desejo, mas também a necessidade de uma melhor organização da estrutura educacional brasileira. Ainda que se reconhecessem os avanços, o documento recebeu muitas críticas, especialmente em razão de seu caráter mecanicista quanto aos objetivos educacionais, bem como do posto de vista avaliativo, ao considerar que os sujeitos avaliados sob uma perspectiva homogênea, o que acabou, por óbvio, ocasionando muitas distorções.

Já nos anos 1990, a inovação legislativa que apontava no sentido de uma reorganização do currículo nacional e, por

consequente, pela construção de uma base, foram os “Parâmetros Curriculares Nacionais”. *A posteriori* e com o mais significativo avanço dentre todos os documentos, os DCNs, ao demarcarem para todas as etapas e modalidades da educação básica concepções político- pedagógicas.

Dessa forma, de um jeito ou de outro, a construção de uma base nacional comum curricular sempre foi um anseio para a comunidade educacional brasileira, uma vez que a partir dela abrir-se-ia a possibilidade de que fosse travado um debate sobre a qualidade da educação de forma mais consistente e significativa. A importância da instituição de uma base que atendesse aos princípios e direitos salvaguardados na Constituição era inquestionável.

E como a todo conceito corresponde um termo, vê-se que, etimologicamente, ‘base’, donde procede a expressão ‘básica’, confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. ‘Base’ provém do grego *básis, éos* e corresponde, ao mesmo tempo, a um substantivo: pedestal, fundação, e a um verbo: andar, pôr em marcha, avançar. Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural. E é aí que se situa o papel crucial do novo conceito inclusive como nova forma de organização da educação escolar nacional. E é aí que se situa o papel crucial do novo conceito inclusive como

nova forma de organização da educação escolar nacional.  
(REGO, 2006, p.184, grifo do autor).

Se por um lado os debates acerca da importância e necessidade de edificar uma base curricular comum para o país eram quase unânimes no sentido de reconhecer esta necessidade, por outro as inquietações decorrentes do caráter plural, democrático, amplo e que tivesse metodologias e conteúdo que respeitassem os sujeitos deste processo, mas que sobretudo permitisse uma participação mais ampla possível de todos os interessados.

Embora no discurso se note uma relativa preocupação com a diversidade e com o contexto de formação amplo dos sujeitos-objeto da Base, o que se percebe do ponto de vista mais minudencioso é que há uma exagerada atenção dada às questões relativas à preparação para o mercado de trabalho e, por conseguinte, ao atendimento das expectativas deste, o que comprova a continuidade das inspirações Neoliberais nas políticas educacionais brasileiras.

À preparação básica para o trabalho, que significa promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível (BRASIL, 2018, p. 39).

Nesse sentido, o que se pode inferir é que a BNCC carece de um debate mais amplo e aprofundado, que assegurasse a

participação de uma quantidade maior de sujeitos, que terão a responsabilidade de colocarem-na em amplo funcionamento e que, sobretudo, serão os receptores dos efeitos que essa política trará para o contexto educacional. A BNCC sem dúvidas constitui-se uma nova referência formativa para os discentes, mas ainda está distante de um caráter integral e unificado, que efetivamente coordene a passagem da Educação Básica para a Educação Superior.

## **BNCC: ENTRE O DITO E O DEPREENDIDO**

A edição da BNCC acabou por revelar uma pragmaticidade ainda mais acentuada, mercadológica, que pôs em escanteio uma formação mais humanística, política, democrática e emancipatória. Um questionamento se impõe claramente: se os rumos que nossas políticas educacionais vêm traçando até aqui não conseguiram dar respostas efetivas às necessidades do contexto brasileiro, tampouco promover um debate que seja sobre a qualidade da educação, o aprofundamento da estratégia que nos trouxe até aqui poderia ofertar algum resultado diferente dos que já temos obtido ou apenas um aprofundamento deste cenário?

Parece evidente que a continuidade desse viés ideológico como linha de referência para a *práxis* educativa brasileira não seja capaz de promover a integração de um país tão plural quanto o Brasil, menos ainda de elucidar perguntas sobre a baixa qualidade de nosso ensino que já são sobremaneira claras, embora o duelo a ser travado aqui não seja propriamente com as perguntas, mas

com as ferramentas que são utilizadas para buscar as respostas.

Dessa forma, isso fica demonstrado com robustez quando a BNCC dedica especial atenção ao ensino técnico e ao mercado de trabalho no bojo de seus itinerários formativos. De alguma forma os cuidados com a preparação dos sujeitos de modo que estejam efetivamente aptos a progredirem para uma formação superior de modo consistente e adequado ocupa apenas um papel secundário na Base, em um sinal claro de quais prioridades são adotadas.

É claro que do ponto de vista formal a BNCC está atrelada à obediência de regramentos legais que a aproximam dessa visão mais humanística e plural a qual nos referimos, uma vez que deve estar em consonância com o disposto na Constituição Federal, a qual traz uma visão mais abrangente, plural, democrática e humana para a educação.

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.

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 da educação

escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988a).

A BNCC também está formalmente atrelada aos princípios preconizados pelo art. 2º do PNE<sup>1</sup>, o que de certa forma impõe obstáculos a uma tentativa de estreitamento curricular e desrespeito as diversidades existentes no cenário brasileiro. O que se questiona é o quanto essas vinculações formais foram

---

3 Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

capazes de no plano material impedir que a Base fosse engendrada açodadamente e o quanto os caminhos por ela adotados precisam ser vigilantes daqueles que deveriam ser os principais objetivos de um currículo comum de elevada amplitude.

É preciso compreender que a elaboração de uma base nacional comum curricular está diretamente relacionada à necessidade de formação de um contexto cidadão que seja portador de representatividade e ampla participação, bem como a escola é, talvez, para os desassistidos e marginalizados, o principal elo capaz de promover maior coesão social e, por conseguinte, assegurar a liberdade e a igualdade de forma plena.

Outro aspecto a ser destacado repousa no fato de que o Pacto Federativo adotado pelo Brasil dificulta sobremaneira a consecução desses objetivos, especialmente no tocante à feitura de uma base que seja capaz de efetivá-los, haja vista que o regime de competências trazido pela Constituição de 1988 é distributivo, o que faz com que Estados e Municípios tenham poder e jurisdição para deliberar sobre o assunto.

Muitas vezes, essa distributividade é forte empecilho, uma vez que mesmo com o fim da Ditadura Militar, não raro é vermos uma oscilação entre governos mais democráticos e governos mais autoritários, conservadores, em um influxo desencorajador e capaz de ainda motivar um duelo de forças entre o dirigismo curricular e uma eventual liberdade de criação.

Controlar a elaboração dos currículos é, sob certo aspecto, poder, uma vez que se utilizados para a manutenção do *status quo* ou mesmo para a criação de uma ideologia de conservação do poder, a educação tem no currículo o principal pilar para guiar os

caminhos da Nação para um ou para outro sentido.

Isso resta claramente demonstrado no Brasil dos últimos 5 anos que, acompanhando um movimento mundial de avanço de forças conservadoras, se vê imerso em debates extremamente polêmicos e complexos – aborto, armamentismo, uso da maconha, aquecimento global, eutanásia, religião – sem contudo ter uma população historicamente educada de forma capaz para travar tais debates.

A ausência histórica de uma maturidade construída por uma escola política, democrática e emancipatória impulsiona a sociedade a tratar assuntos científicos, técnicos e conceituais com “achismo”, com mera opinião, o que colabora para que desemboque em comportamentos que beiram o fanatismo e por que não, o retrocesso.

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma ‘elite’ que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se. (FREIRE, 1999, p. 43).

Assim, a construção da BNCC, que não deve ser confundida com o currículo, não cabe fixar mínimos curriculares ou mesmo provocar o engessamento das ações pedagógicas, não devendo abster-se de se manter em permanente conexão com os documentos que a orientam e, sobretudo, com os valores que estão contidas neles, a saber a Constituição Federal, o PNE, os PCNs e os DCNs. Desse modo, mesmo as disciplinas definidas como obrigatórias – Língua Portuguesa e Matemática – vistas como pretensamente universais, por todo não são, uma vez que ainda que se considerem a globalidade da língua em território nacional, bem como da lógica do pensamento matemático, sabidamente a forma como esses componentes se manifestam ou mesmo sejam apropriados no ambiente escolar de cada localidade é muito particular, o que põe em xeque a suposta universalidade apresentada.

A BNCC, neste contexto, emergiu como uma “resposta” ao que as escolas não conseguem ensinar, um norteamento lógico e coerente capaz de ajustar os componentes e as intencionalidades educativas frente suas fragilidades. Entretanto, essa “homogeneização” da lógica curricular põe mais uma vez a escola na berlinda, nominando-a como a responsável pelo fracasso educacional, em um claro reforço do ideário da desresponsabilização do Estado.

Acreditar que uma suposta homogeneização a partir da BNCC poderia auxiliar no combate às desigualdades presentes no sistema é desconsiderar que, uma vez aplicando seus preceitos, em contextos já sabidamente desiguais, os resultados de aprendizagem não continuassem comprometidos, à medida que o próprio

sistema precisa não apenas reconhecer, mas enfrentar os desníveis postos. Ao construir-se o discurso da centralidade a partir de uma suposta homogeneização pretendida pela Base com a justificativa de que o processo de mensuração e avaliação educacional seriam beneficiados e que, diante disso, os diagnósticos de cenário dariam melhor suporte para a reelaboração de políticas educacionais, está incutida a ideia de ofertar educação de modo igual para todos, o que denota certa “coisificação” da educação, como se a natureza da educação não fosse antrópica, particular, contextual e extremamente íntima.

## **A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E O SURGIMENTO DE UM “NOVO” ENEM**

Após muitas idas e vindas, a versão final da BNCC – que ainda desperta muitas críticas e debates – apresenta como principais características a flexibilização do currículo, com o estabelecimento de uma carga horária mínima para componentes comuns e maior carga horária para os itinerários formativos escolhidos pelos discentes, partindo-se do pressuposto de que são áreas de maior interesse e posterior atuação dos estudantes; estabelecimento de 1800 horas/aula para disciplinas comuns e o restante para o aprofundamento dos saberes; e o aumento da carga horária de 2400 horas/aula para 3000 horas/aula.

Apenas Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática passaram a ser consideradas disciplinas obrigatórias durante todo o Ensino Médio, as demais serão opcionais. Caberá aos estudantes decidirem entre 5 itinerários formativos que desejarem seguir, a

saber: Língua Portuguesa e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Formação Técnica e Profissional.

A BNCC não traz nenhuma menção direta ao ENEM, mas à medida que os currículos são produzidos desde que ocorreu a homologação da Base para o Ensino Médio, é natural que comecem as especulações acerca de eventuais impactos no exame. Esse caminho parece bastante óbvio, uma vez que a BNCC, embora não seja currículo, passa a influenciar direta e indiretamente sua formação nas mais diferentes regiões do país, haja vista ser a Base o documento que irá parametrizar a construção daqueles.

O Ministério da Educação, ainda que de forma não oficial, já sinalizou que deverá promover modificações no ENEM, sem oferecer maiores detalhes, a não ser de que elas deverão acontecer de forma gradual, inclusive à medida que os currículos vão sendo elaborados e implementados, bem como dentro do tempo necessário para que as redes de ensino, professores e alunos possam estar, de fato, adaptados a tais mudanças.

Como mudança já oficialmente anunciada a versão digital do ENEM a partir do ano de 2020, ainda que sua aplicação seja de forma experimental e por amostragem, o que também gerou fortes críticas dos especialistas, uma vez que quase unanimemente defendem como prioritária uma discussão sobre a qualidade do exame e não acerca do modelo.

Soma-se a essa crítica o fato de que o analfabetismo digital é significativo no Brasil, a infraestrutura tecnológica é precária, haja vista que, de um modo geral, as redes de ensino não possuem condições de albergar esse formato de avaliação. Ainda que a

adoção do ENEM digital seja gradual e por amostragem, acreditar que em até 5 anos ela estará completamente implantada e que será a forma principal de aplicação do exame é um a crença bastante otimista, para não dizer desconectada da realidade.

Não que se desconsidere a importância de o exame avançar no sentido de uma proposta digital, tampouco os benefícios que uma maior flexibilidade na realização das provas traria, mas o que se questiona é a que tempo esta proposta surge, como surge e, fundamentalmente, de que forma pode ser verdadeiramente implantada. Há de se ter cautela para que não ocorra uma acentuação das desigualdades, um aumento das distorções educacionais e sociais e, portanto, um retrocesso.

Nesse sentido preleciona Castells (1999), ao afirmar que a inovação tecnológica e os efeitos que ela produz acabaram, de alguma forma, sendo tardios, ainda que se reconheçam os significativos benefícios que possibilitou; destaca que uma maior proximidade entre os locais produtores de inovação e tecnologia poderia possibilitar uma transformação mais significativa da sociedade e, assim, resultar em benefícios e futuros inovações.

A outra provável mudança no exame, embora não tenha sido oficialmente anunciada, decorre da própria homologação da Base e um caminho inevitável para que se articule com coerência a BNCC, o currículo e o ENEM. Trata-se de uma prova sistematizada a partir da nova formatação dos componentes obrigatórios, dos itinerários formativos e técnico, em um ajuste que precisará adequar a nova realidade dos discentes de Ensino Médio à avaliação.

Com a Reforma do Ensino Médio e a existência de apenas três componentes obrigatórios, quatro itinerários formativos e um itinerário técnico, o novo formato para o ENEM tende a ter provas distribuídas em duas etapas: a primeira deverá conter questões que avaliam as chamadas disciplinas obrigatórias

– Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática – e a segunda etapa deverá ter questões variáveis que cobrem acerca dos conteúdos estudados em cada um dos itinerários formativos ou técnico que os alunos optarem por ocasião do Novo Ensino Médio.

Não obstante as mudanças sugestionadas tratem-se apenas de uma especulação a partir das novas configurações adquiridas pelo Ensino Médio desde a Reforma, o que não se pode duvidar é de que elas, em algum momento, efetivamente irão acontecer, uma vez que a BNCC impacta diretamente na formação dos currículos e, dessa forma, os currículos impactam na sistemática de avaliação. A própria Base já traz essa referência, de modo que disciplina que

As avaliações nacionais também serão alinhadas à Base, respeitando o tempo de adaptação das redes de ensino. As matrizes de avaliação da Prova Brasil/Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e do Enem serão revistas, de acordo com as diretrizes da Base, e envolverão gestores municipais, estaduais e instituições de ensino e pesquisa. A realização dessas avaliações, já com novas matrizes, seguirá cronograma negociado com as redes de ensino. A implantação das mudanças no Enem seguirá cronograma negociado com as redes municipais e estaduais, as instituições de ensino e pesquisa e as instituições de ensino superior públicas e privadas. (BRASIL, 2018, p. 1).

Independentemente das críticas que tenha sofrido e sofra desde a sua propositura até seu processo de elaboração e homologação, é inquestionável que a Base tem a possibilidade de proporcionar transformações para a sociedade brasileira. Entretanto, o que se pondera de forma mais acentuada é o fato de que, com uma formulação mais plural, democrática e emancipatória, os ganhos que poderiam ser adicionados à educação nacional poderiam ser bem mais significativos.

Quando se projetam os impactos que a BNCC trará para a política de avaliações em larga escala do Ministério da Educação, com relevo para o ENEM, além da praticamente inevitável modificação no formato do exame, dada a necessidade de ajustar o que se cobra para todos com os componentes curriculares obrigatórios, bem como criar uma alternativa avaliativa mais flexível diante da nova realidade de escolha dos discentes, de acordo com os itinerários formativos ou técnico que acabem por optar de acordo com suas pretensões, é a inafastável constatação de que, passados mais de vinte anos, o ENEM se assemelha muito mais aos antigos e famigerados “vestibulares” que propriamente tenha conseguido tornar-se uma avaliação realmente propositiva, operatória e eficaz.

Tão verdadeira é tal constatação, que diversas universidades e faculdades pelo Brasil já realizam seus exames vestibulares em duas etapas, em que uma primeira fase é destinada aos componentes curriculares comuns a todos os cursos pretendidos pelos discentes e, na segunda, realizam provas apenas das disciplinas que são consideradas específicas de sua área, como Química e Biologia, caso o curso pretendido seja de Medicina, por exemplo.

Uma discussão ampla e verdadeira sobre a qualidade do exame nunca foi efetiva e corajosamente travada. O máximo que já se aproximou disso é a recorrente queixa de alunos e professores acerca da extensão penosa e exaustiva dos quesitos, sua real indispensabilidade e o desgaste que isso geraria para aqueles que realizam o ENEM. Entretanto, avaliar as distorções no padrão da prova para uma clientela extremamente plural e desigual nunca foi objeto de efetivo debate.

O ENEM já nasce desigual à medida que os sujeitos que se submetem ao exame provêm de realidades completamente opostas, às vezes. Submetidos aos mesmos quesitos e ao mesmo exame de proficiência e de leitura de mundo podem estar um aluno “A”, de classe média alta, com acesso à internet, aulas regulares em escola privada, que frequenta curso de inglês, tem suporte de um professor particular se necessário, faz intercâmbio e viaja em todas as férias, bem como um aluno “B”, estudante de uma das tantas periferias do país, aluno de escola pública, com calendário atrasado em face das difíceis condições de trabalho de seus professores e consequentes greves para lutar contra essa realidade, a quem falta às vezes o livro, a merenda, o transporte, a segurança e, portanto, as condições mínimas de aprendizado.

É claro que o enfrentamento a essa prova não será igual e, por conseguinte, as questões cobradas no exame, contextualizadas, fundamentadas em experiências de vida que o aluno mais humilde jamais teve a possibilidade de ter terão um peso diferente e, portanto, acabarão gerando uma distorção nos resultados, distorção essa que, na maioria dos casos, servirá para manter a realidade de antes da realização do exame: um grupo ocupando

um papel secundário socialmente, quando não muito excluído, e outro grupo que permanecerá no topo das relações sociais e tomando as decisões que dirigirão os destinos de todos.

Claro que se trata de um problema de extrema gravidade, à medida que uma concepção mais originária de educação dá conta de que o melhor instrumento de avaliação é aquele que seja capaz de refletir a realidade do que fora trabalhado em sala de aula, como fora trabalhado, as interações, as características dos sujeitos, seu contexto de vida e sua forma e ritmo de aprendizado. Quando uma avaliação parte de uma suposta nivelção de seus examinandos e este cenário é distópico, fato é que seus resultados serão irreais em alguma medida.

## **CONCLUSÃO**

O ENEM não conseguiu interferir na prática pedagógica de forma que o direito ao aprendizado pudesse efetivamente acontecer. Levas de alunos continuam apenas estudando para um exame e com o objetivo de nele serem aprovados, mas o aprendizado de forma significativa continua espantosamente desprezado.

A associação de qualidade à avaliação que é reforçada pela Base é um ponto que merece frontal crítica e questionamento, não apenas pelo fato de que essa concepção perpassa por várias práticas educativas, sejam elas públicas, sejam elas privadas. Trata-se de uma forma de regular o currículo a partir de uma visão hegemônica de qualidade associada à possibilidade de que se

controle o que será ensinado e o que será aprendido.

Nada aponta para que, com o advento dos novos currículos a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular, haja uma discussão acerca de um exame que tenha a possibilidade de lançar a avaliação para uma perspectiva que ultrapasse a lógica indicista e dos *rankings*, que promova um debate de superação das desigualdades e que possa assegurar uma educação democrática, plural, politizadora e efetivamente calcada na equidade como valor fundamental.

Há muito a Pedagogia já se atentou para uma visão empobrecida de currículo sob uma perspectiva de que currículo bom é aquele que seja homogêneo para todos. Sabido é que sendo o currículo uma produção contextual e sociocultural, de construção de sentidos dentro de uma lógica de negociação particular, ao adotar uma postura diversa dessa, a BNCC acaba orientando o currículo para uma visão diminuta e limitada, com igual repercussão nas avaliações que dela decorrem ou que com ela dialoguem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-me-dio/file>. Acesso: 15 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988b. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 out. 2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Documento básico**. Brasília, 2000, p.12. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/enem/publicacoes/>. Acesso: 5 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso: 21 out. 2020.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

REGO, W. D. L. Intelectuais, estado e ordem democrática: notas sobre as reflexões de Florestan Fernandes. *In*: RIDENTI, M.; BASTOS, E. R; ROLLAND, D. (Org.). **Intelectuais e estado**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

## **“QUALIDADE DA EDUCAÇÃO”: um conceito em disputa**

**Francisco Lázaro Gomes de Sousa**

*Universidade Federal do Maranhão*

*E-mail: fcolazarosousa@hotmail.com.br*

**Beatriz Carneiro Alencar**

*Universidade Federal do Maranhão*

*E-mail: biacarneirohbd123@gmail.com*

**Antonio Sousa Alves**

*Universidade Federal do Maranhão*

*E-mail: asalves2@gmail.com*

### **INTRODUÇÃO**

A palavra qualidade, na língua portuguesa, segundo o dicionário “Dicio<sup>1</sup>”, tem como significando “Atributo que designa uma característica boa de algo ou de alguém; virtude ou dom”. Logo, quando ouvimos a expressão “educação de qualidade” supomos que estamos tratando de um tipo diferenciado de educação, algo distinto, bom, que eleva a capacidade humana a autorrealizar-se, que seja capaz de auxiliar o sujeito a construir a própria trilha, ou seja, uma formação qualificada, emancipadora, cidadã e consciente. Entretanto, com base no pensamento de

---

1 <https://www.dicio.com.br/qualidade/>

autores como Alves (2018), Montañó (2011), Casassus (2007), Kuenzer (2007), Libâneo (2016), Marchelli (2010) e Silva (2008), o uso desse termo no campo social têm assumido uma perspectiva relativa, ajustável a interesses particulares.

Este estudo se inicia no período de transição do Estado social para o Estado Liberal, em que os neoliberais buscavam o retorno das taxas de acumulação do capital. Neste cenário, ocorre também a pressão social pela adoção de políticas públicas para a ampliação da oferta de educação pública de nível básico de qualidade. Por isso, a partir da década de 1970, sob as influências do pensamento neoliberal, o termo “qualidade” foi remetido ao sentido de meio para se atingir eficazmente fins preestabelecidos de racionalização do processo educacional. Dessa forma, ocorre a tentativa de flexibilizar o referido termo à conveniência da classe dominante, retirar a sua neutralidade, para imprimir-lhe um significado polissêmico e conformado aos interesses econômicos. Para Silva (2008, p 18):

Não se pode negar que “qualidade em educação” pode significar muitas coisas, e tampouco ignorar que em muitos desses significados há coesão e adequação em função de pressupostos e interesses mais ou menos explícitos. Uma determinada concepção de qualidade parecerá inevitavelmente superior às outras, dependendo da aceitação e adesão a seus pressupostos, interesses e visão da educação escolar.

Para Casassus (2007), o principal fator para que o tema qualidade da educação tenha assumido uma centralidade nas proposições em educação, tornando-se um dos pilares da política

educacional nos países da América Latina, está relacionado justamente ao caráter ambíguo do termo. O autor afirma que “a qualidade da educação se tornou um conceito estratégico nas formulações de política educacional na maioria dos países.” E ressalta:

É em torno da qualidade que se estruturou o restante das políticas educacionais. [...] Qualidade na educação aparece, então, como um desses conceitos significantes, mobilizadores, carregados de força emocional e valorativa que são amplamente utilizados na sociedade. Sua força e sua riqueza estão precisamente em sua ambiguidade, porque refletem o “*algo mais*” que é necessário construir socialmente, como todo objeto de construção cultural (CASASSUS, 2007, p. 45).

É a partir dessa perspectiva que esse texto, traz para o debate, a conceituação da qualidade da educação. De que qualidade estamos falando? O que é qualidade da educação? Essa qualidade da educação atende aos interesses de quem ou de que grupos? É possível efetivar qualidade da educação em um contexto de disputas de interesses na sociedade neoliberal? Essas são algumas questões que problematizam a temática aqui proposta. Não é intenção do texto, nem poderia ser, esgotar as respostas para todas essas inquietações. Assim, esse artigo tem por objetivo discutir as diversas significações atribuídas pela ideologia neoliberal ao termo qualidade da educação. Partiu-se de uma perspectiva de análise qualitativa tendo por base uma pesquisa bibliográfica.

## **QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: conceitos, perspectivas e debates**

### **A qualidade da educação para o mercado sob a lógica neoliberal**

A pressão social pelo direito à ampliação da oferta de educação pública de qualidade, a partir da década de 1970, exatamente num período de fortalecimento do pensamento do livre mercado e da iniciativa privada, de reforma e encolhimento do aparelho do Estado, levou os neoliberais a se aproveitarem desse contexto de “construção social” para imprimir diversos significados ao termo “qualidade” conforme os próprios interesses. O foco era se aproveitar da expansão escolar, para continuar a exercer o controle sobre o tipo de formação servida às classes populares, bem como, reduzir os investimentos financeiros sobre os serviços sociais.

De acordo com Alves (2018, p. 155):

A reforma do Estado encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso é previsível – nas atividades ligadas à produção econômica -, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados.

O processo de expansão da oferta educacional no Brasil, fixado na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), promulgada na euforia do clima de redemocratização do país estabeleceu a universalização e a democratização do acesso à educação pública, de nível básico, de qualidade. Todavia, a regulação dessa

ampliação ocorre sob as influências das políticas neoliberais do Estado mínimo, referendadas no Consenso de Washington<sup>2</sup>, e estabelecidas pelos organismos financeiros multilaterais, como o Banco Mundial, que impuseram aos países em desenvolvimento a exigência da adoção de reformas que inseriam na esfera pública princípios da iniciativa privada. Esse processo de precarização do público acentuou de forma significativa a desidratação do conceito de qualidade da educação referenciada em princípios democráticos e autônomos. Segundo Alves (2018, p. 155) “A relação entre o público e o privado tem origens históricas, porém é na década de 1990 que ela ganha contornos refinados da política neoliberal”.

De acordo com Moreira e Candau (2007, p. 21) para uma educação de qualidade um dos caminhos é oferecer ao aluno conhecimentos escolares “que facilitem uma compreensão acurada da realidade em que o mesmo está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural”. Podemos deduzir da visão desses autores que o termo qualidade da educação se estende por uma faixa bem mais ampla que a simplificação a processos quantitativos. Trata-se essencialmente de acompanhar o percurso, de privilegiar a formação humana e não apenas centrar

---

2 A proposta do Consenso de Washington se resume, no curto prazo, em diminuir o déficit fiscal através da redução do gasto público, principalmente na área social, aplicar políticas monetárias restritivas para combater a inflação, manter uma taxa de juros real positiva e o câmbio em um nível adequado (valorizado). No médio prazo, os objetivos seriam transformar as exportações em uma das bases do crescimento, liberar o comércio exterior, reduzir as regulações estatais (privatizações) e atribuir o papel desregulador ao mercado, concentrar o investimento no setor privado, e promover uma estrutura de preços sem distorções (CHESNAIS, apud ALVES, 2015, p.68).

nos interesses mercadológicos.

Na contramão desse entendimento, o recorrente ideal capitalista de formação de mão de obra primária, padronizada e abundante, que se consolidou no Brasil na década de 1990, influenciou na aceitação de um conceito de “qualidade da educação”, como um valor relativo. Por essa ótica, a qualidade do ensino público seria inversamente proporcional à quantidade de estudantes atendidos, e devido à escassez de recursos para o atendimento de forma democrática e universal de toda a população demandante, o alcance efetivo do padrão de qualidade da educação somente ocorreria de forma individual, fruto de muito esforço do indivíduo e do seu grupo familiar. Assim, se justificava como natural, a diminuição da qualidade do ensino público após a sua universalização.

Conforme Marchelli (2010),

A relação de dependência entre a expansão das matrículas e a queda de qualidade nos sistemas de ensino é aceita quase por unanimidade como uma verdade sedimentada que apresenta poucas refutações. A universalização do ensino fundamental no Brasil, que produziu um grande aumento no contingente de matriculados, teria por sua vez produzido uma queda na proficiência dos alunos, pois esses passaram a competir em maior número pelos recursos do Estado (MARCHELLI, 2010, p. 572).

O jogo de interesses do projeto neoliberal para com as classes populares, a partir da democratização do ensino, tornou o processo de exclusão social mais sofisticado. Se antes, as classes

vulneráveis eram excluídas do acesso à escola, agora, as mesmas passaram a ser excluídas na escola. A expansão do acesso escolar exatamente no período de avanço do neoliberalismo e do retrocesso do investimento público no setor social, resultou, em oferecer aos estudantes deste período, uma formação educacional pública limitada, com uma estrutura limitada, desmotivadora, implicando no aumento dos indicadores de fracasso escolar como a evasão e o abandono.

Conforme Libâneo (2016):

Desse modo, tais políticas levam ao empobrecimento da escola e aos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade (LIBÂNEO, 2016, p. 48).

Os altos índices de fracasso escolar da política pública de racionalização de investimentos em educação, e o aumento dos indicadores negativos em relação à conclusão dos estudos, implicaram na adoção de outra versão como critério de qualidade, agora relacionada à criação de instrumentos para a manutenção do aluno na escola. Segundo Marchelli (2010):

[...] surgem assim, na década de 1990, programas de compensação financeira para melhorar a sustentabilidade dessas famílias e com isso sustentarem os filhos estudando, bem como políticas de não repetência que demandam o regime de progressão continuada (MARCHELLI, 2010, p. 570).

A manutenção do aluno na escola por métodos artificiais como a fixação de auxílios financeiros e de aprovação automática, além de paliativa, não atacava o verdadeiro problema do sistema educacional, a precarização das condições estruturais, didáticas e pedagógicas das instituições educacionais públicas. Mesmo assim, ocorreu o aumento do número de estudantes nos níveis elementares, que segundo Oliveira (2007, p. 667) gerou uma demanda por expansão de todo o sistema, notadamente das etapas posteriores ao ensino fundamental.

O contexto de reformas neoliberais, de ajuste fiscal do Estado brasileiro, centrado na racionalização dos investimentos sociais, obrigaram o Estado a encontrar soluções para os efeitos colaterais da precária expansão do ensino público. Dentre as propostas adotadas, na década de 1990, estão a descentralização da gestão operacional dos processos educativos e a adoção do gerencialismo como modelo de gestão pública, repassando para Organizações Sociais sem fins lucrativos a responsabilidade de conduzir os serviços públicos (processo denominado de publicização). Essa mudança impregnou o serviço público pela lógica empresarial, trazendo retrocessos às políticas sociais.

Nesse sentido, Castro (2009, *apud* Alves 2018, p. 138):

A reforma do Estado burocrático, ou seja, da administração pública é em função da necessidade que está posta de uma administração pública eficiente que tem como objetivo reconstruir o Estado”. Ainda para a autora, a reforma administrativa no Brasil teve por objetivo a implantação da Reforma Gerencial através dos seus mecanismos de descentralização. Assim, o Estado

“deve ter indicadores objetivos preocupados mais com os resultados do que com o controle do processo, a exemplo do que ocorre na área da administração de empresas.

O processo de publicização e de adoção da gestão gerencial na educação pública de nível básico se iniciou a partir da reforma do aparelho do Estado, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), na década de 1990. Para conseguir o apoio da sociedade a aceitar a retirada desse serviço social da responsabilidade estatal para as mãos das Organizações Sociais do Terceiro Setor<sup>3</sup>, os neoliberais fizeram ampla divulgação enaltecendo as empresas privadas e as entidades sem fins lucrativos, figurando-as como mais capacitadas a prestarem serviços de qualidade, enquanto mostravam o Estado como um modelo arcaico e ineficiente.

Nas análises de Montaño (2011, p. 305):

A ofensiva hegemônica neoliberal, cooptou ideologicamente amplos setores das “esquerdas pós-modernas”, promovendo uma ideológica “satanização do

---

3 [...] o uso predominante do conceito de terceiro setor expressa uma noção diferenciada do que entendemos que realmente esteja em questão. A perspectiva de análise hegemônica parte de traços superficiais, epidérmicos do fenômeno, o mistificaram e o tornaram ideológico. A perspectiva hegemônica, de inspiração pluralista, estruturalista ou neopositivista, isola os supostos setores um dos outros e concentram -se em estudar (de forma desarticulada da totalidade social) o que entende que constitui o chamado terceiro setor: estudam-se as ONGs, as fundações, as associações comunitárias, os movimentos sociais etc., porém desconsideram-se processos tais como a reestruturação produtiva, a reforma do Estado, enfim, descartam-se as transformações do capital promovidas segundo os postulados neoliberais [...]. Nossa abordagem sobre o terceiro setor não parte do conceito de um fenômeno isolado, mas, por ter como ponto de partida o movimento e as tendências das transformações do capital como um todo, chega ao terceiro setor como um fenômeno partícipe dessas transformações gerais, como produto delas (MONTAÑO, apud ALVES, 2015, p. 117).

Estado” (leia-se, do Estado Democrático e de Direito, do Estado de intervenção social) e uma “santificação da sociedade civil” (esta transmutada no ideológico “terceiro setor”, despolitizado e como espaço de “parcerias” entre as classes), desenvolvem-se projetos sociais ideológicos, tratados como o projeto do “Terceiro Setor” (grifos do autor).

Como reflexo da descentralização da gestão educacional, para o ingresso de organizações da iniciativa privada, ocorre, ao mesmo tempo, a reconceituação de educação de qualidade, agora associada à entrega a uma relação de consumo. Nesta ótica, o foco é retirado da necessidade de uma formação emancipadora do ser humano, para focalizar em princípios empresariais como eficiência e produtividade. Inserindo nos usuários e prestadores do serviço público o aspecto da competitividade entre os sujeitos, inserindo o conceito econômico do racionalismo, fazer o máximo com o mínimo de recursos. Assim, a responsabilidade pelo fracasso escolar passa a ser atribuída ao próprio sujeito.

De acordo com Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2015, p. 33):

Para os reguladores das economias periféricas, o retorno econômico que se obtém do investimento nos ensinos Fundamental e Médio é muito alto, e a qualidade da educação é o melhor indicador de como o país seria social e economicamente. A educação, nesses moldes, seria mínima e estaria associada às competências do trabalhador no processo produtivo competitivo.

A introdução de princípios mercadológicos na gestão operacional da educação pública, acarreta mudanças significativas no padrão da relação Estado e cidadão, que passa a se configurar como uma relação entre empreendedor e cliente. Assim, as relações escolares passam a ter uma conotação de consumo, cuja comunidade escolar é avaliadora e fiscalizadora dos serviços educacionais, e, portanto, corresponsável pelo sucesso ou fracasso do mesmo. Com isso, a visão de qualidade é deslocada para o resultado nas avaliações em larga escala, centralizadas no Estado, forçando servidores e todo o sistema público da educação a alcançarem, através da racionalização de recursos, as metas de eficiência.

Assim, para Campos e Haddad (2006, *apud* Gusmão, 2013, p. 313):

Com recursos insuficientes e necessidades crescentes, a qualidade passa a ser concebida principalmente do ponto de vista da eficiência dos sistemas educacionais. São implantados, então, sistemas nacionais de avaliação de desempenho, ao mesmo tempo em que se procura descentralizar a gestão das escolas ao nível dos municípios e das unidades escolares. A concepção empresarial de qualidade baseada nos novos paradigmas de gestão, o chamado “Toyotismo”, serve de modelo para muitas das reformas introduzidas nesse período.

A vinculação de qualidade da educação à obtenção de resultados escolares revela a estratégia neoliberal, de direcionar os conteúdos escolares aos objetivos empresariais de uma formação pública instrumental, objetiva e racional, centrada na

qualificação para o mercado de trabalho. Com isso, a proposta de política pública, para o setor educacional, concebida pelos ideais neoliberais, conseguia cada vez mais, direcionar o entendimento de qualidade como uma formação acelerada e flexível que habilitava o sujeito para o maior número possível de oportunidades de emprego, voltada para o contexto da globalização e baseada, principalmente, no domínio da matemática, da língua materna e de uma língua estrangeira.

Assim, Neto e Rodriguez (2007), entendem que:

[...] o próprio conceito de qualidade, central em todo o percurso do Projeto Principal de Educação, evoluiu no decorrer do tempo, passando de uma referência à gestão para outra mais vinculada às aprendizagens dos alunos, conseguindo-se com isso maior vinculação do rendimento acadêmico, principalmente em língua materna e matemática. Em consequência, na década de 1990, a quase totalidade dos países da região criou seus sistemas nacionais de avaliação da qualidade da educação (NETO; RODRIGUEZ, 2007, p. 23).

Para consolidar o propósito neoliberal de controle dos processos formativos da educação básica, foi posto em prática, paralelamente, o plano de controlar o currículo escolar. A estratégia adota foi estabelecer instrumentos avaliativos em larga escala, mantendo o controle estratégico em poder do Estado (ironicamente apregoado como ineficiente para prestar o serviço educacional) fazendo a divulgação objetiva e individualizada dos resultados, criando assim, entre as instituições educacionais, um contexto de competitividade pelas melhores posições no ranking

nacional. Com isso, as próprias instituições educacionais aderiam espontaneamente à proposta oficial de um currículo instrumental, mínimo e padronizado.

Para Campos; Haddad (2006, *apud* Gusmão 2013, p. 313):

Dessa maneira, procura-se, também na educação, delegar responsabilidades, ao mesmo tempo em que se adotam sistemas de avaliação centralizados que buscam controlar a “produtividade” da educação, medida pelo desempenho dos alunos em testes aplicados em diversas etapas de sua escolaridade.

No Brasil, essa estratégia neoliberal de qualidade da educação básica com foco nos resultados foi consolidada através da criação de diversos instrumentos de medição do desempenho acadêmico dos estudantes como SAEB<sup>4</sup>, ENEM<sup>5</sup>, PISA<sup>6</sup>, PROVA

---

4 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990, foi gradualmente associado à avaliação da qualidade da educação. Avalia conteúdos de português e matemática de uma amostra de alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio (WERLE, 2011, p. 775).

5 O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998, instituído com o objetivo de verificar o comportamento de saída do ensino médio, subsidia a engrenagem organizada nacionalmente para o ingresso no sistema federal de Educação Superior pública (WERLE, 2011, p. 776).

6 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) criado no ano 2000 pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – (OCDE). Se realiza de três em três anos baseado na aplicação de testes de desempenho cognitivo nas áreas de Linguagem e Matemática, em estudantes de 15 anos. O Brasil participa no Pisa na categoria de convidado (WERLE, 2011, p. 777).

BRASIL<sup>7</sup>, dentre outros. Por esses dispositivos de avaliação era exercido o controle do currículo escolar, proporcionando o redimensionamento dos conteúdos escolares buscando enfatizar os componentes curriculares instrumentais (Língua Materna e Matemática) e possibilitando a padronização do ensino. Para motivarem a adesão das escolas o sistema educacional adotou a estratégia de utilizar o resultado nessas avaliações como critério de recompensa, acirrando o processo de alienação dos sujeitos às reais necessidades do processo educacional.

Na visão de Silva (2008, p. 31):

Em função da objetividade com que resultados escolares são divulgados e discutidos, tem-se a nítida impressão de que se sabe qual é o problema a enfrentar e os valores em que devemos pautar para reverter a crise educacional, cujo maior indício parece ser a demanda crescente por avaliações.

Ao focalizar o resultado como sinônimo de qualidade, solidificava-se o projeto neoliberal de transformar a educação pública em produto, tornando o processo de sua construção voltado para o pragmatismo e para o condicionamento que ignora completamente a principal peculiaridade da educação, o seu objeto é o ser humano. Logo, uma educação de qualidade não pode se pautar na premissa da objetividade econômica. De acordo com Moreira e Candau (2007, p. 21) “uma educação de

---

7 A Prova Brasil, criada em 2005 e aplicada de dois em dois anos, avalia habilidades de leitura e de resolução de problemas. Sua abrangência é universal a todos os alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas situadas em zonas urbanas, de turmas de 20 alunos ou mais (WERLE, 2011, p. 786).

qualidade deve propiciar ao (à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se assim, em um sujeito ativo na mudança do seu contexto”.

## **O DESAFIO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INSTITUÍDA: A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A EMENDA CONSTITUCIONAL Nº. 108/2020 EM DEBATE**

Curiosamente, no caso brasileiro, a euforia pela redemocratização que inspirou a formatação da CF/1988, contribuindo para a fixação, neste documento, da exigência de ampliação e de democratização do acesso a uma educação pública “de qualidade”, em pouco tempo, teve toda essa expectativa frustrada, tendo em vista que a ampliação não veio acompanhada dos investimentos necessários. Dessa forma, embora na CF/1988 (Art. 206, Inc. VII) esteja definido que o termo qualidade se refira à responsabilidade estatal de oferecer “assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios do país”, a especificação de como isso ocorreria ficou a cargo de normativo posterior, fato que nunca se realizou, criando esse vácuo de conceituação oficial e abrindo espaço para diferentes interpretações como as que estamos abordando.

É oportuno ressaltar que o tema “qualidade da educação” voltou à tona em agosto de 2020, materializado na Emenda Constitucional nº 108 (EC108), que em seu § 7º, apontou um critério oficial para o entendimento do referido termo,

estabelecendo o Custo Qualidade Aluno (CAQ) como parâmetro oficial do Estado sobre o que se entenderá por qualidade da educação, remetendo-o novamente à responsabilidade estatal pelo seu financiamento. A EC108 é sucinta e carece de normativo complementar para esclarecimento de como funcionará, de fato, a operacionalização do CAQ. Assim sendo, o conceito estatal de qualidade permanece no mesmo patamar vigente desde a CF/1988.

## **CONCLUSÃO**

Este artigo se propôs a discutir as diversas significações atribuídas pela ideologia neoliberal ao termo qualidade da educação. O estudo demonstrou que, ao longo do período de consolidação da política neoliberal do Estado mínimo, a proposta para a concretização de uma educação pública de qualidade para as camadas populares foi relativizada e pautada no desatrelamento da responsabilidade estatal sobre a gestão do processo educacional e na redução do investimento público estatal no campo social.

A associação do termo qualidade da educação ao resultado positivo nas avaliações em larga escala impregnou a educação pública com princípios empresariais como eficiência, produtividade e competitividade, acarretando, para a população vulnerável, a perda da autonomia e do direito subjetivo de uma formação emancipadora. Na prática, foi oferecido um ensino instrumental e pragmático, que excluía os sujeitos dentro do processo educacional, ao que Acácia Kuenzer (2007, p. 1165) denomina de “exclusão includente” e “inclusão excludente”,

referindo-se ao modelo de formação escolar da classe trabalhadora que, “ao incluir em propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a produção e para a justificação da exclusão”.

Para se corrigir essas distorções faz-se urgente e necessário o estabelecimento de um consenso sobre o conceito do termo qualidade, que leve em consideração que o objeto da educação pública é o ser humano, e que, tanto os princípios econômicos quanto os empresariais devem ser colocados a serviço do processo de construção desse conceito, independente de classe social ou de sistema de governo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Antonio Sousa. **As parcerias Público/Privadas e as feições da Gestão Gerencial na Educação** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2015.

\_\_\_\_\_. O gerencialismo na gestão pública brasileira via parcerias público /privadas. In: SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro do. (Org.) **Diálogos sobre educação básica**. Curitiba: CRV, 2018.

CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; Ação Educativa. 2006. p. 95-125.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Tradução Lia Zatz. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro Editora, Unesco, 2007a. 204 p.  
GUSMÃO, Joana Buarque. **A construção da noção de qualidade da educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013.

KUENZER, A. Z. Da Dualidade Assumida à Dualidade Negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>. out. 2007 (12/11/2020).

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: **desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. **Expansão e Qualidade da Educação Básica no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 561-585, maio/ago. 2010.

MONTAÑO, Carlos. **Estado, classe e movimento social /**

Carlos Montaña, Maria Lúcia Duriguetto. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Biblioteca básica de serviço social; v. 5).

MOREIRA, Antonio Flávio B; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Org. BEAUCHAMP, PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica 2007.

NETO A. C.; RODRIGUEZ J.: Reformas Educ. na América Latina: cenários e resultados. In: **Pontos e contrapontos da pol. educacional: leitura contextualizada de iniciativas governamentais** / Org.: A. C. Neto... [et al.] – Brasília: Líber Livro Ed., 2007. 292p.

OLIVEIRA, R. P. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica.** *Educação e Sociedade*, Campinas, SP. v. 28, n. 100 - especial, p. 661-690, out. 2007.

RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. D. (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade da educação.** 120 f. 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino, Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

## **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO INSTRUMENTO DE APARELHO IDEOLÓGICO DO ESTADO**

**Luane Tomé**

*Universidade Federal do Pará – Brasil*

*luanesampaio@gmail.com*

**Emina Santos**

*Universidade Federal do Pará – Brasil*

*emina@ufpa.br*

### **INTRODUÇÃO**

Essa análise irá discorrer a respeito do papel social da escola a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nossa pesquisa se dá por meio do seguinte questionamento: qual a função social da escola subjacente na Base Nacional Comum Curricular? Levando em conta que buscamos desvelar o papel social da escola, devemos esclarecer que quando abordamos o conceito de função social temos a intenção de compreender quais responsabilidades são designadas e esperadas no modo de atuação de determinado setor da sociedade. Como esse estudo tem a finalidade de compreender esse conceito a partir da instituição escolar, definiremos qual a atuação da escola na sociedade. Além disso, frisar a crítica a respeito da finalidade dessa atuação e como ela ocorre.

Para nos apropriarmos do conceito de função social da escola, iniciamos uma pesquisa bibliográfica para subsidiar nossas análises. Para isso, utilizamos autores clássicos como Guareshi (2008), Saviani (1999) para serem nosso arcabouço teórico. Posteriormente, a partir desse estudo teórico preliminar faremos uma análise da BNCC para identificar trechos no documento que demonstrem qual papel social da escola está preconizado na Base.

## **A EDUCAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO IDEOLÓGICO**

A *priori*, concordamos com Guareschi (2008) que, ao abordar os aparelhos de reprodução da sociedade, frisa a importância da utilização de mecanismos de continuidade como forma de garantir a sobrevivência e perpetuação da humanidade. Em meio a essa denominação, o autor considera que existem mecanismos que são classificados como “aparelhos ideológicos”, esses instrumentos de persuasão que visam dominar a sociedade com ideias de classes dominantes “são bem mais difíceis de serem identificados, pois é necessária certa astúcia, certa perspicácia para poder perceber seu papel.” (p. 64).

Nessa classificação, a escola é um dos aparelhos ideológicos de reprodução da sociedade. Sendo assim, classificada como uma instituição que é “na maioria das vezes, imposta, obrigatória, e controlada pelos que detêm o poder.” (GUARESCHI, 2008, p. 69). Quando é enfatizado que a ideologia na escola ocorre de maneira sutil e com a finalidade de atender interesses de quem

possui mais poder na sociedade, isso ocorre por algum motivo, seja pelo poder aquisitivo, seja pelo político na manutenção de uma sociedade dividida em classes.

Nesse sentido, Guareschi (2008) delimita duas funções principais da escola na sociedade. A primeira é a de “preparar mão-de-obra para o capital”, ou seja, o desenvolvimento econômico do país é o principal condicionante para a atuação da escola, priorizando a formação dos sujeitos com a finalidade de gerar uma nova classe trabalhadora tendo o papel fundamental na construção de valores que supram as necessidades do capital. A segunda função é a de “reproduzir as relações de dominação e de exploração”, assim, quando a escola estabelece a relação de dominação, ela constrói a divisão social voltada para o trabalho. Com isso, identificamos que a função social da escola é subordinada às condições sociais de trabalho existentes na sociedade. Exemplificamos isso com o fato de que “quando essa escola não executar a política e os interesses do grupo no poder, ela é censurada, mudada, reformada e até mesmo fechada. Escola seria, pois, o aparelho ideológico do capital.” (GUARESCHI, 2008, p. 70).

Segundo Guareschi (2008) a escola compõe a sociedade como um dos aparelhos ideológicos que ele classifica como sendo “mecanismos, que na sua função e manutenção e reprodução das relações numa sociedade usam a persuasão, a cantada, isto é, a ideologia.” (p.92). Por isso, usaremos a concepção do autor para afirmar que a escola não é um ambiente gerido por imparcialidades e padronização de pensamentos, valores e comportamentos, devendo, por isso, ser estruturada como um espaço de intenções, de pluralidades e de diferenças, e dessa forma, não deveria ser um

lugar de reprodução de interesses ideológicos, mas desenvolver estratégias humanizadoras de participação conjunta de pais, alunos, diretores e corpo docente das escolas, para promover uma educação emancipadora. A lógica emancipatória da educação que utilizamos é a mesma escrita por Freire (1997) que defende que os educandos desenvolvam pensamento crítico a respeito do que os é apresentado.

No entanto, Freire (1997) mostra a dificuldade em fazer com que a educação seja concebida como instrumento de libertação social, pois, segundo ele,

o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre *dever*, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. (FREIRE, 1997, p. 137).

Para compreender a Base Nacional Comum Curricular a partir do pensamento Freiriano de que a educação deve contribuir para o processo de humanização e emancipação ideológica, é importante identificar qual a função da escola mais representada no documento.

A instituição escolar funcionar enquanto um aparelho ideológico do Estado vai contra o fundamento de democracia em que “o regime democrático é a forma de vida política que dá maior liberdade ao maior número de pessoas, que protege e reconhece a maior diversidade possível.” (TOURAINÉ, 1996, p. 25). Pelo contrário, diminui a liberdade e não reconhece a diversidade, condicionando a escola a formar um padrão social.

Além de Guareschi, Althusser (1970) também enfatiza a escola como um aparelho ideológico, destacando que, dentre todos os aparelhos utilizados pelo Estado esse é o principal instrumento de propagação de ideologia na sociedade. Além disso, a opinião dos autores converge quando abordam a função reprodutora desses aparelhos, sobre isso o autor afirma a finalidade de “reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas.” (p. 62-63).

A escola então passa a ocupar papel principal na disseminação de ideologia dominante, substituindo a igreja que exercia esse papel anteriormente. Sendo assim, “foi o aparelho escolar, que de facto [sic.] substituiu nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a Igreja. Podemos até acrescentar: o duo Escola-Família substituiu o duo Igreja-Família.” (p. 62). Com base nos estudiosos sobre aparelhos ideológicos reunidos até então nesse trabalho, a função social a ser discutida levará em consideração que a escola atende a interesses externos a ela e, por isso, não pode ser considerada como um espaço baseado na neutralidade.

Considerando que não podemos desassociar a função da escola dos fatores políticos, consideramos, assim como Gramsci (1979) que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 1979, p. 9). Por esse motivo, não pode ser concebida com fundamentos unicamente profissionalizantes. Além disso, Gramsci (1979) propõe uma nova maneira de pensar a educação, o que ele chama de “escola única” no qual deve se caracterizar como “humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade

de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.” (GRAMSCI, 1979, p. 118).

Essa proposta de Gramsci vai de encontro à escola como aparelho ideológico do estado, pois a relação com o trabalho não é fruto de um sistema criado para a manutenção de classes sociais. A escola ideal para ele seria então aquela que promove, por meio de práticas humanistas a autonomia crítica do estudante. Com isso, percebemos que a escola “desinteressada” proposta pelo autor não estaria condicionada pela sociedade capitalista, mas iria exercer a função de emancipadora por meio da autonomia intelectual que iria proporcionar.

Essa ideia converge com o que é proposto por Touraine (1996) como fundamental na democracia que é o respeito pelos sujeitos como indivíduos que formam uma totalidade, pois “uma sociedade democrática combina a liberdade dos indivíduos e o respeito pelas diferenças com a organização racional da vida coletiva pelas técnicas e leis da administração pública e privada.” (p. 28).

Em uma lógica similar, Freire (1997), educador brasileiro progressista e popular, considera que a prática pedagógica deve ser baseada na tentativa de fazer a educação ter caráter libertador. Ao analisarmos a teoria do autor para essa função da escola, constatamos por um breve momento estar em contato com um autor otimista, no entanto, após o aprofundamento dessa análise, a palavra que utilizamos para definir melhor a compreensão a respeito do mesmo é “esperançoso”. Essa compreensão se deu pela frequente tentativa do autor em utilizar a escola como um

instrumento de mudança social, mas que não exclui os fenômenos sociais como parte importante desse processo.

Para ele “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1967, p.97). É nesse sentido que entendo a proposta de papel da escola de Freire como uma contraproposta às críticas apresentadas anteriormente que consideram a escola como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE).

Freire (1967) consegue pensar a escola com a função de libertadora por meio de uma pedagogia crítica que leva em conta a vida dos estudantes para desenvolver sua atuação. O principal disso é a forma como o autor considera que o modelo de escola existente tem sua função delimitada de fora da instituição para dentro no seu processo de atuação com a sociedade. Por isso, propõe que a escola exerça papel emancipador e de conscientização do indivíduo como forma de libertar a instituição escolar e seus agentes do condicionante social estipulado para ela que considera somente os critérios do âmbito do trabalho.

Com essa percepção destacamos ser pouco provável analisar a relação entre a escola e a sociedade como paradigmas dicotômicos. Além disso, consideramos então que a escola é uma instituição de educação formal uma vez que concordo com Trilla (2008) a respeito de que “o formal é aquilo que assim é definido, em cada país e em cada momento, pelas leis e outras disposições administrativas.” (TRILLA, 2008, p. 40). Por isso não podemos desconsiderar que vivemos em uma sociedade capitalista e, como demonstrado anteriormente com o subsídio teórico de diversos

autores, os interesses de classes dominantes são colocados dentro da escola e essa passa a exercer a função de reprodutora de um formato de sociedade desigual além de estar diretamente ligado com os interesses do mercado de trabalho em continuar formando a classe trabalhadora de maneira tecnicista, abominando a educação reflexiva e emancipadora.

É possível observar como as teorias emancipadoras de educação, como as de Gramsci (1974) e Freire (1997), ainda são conceitos abstratos e pouco efetivados na política educacional brasileira, seja em seus marcos normativos ou em suas práticas pedagógicas. Muito dessa ocorrência se dá por conta da construção de uma escola a partir de valores que efetivamente ensinem a democracia, e por isso acabam se constituindo em uma ameaça à atual estrutura capitalista de sociedade que é beneficiada pela reprodução em massa do paradigma de formação que mantém a desigual estruturação das classes sociais.

Para compreendermos a escola exercendo o papel de aparelho ideológico que atende os interesses do Estado e buscando compreender como a democracia adentra esse movimento ideológico. Levarei em conta então a concepção de Touraine (1996) de que

se uma sociedade reconhece em suas instituições uma concepção do bem, corre o risco de impor crenças e valores a uma população bastante diversificada. Da mesma forma que a escola pública separa o que faz parte de seu ensino em relação ao que pertence à escolha das famílias e indivíduos, assim também um governo não pode impor uma concepção do bem e do mal, e deve

garantir, antes de tudo, que cada um possa fazer valer suas demandas e opiniões, ser livre e protegido, de modo que as decisões tomadas pelos representantes do povo levem em consideração o maior número possível de opiniões manifestadas e interesses defendidos (TOURAINÉ, 1996, p. 22).

Por isso, os interesses do Estado mesmo que penetrem a rotina das instituições escolares, não devem condicionar seu funcionamento, pois deve evitar interferir na liberdade dos sujeitos que formam a sociedade. Isso, pois “a democracia não está a serviço da sociedade ou dos indivíduos, mas dos seres humanos como Sujeitos, isto é, criadores de si mesmos, de sua vida individual e coletiva.” (TOURAINÉ, 1996, p. 35).

## **APARELHO IDEOLÓGICO DO ESTADO QUE FORMA PARA O TRABALHO**

Apresentados os múltiplos papéis que podem ser desempenhados pela escola, buscamos compreender quais desses papéis ganham destaque na BNCC, pois dependendo do que lhe é estipulado, pode exercer função democratizante ou função de reprodução da ideologia dominante. Por meio dessa inquietação a respeito da função reprodutivista e ideológica da escola e ausência da formação para a democracia. Dessa forma, tal objeto foi concebido a partir da análise de marcos normativos da legislação brasileira e, após seleção de fontes primárias, demarcamos a Base Nacional Comum Curricular da educação infantil e do ensino fundamental para ser a principal referência desse estudo, com

ênfase no que diz respeito ao ensino fundamental.

O documento escolhido para essa pesquisa foi homologado no final do ano de 2017 e é descrito, em seu próprio corpo, como sendo “de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). O próprio documento já declara estar embasado na LDB, no Inciso IV do Artigo 9º, que define à União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.” (BRASIL, 1996).

Após investigar a função social designada para a escola no documento não é somente de promover uma cultura democrática por meio da gestão das escolas e sim usá-la também como aparelho. Um segundo questionamento surge: se não é formar para a democracia e cidadania com critérios humanizadores, qual o papel esperado para a escola pode ser interpretado na Base Nacional Comum Curricular?

O que se destacou em nossa análise foi a relação com o trabalho, explicitamente defendida na BNCC com a referência da Constituição Federal, a partir do trecho: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Por estar embasado pela Constituição, a competência seis da Base é:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 9).

O que é contraditório na relação da BNCC com a intenção de atender a Constituição e a qualificação para o trabalho é que dentre as outras indicações de funções do ensino presentes na Constituição como “valorização dos profissionais da educação escolar”, “gestão democrática do ensino público” e “garantia de padrão de qualidade”, somente a relação entre educação e trabalho é fielmente contemplada na Base.

Para relacionar a concepção de Guareshi (2008) sobre a escola exercer função de aparelho ideológico do Estado por meio da BNCC destacamos que o autor considera que “a escola serve sempre aos interesses dos poderosos.”. A proposta do documento não será alvo de nossas críticas, consideramos, assim como os defensores da existência de uma Base Nacional Comum Curricular, que propor conhecimentos que devem estar ao alcance de todas as pessoas é uma proposta importante para uma sociedade democrática, no entanto, nossa crítica é direcionada para a sociedade no qual esse documento é destinado. O Brasil é um país repleto de desigualdades sociais, econômicas e políticas, portanto, considerar que um currículo nacional seja capaz de resolver tais problemas é uma maneira ingênua de pensar a educação.

A BNCC permite que os professores possam fazer

adaptações e aprofundamentos de acordo com a necessidade de cada região. Essa premissa perite compreender que todas escolas, em diferentes regiões, possuem as mesmas estruturas, profissionais de mesma qualificação e mesmas culturas, o que não é verdade. Sendo assim, a BNCC que tem o discurso inclusivo e democrático é, na verdade, excludente, uma vez que os aprofundamentos sugeridos podem ser realizados por escolas privadas e as escolas públicas de regiões mais privilegiadas, mas não são possíveis em regiões menos desenvolvidas em que a situação das escolas é precária.

O fundamento primordial da base, de acordo com o Plano Nacional de Educação é promover a qualidade da educação, no entanto, o conceito de qualidade está diretamente relacionado a resultados quantitativos. Destacamos isso, pois a criação de uma Base Nacional foi proposta como estratégia para o cumprimento da meta 7 do documento que visa “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.”. Ou seja, a qualidade é medida de maneira quantitativa.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A função social expressa sutilmente na BNCC é a de uma escola que forma para o mundo do trabalho, que busca continuar reproduzindo a divisão de classes sociais existentes no Brasil. Unificar o currículo do ensino fundamental é algo benéfico para as camadas mais ricas, mas é prejudicial para as populações mais

pobres, uma vez que desconsidera a pluralidade do país. Dessa forma, a escola, enquanto instituição, é colocada como aparelho ideológico do Estado, pretendendo perpetuar a formação para o trabalho para os filhos dos trabalhadores enquanto possibilita a formação intelectual completa para os filhos dos burgueses. Com isso, a escola na BNCC é reprodutora de desigualdades e meio para legitimar esse processo de maneira sorrateira, utilizando fundamentos aparentemente acadêmicos para corroborar com tais ideais.

É por isso que a escola, enquanto Aparelho Ideológico do Estado, que forma para o trabalho utiliza a gestão enquanto instrumento dessa persuasão ideológica. Nesse sentido, a Base reforça esse processo quando a gestão democrática é um discurso ausente da composição do documento.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Angela. da S.; DOURADO, Luiz. Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. **Recife: ANPAE**, 2018.

AZEVEDO, Antônio Junqueira de. Caracterização jurídica da dignidade da pessoa humana. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, v. 97, p. 107-125, 2002.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença. LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**, v. 3, 1970.

BRASIL, Constituição Federal do. Constituição federal. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 24ª edição. Editora Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Educação e mudança**. 7. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra, 1967.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GUARESCHI, Pedrinho. **A sociologia crítica: Alternativas de mudança**. 6ªed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008.

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. O princípio da dignidade da pessoa humana e a exclusão social. **Revista Interesse Público**, v. 4, n. 2, p. 23-48, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: polêmicas do nosso

tempo. **Campinas: Autores Associados**, 1999.

TOURAINÉ, Alain. **Igualdade e diversidade: o sujeito democrático**. Edusc, 1996.

TRILLA, Jaume. **A educação não-formal. Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, p. 15-55, 2008.

# **GESTÃO DEMOCRÁTICA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DESSA RELAÇÃO SOB O VIÉS DO PROGRAMA MAIS IDEB<sup>1</sup>.**

**Gardenia Salazar Rodrigues da Silva**

*Universidade Estadual do Maranhão  
gardsalazar@yahoo.com.br*

**Carla Daniele Souza Chagas**

*Universidade Estadual do Maranhão  
carlla-chagas@hotmail.com*

**Albiane Oliveira Gomes**

*Universidade Estadual do Maranhão  
Albiane11@hotmail.com*

## **INTRODUÇÃO**

A questão que suscitou esta pesquisa originou-se na percepção da centralidade que a avaliação tem assumido no cenário da política educacional brasileira nas últimas décadas. Tal questão provocou inquietações diante do fato de que o processo educativo é um processo amplo, que não se encerra no ato de avaliar.

---

1 O presente artigo resultado de pesquisa apresentada em Webinário da disciplina Avaliação na Educação Básica, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Albiane Oliveira Gomes.

Segundo Bernardo (2016), este cenário revela uma tendência em substituir a proposta de um Sistema Nacional de Educação, proposto pela Constituição Federal de 1988, por um Sistema Nacional de Avaliação, contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), revelando ao invés da presença de um Estado Executor, um tipo regulador, traduzidos por instrumentos de controle de resultados escolares por meio das avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e iniciativas de governos. No caso do Estado do Maranhão, aqui tratado com destaque, registra-se a implementação de ações descentralizadas a partir de 2017, via Programa Mais IDEB, com sua regulamentação no ano de 2019.

Esta nova realidade do contexto educativo provoca efervescência no campo teórico sobre a questão da qualidade da educação, em busca de fatores que corroboram ao fato.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a partir da implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi concebido, segundo Saviani (2007), como o grande guarda-chuva que nesse contexto abriga praticamente todos os programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC).

Este programa, segundo o Ministério da Educação (MEC), surge com o objetivo de aferir sobre a qualidade da aprendizagem nas escolas e estabelecer metas para melhoria do ensino:

O Ideb funciona como um indicador nacional que

possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos [...]. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as [...] do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (BRASIL, 2007).

Esta iniciativa retrata bem o compromisso do país em cumprir, através de suas políticas, metas que atendam aos ditames da política neoliberal, sob o ideário dos países centrais, os quais têm defendido políticas avaliativas sustentadas numa perspectiva meritocrática e de escopo estandardizado. Essa prática de avaliação tão-somente reafirma uma política neoliberal calcada na competitividade, e em um posicionamento cada vez mais sutil no que se refere ao papel do Estado nesse processo.

Com efeito, este texto é fruto de um estudo exploratório sobre a política de avaliação no Estado do Maranhão, com foco na implementação do Programa Mais IDEB, junto às escolas públicas estaduais maranhenses, com vistas a identificar os possíveis impactos na qualidade do ensino a partir dos resultados alcançados no último IDEB.

É relevante investigar essa temática em virtude do

conhecimento que será proposto acerca dos impactos ocasionados pela implementação do citado programa. A análise dos dados se faz necessário para que a sociedade em geral, especialmente a comunidade acadêmica, tenham clareza dos resultados alcançados.

Desta forma, adotaram-se componentes metodológicos que corroboram para a realização desta pesquisa. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, escolha que se justifica pelo fato de haver uma relação e um diálogo entre o objeto de estudo com as pesquisadoras. Para Gressler (2007, p.102), “as pesquisas qualitativas, de modo geral, visam à compreensão de uma realidade específica, ideológica, cujo significado é vinculado ao dado contexto”. Sendo assim, a abordagem qualitativa tem como possibilidade a interpretação com visão ampla, dada devido interação do pesquisador com o objeto de investigação.

A apreensão do objeto de estudo foi possível através determinadas fontes bibliográficas e estatísticas e com utilização de literaturas na área, entre outras informações coletadas em fontes oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no site Qedu e do governo do Estado do Maranhão/Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC).

Para o desenvolvimento da pesquisa realizou-se um recorte espacial no município de Codó, Maranhão<sup>2</sup>. O referido município possui 06 (seis) escolas estaduais, de ensino médio.

O texto está organizado em quatro seções, além da

---

2 Codó é um município brasileiro do estado do Maranhão. Possui uma área de 4.364,499 km<sup>2</sup> e sua população foi estimada em 123 116 habitantes, conforme dados do IBGE de 2020, sendo o sexto município mais populoso do Estado.

introdução e considerações finais. Na primeira, abordamos a contextualização histórica e política da avaliação externa em larga escala. Na segunda, discutimos a abordagem sobre avaliação e qualidade da educação. Na terceira, apresentamos a caracterização do Programa Mais Ideb. Finalmente, na quarta seção, apresentamos os resultados da análise dos dados obtidos na investigação.

## **AVALIAÇÃO EXTERNA DE LARGA ESCALA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLITICA**

As literaturas pertinentes à relação educação/avaliação enfatizam a necessidade do lançar um olhar sobre os fatores políticos que implicam sobre a Avaliação Externa em Larga Escala praticada no Brasil, sobretudo, os impactos relacionados à política neoliberal e sobre a reforma do Estado brasileiro.

Nesta perspectiva, a avaliação em larga escala, que se configura um dos níveis da avaliação desenvolvida no Brasil, faz intercessão ao histórico do Estado brasileiro, no que concerne aos processos históricos legais e políticos e sua funcionalidade. Segundo Werle (2014, p. 161), “[...] falar do Estado é referir processos e dispositivos político-administrativos que são tanto normativos como voltados para a ação e coordenados ao redor de objetivos”.

No Brasil, a década de 1980 se configura como um marco histórico para a Avaliação em Larga Escala, registra suas primeiras experiências realizadas através de Projeto piloto em 1988, nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, um contexto influenciado por interesses internos, através do Ministério da

Educação, como por interesses internacionais, através do Banco Mundial e BIRD; sequencialmente por três anos se deu através de ciclos de aplicação, sob a nomenclatura de Sistema Nacional Público de 1º Grau (SAEP) e somente em 1995 se transforma no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com dois objetivos: avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino, além de fornecer subsídio para a formulação das políticas públicas.

A transformação no sistema de avaliação na década de 90 traduz-se em um movimento de mudança no papel do Estado, como também reflete uma centralização do processo para a União e na criação dos sistemas de avaliação próprios pelos Estados, conforme caracteriza Werle (2014):

É no ano de 1995, entretanto, que o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial - BM - e pela a terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. A partir daí as funções do MEC se restringem à definição dos objetivos gerais do Sistema, os professores da Universidade passam a ter “posição subalterna”, bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas [...]. A partir de 1995, portanto, ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas. (WERLE, 2014, p. 164).

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA E A AVALIAÇÃO COMO QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

A perspectiva da sociedade brasileira é que as escolas proporcione uma educação de qualidade para todos os estudantes, essa expectativa cria uma esperança de um dia todos os brasileiros possam com equidade vivenciar a qualidade na educação. É bem explícito que a qualidade tão almejada pela sociedade exija profissionais da educação qualificados, comprometidos com a função social.

O gestor escolar é uma das peças fundamentais na conquista e na aquisição da qualidade da educação, estudiosos e pesquisadores relacionam que uma boa gestão escolar influencia no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Uma administração alicerçada com princípios da gestão democrática, abre as portas que dão novos rumos para o surgimento de estratégias e metodologias que ganham força com argumentos pautados na melhoria e na qualidade da educação.

Vale ressaltar que a luta pela gestão democrática da escola pública, foi consolidada pela constituição federal de 1988 e bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDEN nº9394/96 LDB.

A qualidade da educação vem sendo muito debatida, o entendimento de qualidade é muito subjetivo o que difere de forma limitada ou ampliada de acordo com a concepção de cada indivíduo, instituição e sociedade.

A qualidade da educação brasileira revela uma estreita ligação com a forma de gerir uma instituição, é visível que para ser

ter um avanço na qualidade da educação e necessário implantar os princípios da gestão democrática, quando não se administra com os princípios da democracia e visível um retrocesso, especialmente quando os processos de democratização e de participação nas decisões não acontecem de forma democrática. Castro (2009, p. 28), afirma que:

A necessidade de modernização do aparato administrativo do Estado levou o país a adotar uma nova forma de gerenciar os serviços públicos. Esse novo paradigma gerencial vem substituindo gradativamente os modelos burocráticos de gestão, trazendo modificações em todos os setores sociais.

É notório que as instituições democratizadas desenvolvam um trabalho pautado nos princípios da democratização, a participação de toda a comunidade escolar não se deve restringir à área administrativa, mas também se estende aos processos pedagógicos, o que influencia diretamente na qualidade do ensino, pois é visível o envolvimento de toda a comunidade.

Gadotti (2009 apud Santos 2015 p. 19) apresenta três condições que devem estar presentes em uma escola de qualidade: professores bem formados, condições de trabalho e um projeto, ou seja, a autoestima dos professores é outro fator que influencia bastante na qualidade da educação nas escolas brasileiras, cada vez mais o professor se sente desmotivado por baixos pisos salariais, pouca estrutura e um desconforto com o sistema educacional, onde a meta é passar alunos e não criar cidadãos para a sociedade.

Essas constatações revelam que o processo de

democratização do ensino não se dá somente quando se garantir acesso, deve se ofertar o acesso com qualidade, para que os estudantes permaneça, com compromisso e foco no seu desenvolvimento, proporcionando assim um desenvolvimento na educação.

Todas as ações do gestor escolar, estão diretamente ligadas e envolvidas aos acontecimentos que ocorrem no interior das instituições de ensino, a qualidade da educação inclusive está fortemente interligada a forma de gerenciar uma instituição, assim sendo é imprescindível demarcar as ações que serão tomadas. É de sua responsabilidade gerenciar com conhecimento, proporcionando uma maior interação, bem como uma socialização de informações.

### **PROGRAMA MAIS IDEB: breve caracterização**

Para a caracterização de uma política como o Programa Mais Educação, adotado pelo governo do Maranhão, torna-se necessário um mergulho sobre as bases políticas e históricas da política de educação que alicerçaram a atual política educacional.

O atual Sistema de Avaliação do Estado Maranhão (SIAMA) e o Programa Mais IDEB, um desdobramento do Programa Escola Digna, configuram-se reflexos das mudanças políticas e econômicas ocorridas mundialmente em decorrência da crise do sistema capitalista e sua nova configuração instituída a partir dos anos 1970 e 1980 nos países centrais, estendendo-se posteriormente nos países periféricos e semiperiféricos, a exemplo de países da América Latina, como Brasil (AFONSO, 2011).

Sobre o aspecto político, tais mudanças influenciaram novas formas de fazer e pensar em todo o mundo, refletidos em todas as áreas. Portanto, gerando novas demandas para o mundo do trabalho com impactos na organização e planejamento das políticas sociais, conseqüentemente, na política educacional, marcadamente a partir dos anos 1990.

Identifica-se a partir da década de 1980 os sinais desse projeto neoliberal em um período de transição política no país, assinalado entre a queda de governos autoritários e a abertura política. É relevante destacarmos que este período da história da educação traz como contraponto uma nova fase também marcada por ideais democráticos, frutos de movimentos da sociedade organizada brasileira em projeção desde a década de 1980, e intensificados através dos fóruns e conferências realizadas na primeira década do século XXI, período que também antecedeu a elaboração do segundo Plano Nacional de Educação. Esses esforços realizados pela sociedade vislumbravam além de uma tentativa de traçar novos rumos para a educação do país, também garantir a participação social na educação.

No Maranhão, desde 2015, em um contexto marcado por mudanças políticas, considerando as condições de pobreza e desigualdade social deste Estado, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) assumiu centralidade e tem impresso suas marcas no planejamento e execução da política educacional no atual governo. Segundo o próprio Secretário de Estado da Educação, Felipe Camarão (2019), em entrevista sobre a educação, ressalta:

[...] encontramos a rede com um dos mais baixos índices, entre as unidades da federação e, de lá para cá, a cada ano, elevamos nossa nota, que saiu de 2,8 (2013) para 3,4 (IDEB 2017), saltando da 21ª posição para a 13ª no ranking dos estados brasileiros. Mas por que o IDEB é tão importante para o Maranhão? A concepção da atual gestão do Governo do Estado é de que o IDEB possibilita, sobretudo, que o Estado afira suas políticas educacionais e tome medidas cada vez mais assertivas para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes da rede pública, que têm a educação como caminho para um futuro digno. (CAMARÃO, 2019, p. 1).

A realidade percorrida pelo Secretário revela que a influência do IDEB sobre a política educacional maranhense se deu a partir da percepção deste indicador como importante parâmetro para o planejamento de novas políticas educacionais, como possibilidade de reversão dos baixos índices da educação maranhense.

Dentre as ações implementadas pelo governo a partir de 2015, destacamos como um dos marcos que alavancou esse processo no âmbito da educação, especificamente da avaliação, a criação do SEAMA – Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão, o qual permite o acompanhamento dos indicadores educacionais de todas as escolas das redes públicas municipais e estadual do Maranhão.

Outra estratégia desse governo foi a criação do Programa Mais IDEB. Inicialmente tratava-se apenas um plano, que se transformou em programa de governo, através da Portaria nº 814 de 21 de maio de 2019, regulamentado como ação integrante

da Política Educacional do Programa Escola Digna, que em conformidade com o que cita o Secretário de Educação Felipe Camarão (2019), constitui-se como a macropolítica de educação da SEDUC e tem por finalidade institucionalizar as ações da Secretaria em eixos estruturantes que subsidiam teórico, político e pedagogicamente as ações educativas da Secretaria de Estado da Educação [...].

Sobre os objetivos do Programa Mais IDEB, de acordo com sua Portaria de criação, constatamos que:

O programa Mais IDEB tem como objetivo fomentar a qualidade da educação básica, em todas as etapas e modalidades em todas as escolas públicas da rede estadual de ensino, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos estudantes, de modo a favorecer a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em conformidade com a meta 8, do Plano Estadual de Educação, bem como aqueles definidos pelo Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA- (MARANHÃO, 2019, p.1).

Observa-se que o Programa Mais IDEB não se trata de uma ação isolada do governo. Mas, conforme revelam os fatos obtidos através da análise de documentos coletados nos sites oficiais do governo do Maranhão, trata-se de uma ação sistemática, de planejamento estratégico da política de educação atualmente desenvolvida no Estado do Maranhão. O referido programa traz objetivos, metas e metodologias planejadas no sentido de intervir no desempenho escolar maranhense, através

de rotinas pedagógicas intensificadas, “aulões” aos sábados, acompanhamento e monitoramento das atividades, formação dos profissionais de educação, implementação de tecnologias de gestão educacional, entre outras ações importantes para melhorar o desempenho dos estudantes.

O Programa Mais IDEB traz em seu escopo uma inovação para a educação do estado de relevância, no sentido de ser analisado em novos estudos. A mesma portaria que regulamenta o programa também institui o Prêmio Mais IDEB, destinado à premiação dos estudantes, professores e gestores das escolas públicas estaduais, com base no resultado de desempenho expresso pelo Índice de Desempenho Escolar do Maranhão, calculado pelo Sistema de Avaliação da Aprendizagem do Estado do Maranhão – SEAMA e/ou Simulados realizados no âmbito do Programa Mais IDEB. Os Objetivos e critérios do Prêmio Mais IDEB (Portaria nº 814 de 21 de maio de 2019) são:

**Art. 6º** O Prêmio Mais IDEB tem como objetivo mobilizar estudantes, professores e gestores escolares para implementação de ações didático-pedagógicas focadas na aprendizagem, com vistas ao alcance da meta 8, do Plano Estadual de Educação.

**Art. 7º.** Relativamente aos resultados do Índice de Desempenho Escolar do Maranhão e/ou dos Simulados realizados no âmbito do Programa Mais IDEB, serão premiados até 50 (cinquenta) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e até 1.950 (mil e novecentos e cinquenta) estudantes da 3ª série do Ensino Médio da rede estadual de ensino. (MARANHÃO, 2019).

Antes de ser efetivamente instaurada a pandemia do Corona Vírus, a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão já iniciava as ações do ano letivo 2020, Segundo Camarão (2019), reunindo articuladores e diretores das 19 Unidades Regionais de Educação (URE's) do Maranhão no primeiro workshop do Programa Mais IDEB do ano. Tendo como objetivo principal o aperfeiçoamento das equipes de articulação regional com foco no acompanhamento do desempenho e resultado das escolas espalhadas por todo o Maranhão.

Quanto à caracterização metodológica do Programa Mais IDEB, constatamos que este traz várias ações que reúnem desde a participação dos setores macros da Secretaria de Estado da Educação, quanto da micro política a exemplo de gestores e técnicos das dezenove das Unidades Regionais de Educação, como professores e gestores escolares, estruturados em comitês, voltados para: acompanhamento, formação de professores, simulados e produção de documentos; instrumentos das ações estratégicas para elevar os índices educacionais do estado: fichas, agendas, relatórios, mapas e roteiros; metas projetada pelo próprio estado, para cada município (ressaltamos que tais metas são superiores à meta do Ministério da Educação); além de uma rotina estabelecida, organizada através de agenda que detalha desde as ações diárias até as anuais.

## **O RESULTADO DA PESQUISA**

Antes de analisarmos os resultados do IDEB, como referência para os possíveis impactos na educação maranhense, apresentamos algumas percepções sobre o programa, coletadas na pesquisa, que notamos serem relevantes para o estudo:

- Diferente de outras iniciativas descentralizadas, apontadas nas literaturas sobre educação, o Programa Mais IDEB não se trata de uma política isolada e superficial, mas de uma ação sistemática e normatizada, articulada com outros setores da secretaria de educação;
- Combina dados do CENSO ESCOLAR/SIAEP e oferece às escolas um suporte pedagógico constante, realizado por técnicos da própria SEDUC que se deslocam para as cidades do interior do Estado para acompanhamento pedagógico, com agenda prévia e detalhadamente planejada.

### **PERSPECTIVAS DE CRESCIMENTO EDUCACIONAL, RELATIVOS ÀS METAS DE DESEMPENHO A SEREM ALCANÇADAS PELAS ESCOLAS.**

Para a análise dos dados, na busca de desvelarmos o objeto da pesquisa a que nos propomos, trouxemos os resultados do IDEB do estado do Maranhão, referente ao período de 2005

a 2019, ou seja, os anos que antecedem e os anos posteriores à implementação do Programa Mais IDEB no Maranhão.

É de suma importância revelarmos que o IDEB é uma avaliação em larga escala para todas as escolas públicas dos 5.564 municípios brasileiros, onde este faz um diagnóstico da situação e do desempenho educacional. O percentual do IDEB varia de 0 a 10, tendo este o objetivo também de acompanhar a qualidade das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE para a educação básica, sendo que o PDE tem em planos alcançar à média 6,0 em 2022. A média foi traçada para que até em 2022 o Brasil tenha atingido a qualidade da educação oferecida nos países desenvolvidos. O quadro 2 revela a situação que se encontram as escolas de dependência administrativa estadual.

Para melhor entendimento da situação iremos analisar o IDEB primeiramente do Brasil, em seguida do estado do Maranhão e logo após do município de Codó, destacamos que os resultados que estão demarcados com a cor verde, foram os que atingiram as metas projetadas.

**QUADRO 1: Resultados IDEB Brasil e dependência administrativa estadual.**

**Ensino Médio**

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	4.2	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
<b>Dependência Administrativa</b>																
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9

Fonte: INEP

No ano da implantação do IDEB, o ensino médio brasileiro, de dependências administrativas estadual, ficou com uma nota de 3.0, e de 2007 até 2011 o mesmo alcançou as metas projetadas, se mantendo estável até 2013 e com crescimento até 2019. Porém, verificamos que ensino médio da rede estadual cresceu, mas não atingiu as metas projetada.

Diante dessa realidade é necessário destacar e reconhecer a necessidade de o estado investir em novas estratégias políticas de melhoria da qualidade do ensino maranhense.

### **QUADRO 2: Resultados do IDEB Maranhão dependência administrativa.**

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:	<input type="text" value="Município"/>	UF:	<input type="text" value="MA"/>
Município:	<input type="text" value="CODÓ"/>	Rede de ensino:	<input type="text" value="Estadual"/>
Série / Ano:	<input type="text" value="Todas"/>		

4ª série / 5º ano		8ª série / 9º ano		3ª série EM												
IDEB Observado								Metas Projetadas								
Município	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
CODÓ						3.0	3.3								3.3	3.5

Fonte: Inep 2019

Diante dos resultados do IDEB acima apresentados é pertinente destacar que os índices do IDEB são aferidos de dois em dois anos. Registramos assim que os resultados do ensino médio das escolas com dependência administrativa estadual do Maranhão assinalam em 2005 um índice de 2.7, com alcance de metas projetadas no período de 2007-2011, com notória queda em 2013. A partir de 2015 é visível um avanço, no entanto ainda não se atinge a meta.

Portanto, o Gráfico 2 evidencia que houve crescimento nos indicadores de desempenho no ensino médio do Estado do Maranhão, nos anos de acompanhamento às escolas, pelo Programa Mais IDEB, no entanto, não atingiu a meta projetada. Tal fato revela que o conjunto de investimento financeiros, técnicos e humanos dispensados para a implementação do programa surtiram efeitos porém, não os esperados em relação à aprendizagem dos alunos.

### **QUADRO 3: Resultados do IDEB Codó- dependência administrativa estadual.**

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:  UF:

Rede de ensino:  Série / Ano:

4ª série / 5º ano   8ª série / 9º ano   3ª série EM

Estado +	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005 +	2007 +	2009 +	2011 +	2013 +	2015 +	2017 +	2019 +	2007 +	2009 +	2011 +	2013 +	2015 +	2017 +	2019 +	2021 +
MARANHÃO	2.7	3.0	3.2	3.1	3.0	3.3	3.5	3.8	2.8	2.9	3.0	3.3	3.6	4.1	4.3	4.6

Obs:  
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

No parâmetro da divulgação dos dados, fica evidente que Codó não participou das edições anteriores, somente a partir de 2017 o citado município participa, obtendo índice 3.0. Vale lembrar que foi a partir desse ano que o programa mais IDEB foi implantado, mesmo ano em que o governo do estado desenvolveu ações nos 217 municípios maranhenses. Portanto, o resultado evidenciado revela avanços para o município de Codó, em 2019 e alcance da meta projetada. Tal resultado, positivo por sinal, são atribuídos ao Programa Mais IDEB.

## CONCLUSÕES

Os achados da pesquisa sobre o Mais IDEB das escolas públicas estaduais de Codó- MA divulgados pelo Inep, relacionados com a gestão escolar e qualidade da educação, possibilita conhecer as informações e os resultados sobre o desempenho dos alunos do referido município. Vale ressaltar que os resultados do IDEB são de domínio público, logo a sociedade tem acesso livre a essas informações.

É necessária uma atenção para a educação estadual como um todo, mas em especial para os anos finais, visto que essa etapa se encontra em uma situação delicada, conforme dados analisados.

Observamos portanto, que política neoliberal adotada no Maranhão tem parâmetro de qualidade sob o viés de uma avaliação meritocrática, ou seja, da competitividade, quantificável, “precificável”, preocupada com a regulação da qualidade (SOBRINHO, 2002). Assim, observa-se que o déficit de aprendizagem, acumulado ao longo de anos no estado, é tão grave, que mesmo com novas e intensas estratégias, as políticas não têm conseguido gerar os impactos esperados, no sentido de melhoria da qualidade qualitativa, ou seja significativa para a educação maranhense, via Programa Mais IDEB.

Diante dos fatos nossa perspectiva é de que:

- Novos objetivos sejam traçados para a educação maranhense e que os parâmetros sejam revistos;
- Haja mudanças na atual política de educação maranhense

e conseqüentemente da avaliação. Onde essa avaliação na perspectiva de um sistema avaliador regulatório dê lugar a um sistema de avaliação emancipatória, em que a formação seja para a cidadania, isto levando em consideração as demandas da sociedade e não somente de mercado.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 55-125.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 11 de nov./2020.

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

CAMARÃO. Felipe Costa. Por que o IDEB é importante para a educação? São Luís, 2019. **Seduc**. Disponível em: < <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/por-que-o-ideb-e-importante-para-a-educacao>>. Acesso em: 03 de nov. 2020

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Base 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 16 novembro 2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB- Resultados e metas**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/10586-pesquisa-de-informacoes-basicas-municipais>>. Acesso em 19/11/2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARANHÃO. Portaria nº 814 de 21 de maio de 2019. Institui o Programa Mais IDEB. Diário Oficial do Maranhão, 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **RBPAE** – v. 25, n.2, p. 285-300, mai./ago. 2009.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação Básica: a análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28 n.100 – Especial, p. 1231-1255. Out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 de nov./2020.

SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo I. **Avaliação democrática- para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.184 p.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, 27, 159-179, 2014.

## **EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA EM TEMPOS SOMBRIOS: RECONFIGURANDO PRÁTICAS PARA RESISTIR**

**Jerry Wendell Rocha Salazar**

*Universidade Federal do Maranhão*

*E-mail: jerryrochasalazar@gmail.com*

**Ana Maria Ramalho Melo**

*Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*

*e-mail: amrmc1973@gmail.com*

### **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos temos experimentado os efeitos danosos de uma escalada autoritária - e porque não dizer criminosa, do (neo) conservadorismo político-ideológico, a nível global – o que pode ser facilmente notado na eleição de Donald Trump - presidente dos EUA, em 2016, bem como, o golpe contra Dilma Rousseff – presidente do Brasil, gestado ainda em 2014, fortemente intensificado em 2015 e efetivamente concluído em 2016, com a chancela pirotécnica do Congresso Nacional, ao qual coube o papel de forjar toda a trama travestindo o golpe de impedimento, ou conforme o estrangeirismo nomeia de “*impeachment*”.

Cabe destacar que o *impeachment* é uma possibilidade do estado democrático. A Constituição de 1988 não traz essa denominação e utiliza a terminologia cassação de mandato

ou afastamento. Trata-se de um processo político-jurídico interposto em desfavor do/a presidente da República e a outros altos cargos públicos como os ministros do governo ou ministros dos supremos tribunais, por exemplo, com o objetivo de apurar crimes de responsabilidade, resultante de má gestão dos negócios públicos, de violação de deveres funcionais e de falta de decoro. No caso específico da Dilma, em última análise, fica claro que durante o processo de afastamento, muito mais pesou o quesito político que o jurídico, haja vista que a narrativa sustentada de crime de responsabilidade já não se sustenta mais e o episódio já foi reconhecido inclusive internacionalmente como golpe antidemocrático.

Desde então, o Brasil trocou a alteridade pela austeridade, que marcadamente teve início no governo de Michel Temer, sob a falsa retórica do equilíbrio fiscal e da necessidade de maior rigor nas contas públicas (PEC 241), passou-se a confundir investimento com gastos, e a educação foi a primeira sofrer cortes.

Permanecendo nessa contramão, chegamos ao território árido, odioso e estéril, do qual se emergiu eleito presidente, Jair Bolsonaro - aquele que os analistas políticos nacionais e internacionais, têm chamado de *outsider*, isto é, um personagem sem muita expressividade, mas que catalisa os anseios populares mais diversos (que nesse caso curioso foi a pauta anticorrupção), revestindo-se desses sentimentos, para ascender ao poder.

Com o propósito de evitar o distanciamento da proposta primal deste texto, partiremos a análise do até então projeto “Escola Sem Partido”, do qual se insere perfeitamente na orbita desse debate e representa concretamente os tempos sombrios

citados no subtítulo desses escritos, projeto de lei e defendido como programa, ao qual será mencionado para fins didáticos pela sigla “ESP”.

## **MORDAÇA NOS PROFESSORES/AS**

Foi na tentativa de se voltar aos tempos sombrios dos porões da ditadura que numa atitude controversa, buscou-se de forma ideológica “combater” a ideologia segundo eles propalada no seio da escola brasileira. Para tal, propunham a criação de centrais de denúncia na tentativa de amordaçar o professor e a professora, cerceando-lhe o legítimo direito à liberdade de pensamento e expressão.

Para Gadotti (2016, p.153) a organização do movimento “Escola Sem Partido” e as tentativas de instituição do programa “Escola Sem Partido” (ESP) surge com o objetivo de “silenciar vozes, criminalizando o trabalho docente; perseguir, demitir e até prender docentes que defendem uma visão de mundo contrária ao *status quo* e colocar a educação a serviço dos interesses do mercado.”

Este programa surge como um movimento que, diga-se de passagem, é político, e foi iniciado pelo advogado Miguel Nagib, em 2004. Porém, só em 2014 ele ganha notoriedade, impulsionado pelo deputado estadual do Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro que solicita a Miguel Nagib um modelo de projeto de lei baseado nas propostas do Movimento e o deputado apresenta à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) o Projeto de Lei (PL) 2974/2014 em 15/05/2014, propondo a

criação do programa “Escola sem Partido” no âmbito do sistema de ensino do estado.

No mesmo ano, o vereador Carlos Bolsonaro apresentou à Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro um projeto similar. Depois disso proposições semelhantes circulam em diferentes versões como projeto de lei por câmaras municipais e assembleias legislativas. A proposição do ESP é aparentemente simplória, pois recomenda a afixação de cartazes em todas as salas de aula do país indicando os deveres dos/as professores/rãs no qual consta seis itens, a saber:

1 -O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, política se partidárias.

2 -O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas ou da falta delas.

3 -O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas

4 -Ao tratar de questões políticas socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade as principais versões, teorias opiniões e perspectivas concorrentes a respeito

5-O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6 -O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros dentro da sala de aula.

As três primeiras “recomendações” dão ênfase a ideia de um/a professor/a militante partidário/a que faz da sua ação docente um palanque e que os/as alunos/as são sujeitos/as passivos, receptáculos, ingênuos, incapazes de contestação. A questão que está subentendida é que a escola se estrutura de modo a ter um/a professor/a que manda e um/a aluno/a que obedece passivamente, por isso, indicam que: “*O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos...*”, “*O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas...*”, “*O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula...*”. Ocorre que há muito o campo pedagógico já discutiu este suposto aluno/a sem agência e já se concluiu que este personagem não existe e mesmo quando há tentativas de subordinação por parte de professores/ rasou da estrutura do sistema, os alunos e alunas reagem desenvolvendo estratégias de rupturas a este tipo de imposição. Giroux (1983), em “Teoria Crítica e Resistência em Educação” faz densos apontamentos sobre este campo de lutas e possibilidades que é a escola.

Portanto, para quem compreende a educação não apenas como espaço de reprodução, mas, sobretudo como possibilidade de produção de novos paradigmas sociais ao ler as “recomendações” de imediato se reconhece que foram produzidas de modo intencional para parecerem inofensivas, sem nenhum grau de coerção, as típicas “boas intenções” que ganharam status de ciências no atual contexto histórico. Dito isso, é fundamental discutir o projeto que orienta tais proposições, pois existe um apelo aos desavisados que tendem a concordar sem muita reflexão com as ideias nele presentes, pois ninguém obviamente defende uma

escola que tenha partido, se a discussão é sobre partido político.

Em face do exposto, a leitura crítica do que se propõe é fundamental e as forças progressistas do campo Educacional e do Jurídico, reagiram fortemente a este suposto “ingênuo” projeto “protetor dos estudantes”. Ele já foi declarado como inconstitucional, porém, nada disso impede que o tema seja constantemente recolocado, por que de fato se trata de uma disputa ideológica em torno do currículo escolar e do papel do professor/as na busca por cercear as práticas pedagógicas e não a defesa da educação pública, gratuita e emancipatória.

As proposições 4 e 5 afetam diretamente a concepção de uma escola plural que combata todas as formas de preconceitos e discriminação, mas este viés também está dissimulado sendo necessário desvelar que as propostas tomam partido e defendem uma educação excludente, pois ao requer do/a professor/a que “tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas” deva discutir com seus alunos/as de “forma justa”. O que se apresenta é explícita tentativa de impedir o/a professor/a de posicionar-se, defender uma perspectiva, coagindo a prática pedagógica, pois induz que a ideia de que educar é uma ação neutra, e deslegitima o debate de ideias, a pluralidade de concepções e mesmo os processos próprios do aprender que é a argumentar sobre aquilo no qual se acredita, tomando como base o campo científico e não o opinativo. É uma explícita tentativa de cercear uma educação que promova o debate, ou seja depreende-se que o ESP, defende uma ideia distorcida de justiça, pois ser justo é exatamente o contrário da neutralidade.

Para Penna (2017), é possível analisar o Movimento ESP

por quatro principais elementos: concepção de escolarização, desqualificação do/a professor/a, estratégias discursivas fascistas e a defesa do poder total dos familiares sobre os seus filhos. Observa-se que o ESP viola os princípios garantidos pela CF (Artigos 5º e 206), os princípios da LDB 9393/96 (Art 3º e Art 26-A), assim como o Art 2º do Plano Nacional de Educação, (Lei 13005/2014); visto que defende retirar da escola a problematização, deixando livre o viés autoritário e conservador da política e impedindo as manifestações contrárias a esta forma de pensar.

São evidentes os vínculos do ESP com concepções conservadoras e defensoras da supremacia branca estadunidense expressas pelo movimento “No Indocrination” (Não Doutrinação), fundado por Luann Wright. Ela o cria para ir contra a recomendação do professor de literatura do seu filho para que o estudante lesse artigos que tratavam de forma crítica o racismo nos Estados Unidos da América. Wright julgou tendenciosa esta proposição. O movimento, do mesmo modo que ESP utiliza falsos argumentos e reivindica uma neutralidade mesmo onde ela não existe (FRIGOTTO, 2017).

Além disso, apresenta muita semelhança com o movimento Macarthismo que ocorreu nos Estados Unidos no qual houve estímulo a perseguição de professores/as sob o discurso de impedir ideologia nas escolas. O macarthismo incitava ódio aos comunistas, artistas, intelectuais, professores/as, alunos/as. Todos que questionassem as relações de poder eram enquadrados como comunistas. O Movimento ESP segue a mesma prerrogativa do Macarthismo, conforme podemos notar:

É fato notório que professores/as e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (ESP, [20--], s/p).

Em face do exposto, é importante destacar que em várias capitais do país diversos projetos de leis análogos ao ESP foram apresentados em suas Assembleias Legislativas e diversos vereadores passaram a defender nas Câmaras municipais essa mesma pauta.

No Maranhão o ESP foi freado pelo decreto editado pelo governo do estado em 12 de novembro de 2018, e diz em seu artigo 1º: “todos os professores, estudantes e funcionários são livres para expressar seu pensamento e suas opiniões no ambiente escolar da rede estadual do Maranhão”.

Em outro trecho do decreto é dito que a Secretaria Estadual de Educação no âmbito de suas escolas, deve promover campanhas de divulgação sobre as garantias constitucionais.

No art. 3º veda o cerceamento de opiniões mediante violência ou ameaça, ações ou manifestações que configurem a prática de crimes tipificados em lei, tais como calúnia, difamação, difamação ou injúria e também qualquer pressão ou violação aos princípios da Constituição.

A decisão do governo do estado abordou ainda a questão das filmagens em sala de aula: “professores, estudantes e funcionários somente poderão gravar vídeos ou áudios durante as

aulas e demais atividades de ensino mediante consentimento de quem está sendo filmado ou gravado”.

No artigo 206 da Constituição Federal de 1988, fica evidente em que princípios tem por base o ensino no Brasil:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII- garantia de padrão de qualidade;
- VIII- piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988, p.121).

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de

Ensino Superior – (ANDES, 2016), ressalta que muitos são os projetos que os tem inquietado nestes últimos anos, inspirados no Movimento do ESP que estão na contramão das discussões e conquistas que garantem o direito à diversidade tal como preconiza o parecer que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica aprovadas em 2015 que impõe a obrigatoriedade de que a formação de professores seja orientada pelo

[...] reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões – e especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas – não se limitam ao respeito e à tolerância nas relações interpessoais, mas, como parte do processo formativo, produz implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão da instituição educativa. (PARECER CNE/CP Nº: 2/2015, p. 09)

## **RETOMANDO ALGUNS CONCEITOS DE DEMOCRACIA**

O conceito mais popular de democracia é de que se trata de um regime político em que a soberania é exercida pelo povo. A palavra democracia tem origem do grego *demokratia*, que é composta por *demos* (que significa povo) e *kratos* (que significa poder). Portanto, nesse sistema pressupõe-se que o poder é exercido pelo povo por meio do sufrágio universal, que por sua

vez, é o modo democrático representativo mais legítimo de escolha de seus representantes.

Diante disso, esse é o regime de governo em que todas as importantes decisões políticas estão com o povo que elege os seus representantes por meio do voto.

A democracia tem princípios que protegem a liberdade humana e se baseia no governo da maioria, associado aos direitos individuais e das minorias. Para Schumpeter (1984), o centro do conceito de democracia pode ser entendido da seguinte forma:

A democracia é um método político, ou seja, um certo tipo de arranjo institucional para se alcançarem decisões políticas – legislativas e administrativas-, e, portanto, não pode ser um fim em si mesma, não importando as decisões que produza sob condições históricas dadas. (SCHUMPETER, 1984, p. 304).

Além dos conceitos clássicos existentes sobre democracia, há de se enfatizar que sua definição se mostra bem mais ampla e, por vezes, difícil de reduzir ou enquadrar nas conceituações já existentes, haja vista a volatilidade dos grupos sociais e suas formas diversas e peculiares de organização. O Brasil, sem dúvida, serve como referência no que se refere a possibilidades democráticas, uma vez que sua história é recheada de eventos históricos, que destoam por completo dos possíveis padrões democráticos existentes, tornando-se no mínimo temerário estabelecer concepções herméticas sobre a democracia e seus meandros.

Para Norberto Bobbio (1998) a democracia é formada por um conjunto de regras. Na concepção do autor, a regra da

maioria é apenas um elemento utilizado para o cálculo dos votos em uma democracia real. Dada a impossibilidade de se instalar uma democracia direta nos estados modernos por conta da complexidade da sociedade, a representatividade do poder torna-se necessária.

A democracia, enquanto um sistema de governo, é chamada por Dewey (1979) de democracia política. Porém, segundo ele, a concepção de democracia é tão vasta que não pode ser limitada ou exemplificada tão somente por meio de um estado, já que nenhum estado é suficiente para servir como exemplo de integralidade democrática.

Na visão de Freire (2001, p.18) o ser humano é “um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo”. Assim, para o autor, a democracia não acontece de uma hora para outra, por decreto, por uma concessão de uma autoridade que se autointitula democrática, ou apenas quando a sociedade deixar de ser capitalista. Ele entende que a democracia, a liberdade, a autonomia são um processo. Assim, não é um processo de cima para baixo, e sim uma conquista conjunta, coletiva, que exige respeito, diálogo e poder de decisão a todos que participam dessa caminhada ou nas palavras de John Lewis, “a democracia não é um estado, é um ato”. Daí a necessidade de constante busca e defesa, pois as ameaças estão sempre à espreita.

## EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

No campo educacional, a democratização encontra sua maior expressividade em 1996, quando é aprovada a nova Lei De Diretrizes de Bases que reforça o debate sobre a participação da sociedade na gestão da escola pública Brasileira. Conquista importante a ser considerada e que, em seu artigo 14, estabelece a democracia como um dos princípios orientadores do sistema de ensino:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Entretanto, a história da democracia no Brasil é marcada por diversos percalços mesmo depois da abertura política. Ainda no início da década de noventa, a democracia Brasileira tropeça e revela sua fragilidade diante das forças políticas conservadoras do Brasil. Como exemplo, podemos lembrar que o primeiro presidente eleito diretamente após o período ditatorial (Fernando Collor de Mello) sofreu uma ação de impeachment, sendo obrigado a renunciar antes que o processo fosse concluído. O processo de impedimento do então presidente, além de ter sido o primeiro na América Latina, serviu também para desvelar as relações

de interesse, corrupção e de troca de favores que permeavam o cenário político da época, deixando clara a fragilidade do sistema democrático brasileiro.

Se a escola reproduz as desigualdades sociais de fora dela, o processo eleitoral dentro da escola não poderia escapar imune e revela as mesmas mazelas do processo eleitoral tradicional, não garantindo a implementação de uma efetiva democracia escolar. Dessa forma, Paro (1996, p. 103) afirma:

O processo de gestão democrática nas escolas não conseguiu sair, ainda, do rol dos modelos tradicionais, sem avanços na participação de pais e alunos, professores e servidores na tomada de decisões, de forma mais ampla, envolvendo a distribuição de poder.

Além desta falta de maior participação de pais e alunos, outro fator desse fracasso decorria da centralização dos recursos, pois, mesmo com a democratização política, os sistemas municipais, estaduais e federais continuaram centralizando os recursos financeiros. Sem recursos e autonomia financeira, muitas escolas entraram em uma fase de sucateamento. Ademais, os processos eleitorais nas unidades escolares passaram a seguir a mesma lógica dos demais processos eleitorais da esfera política tradicional, em que a compra de voto, a corrupção, o clientelismo e a ineficiência faziam parte do cenário eleitoral nas escolas. Assim, a democratização da escola pela escolha do diretor mostrou-se insuficiente diante de outros desafios que a democracia apresenta.

## CONCLUSÃO

A escola democrática com o viés emancipatório é um ideal a ser alcançado que parece se afastar cada vez mais em tempos de mudanças no contexto social e político. O que, há bem pouco tempo era projetado como espectro de uma sociedade e de uma escola mais democrática, mais humana e mais libertadora, desfêz-se diante de cada amanhecer, sem que isso fosse apenas uma alusão metafórica, já que medidas foram tomadas na calada da noite em uma velocidade e agilidade inéditas para o parlamento nacional.

A democracia corre sério risco sem que se possa sequer nos dar conta de que tudo aquilo que se deu como conquistas reconhecidas no campo da cidadania foram paulatinamente cambiadas por medidas desconstruindo, dessa forma, o ideal democrático na escola e na sociedade.

A escola atual, construída nesse último século (pública e privada), não é ainda um espaço democrático e humanizador, justificando os esforços contínuos de educadores na missão de estabelecer um paradigma libertador e democrático no seio das instituições de ensino. A escola no Brasil ainda prima pelo individualismo em detrimento do coletivo e da solidariedade e pela tecnicidade em detrimento à reflexão. Alunos sentam-se em filas em que não se estabelece o contato visual, essencial no aprimoramento das relações. Nossas práticas escolares ainda preservam as orientações contidas no manual das escolas ainda do século dezenove.

Em que pese a forte adesão de parlamentares a perspectiva do ESP também tem ocorrido movimentos de resistência sendo

o mais importante deles intitulado “Escola sem Mordação” que visa denunciar a falsa neutralidade reivindicada pelo ESP, graças a ação contínua de sindicatos e de organização de estudantes, especialmente os de ensino médio as ações de resistência têm ocorridos em todo o Brasil. Além disso, várias organizações da sociedade civil somam-se aos profissionais da educação na tentativa de defender a pluralidade do espaço educacional.

A Organização das Nações Unidas (ONU) referiu-se diretamente ao Projeto de Lei 867/2015 e ao Projeto de Lei do Senado 193/2016 desaprovando-os. Relatores das Nações Unidas para Direito à Educação e Liberdade de Opinião e Expressão publicaram documento em 2016 no qual desaprovam iniciativas discriminatórias e de restrição de direitos como propõe o projeto ESP.

Nesse sentido, a análise crítica e a práxis educativa devem estar sempre presentes no caminhar do professor/a que tem compromisso social e político com a sua formação, sobretudo, com o seu povo. Isto, pois deve ser sua conduta diária, a fim de se evitar reedições de tempos sombrios e nefastos que amargam nossa nosso passado e que teimam por perseguir nosso presente e comprometer o futuro.

Como alertado pela maioria dos autores citados, entre eles Penna, Gadotti, Frigotto, compreendemos que é necessário não apenas estudar e discutir as influências do Movimento ESP do ponto de vista das ações em âmbito legislativo, mas sobretudo, investigar os impactos que tal movimento já levou para o espaço da escola, com especial atenção para as consequências concretas no campo da educação antirracista, democrática e socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 19 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

BOBBIO, N. **O futuro da Democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 2010.

DOURADO, L. **A escolha de dirigentes escolares**: políticas e gestão da educação no Brasil. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez: IPF, 2004.

ESP. Anteprojeto de Lei Estadual e minuta de justificativa Ementa: Instituí, no âmbito do sistema estadual de ensino, o “Programa Escola sem Partido” <<http://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A gênese das teses do Escola sem Partido**: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a

educação. In: \_\_\_\_\_. *Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 17-34p.

GADOTTI, Moacir. A escola cidadã frente à “Escola Sem partido”. In: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.)**. — São Paulo: Ação Educativa, 2016. 149-160 p.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 1983.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papirus, 1996.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 35-48p.

# **POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DO CEE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**

**Letícia Maria Amorim Souza**

*Universidade Estadual do Maranhão*

*E-mail: leticia.amorim2020@gmail.com*

**Nadja Fonsêca da Silva**

*Universidade Estadual do Maranhão*

*E-mail: nadjamalu@gmail.com*

## **INTRODUÇÃO**

O objeto a ser investigado está relacionado às influências modeladoras da atuação dos Conselhos Estaduais de Educação nas políticas de avaliação e regulação das universidades públicas estaduais do Maranhão e nos seus processos internos de gestão acadêmica e pedagógica.

Problematizamos como o Conselho Estadual de Educação posiciona suas ações e definem seus atos normativos de regulação e avaliação nas Universidades Públicas Estaduais, a partir da criação do SINAES e de que forma as universidades desenvolvem suas ações de regulações e avaliações considerando as normas e diretrizes oriundas das instancias estaduais.

Criado pela lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES avalia os

curso de graduação e o desempenho dos estudantes, bem como os demais aspectos que giram em torno no ensino, a pesquisa, a extensão, além da responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.

O objetivo geral da pesquisa é analisar o processo de atuação do conselho estadual de educação nas universidades públicas estaduais do Maranhão, relacionadas a gestão acadêmica e pedagógica. Para alcançá-los, elaboramos os objetivos específicos: mapear a produção acadêmica brasileira, na forma de artigos, dissertações e teses sobre o papel dos Conselhos Estaduais de Educação a partir da avaliação e regulação da Educação Superior das Universidades públicas estaduais do Maranhão; apontar as possíveis ações da gestão acadêmica e pedagógica decorrentes dos processos de avaliação e regulação das universidades públicas estaduais do Maranhão como indicadores de qualidade.

Nesta perspectiva, o pedagógico por meio da avaliação é definido como ação e relação que se materializam no plano regulativo de ensino, conforme propõe PEIXOTO (2016, p.728) ao afirmar que cabe a avaliação da universidades estaduais indagar acerca de sua finalidade, seus procedimentos e consequências no que diz respeito á melhoria da qualidade do ensino anunciado nas políticas educacionais formuladas no âmbito dos estados.

A educação de qualidade sobre o viés da avaliação, é capaz de identificar o sentido das práticas no interior das universidades públicas brasileira, de modo a possibilitar uma educação democrática e participativa.

## A CONCEPÇÃO DE GESTÃO ACADÊMICA E PEDAGÓGICA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Ao estabelecer a relação entre o agir acadêmico e o pedagógico, buscamos a qualidade da educação superior a partir dos processos que se interconectam nas relações comunicativas geradoras dessa interconexão. É possível observar que o ensino superior tem sido objeto de uma transição paradigmática (Santos, 2010) e de constantes mudanças, que impõem novas exigências à universidade e implicam, conseqüentemente, novos desafios para o professor/a e gestor/a universitário.

Santos (2005) alerta para as alterações e na universidade, advindas da sociedade da informação em que economia e conhecimento devem ser desenvolvidos paralelamente, visando à produtividade. Tem sido instalada uma lógica neoliberalista de empresa e de empreendedorismo na educação (Ball, 2012).

Popkewitz (1987) refere que a autonomia dos professores, assim como as suas ações e seus quotidianos, são marcados por mecanismos administrativos e burocráticos e são determinados por configurações históricas, já que a universidade é um espaço de interesses políticos e econômicos (ZABALZA, 2004).

Sobre a garantia de uma formação de qualidade (Brew, 2010); Robertson (2010) consideram a necessidade de balancear uma formação com foco em competências para a indústria e o empreendedorismo, ao mesmo tempo preocupada com o desenvolvimento de cidadãos críticos; de equilibrar, por um lado o acesso alargado ao ensino superior e, por outro, a perda de valor da detenção de um diploma desse nível; e a necessidade de combinar

a resposta à pressão por projetos inseridos nos níveis regional e global e, também, melhorar a relevância local do trabalho. Assim, são grandes os desafios que os professores enfrentam para manter a qualidade do ensino superior.

Santos, Pereira e Lopes (2016) indicam que a gestão pode ser desprivilegiada, pelo fato de que a estrutura universitária pode legitimar uma hierarquia afuniladora, sem a participação efetiva de todos, visto que, para alguns professores, as funções às quais eles acedem são de caráter administrativo e burocrático e não propriamente de tomada de decisões sobre o funcionamento da universidade.

### **Dimensão: Planejamento e Avaliação**

**Tabela 14** - Notas contínuas e em faixas atribuídas à dimensão Planejamento e Avaliação, por segmento e total, na Autoavaliação Institucional UEMA 2019.

Segmento	Notas (1 a 5)	
	Contínua	Faixa
<b>Discentes Graduação</b>	3,835	4
• Discentes Educação Presencial	3,690	4
• Discentes Educação a Distância	4,068	4
• Discentes Programa Ensinar	3,892	4
<b>Discentes Pós-Graduação</b>	4,066	4
• Discentes <i>Lato Sensu</i> Presencial	3,819	4
• Discentes <i>Lato Sensu</i> a Distância	4,282	5
• Discentes <i>Stricto Sensu</i>	3,859	4
<b>Docentes</b>	3,775	4
<b>Técnico-Administrativos</b>	4,012	4
<b>Total</b>	<b>3,843</b>	<b>4</b>

Fonte: Elaboração própria a partir dos resultados da Autoavaliação Institucional UEMA 2019.

A dimensão Planejamento e Avaliação na Autoavaliação Institucional UEMA 2019 obteve as notas totais contínua de 3,843 e em faixa de 4, registrando-se a maior nota contínua para

o segmento discentes dos cursos de pós-graduação lato sensu a distância (4,282) e a menor nota contínua para o segmento discentes dos cursos de graduação educação presencial (3,690) (Tabela 14). As notas totais contínuas da dimensão Planejamento e Avaliação nos anos 2016, 2017, 2018 e 2019 foram de 3,455; 3,656; 3,785 e 3,843, respectivamente, correspondendo para o período de 2018 a 2019 evolução de 1,53% (Gráfico 3). Observa-se acréscimo da nota contínua total da Autoavaliação Institucional realizada em 2019 em relação à de 2018 e registra-se um relativo equilíbrio nas notas contínuas atribuídas pelos segmentos da comunidade acadêmica na Autoavaliação Institucional UEMA 2019, excetuando-se o segmento dos discentes dos cursos de pós-graduação lato sensu a distância.

## **POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO A PARTIR DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO E DO SINAES.**

A reestruturação nas relações entre Estado e sociedade acarretada pelo aprofundamento da crise do *welfare state*<sup>1</sup>, especialmente a partir dos anos 1970, fez com que diversos países empreendessem, nas décadas seguintes, debates sobre o papel da educação superior. Segundo Silva (1994), para os neoliberais a

---

<sup>1</sup> Proposto pelos neoliberais, o Estado é mínimo no que diz respeito à provisão das políticas sociais conquistadas no período do *welfare state* (HARVEY, 2

<sup>2</sup> De acordo com Vianna (2005) e Dias Sobrinho (2003), pode-se dizer que não há uma tradução exata para esse termo, o que permite entendê-lo, com frequência, como “responsabilização” ou “prestação ou rendição de contas” à sociedade, tendo o objetivo de demonstrar a eficiência e produtividade das organizações aos interessados em seus resultados.

intervenção no campo educacional era estratégica, pois se de um lado poderia preparar os jovens para a competitividade nacional e internacional, por outro, ao alterar os currículos, poderia transmitir as ideias sobre a excelência do livre mercado e da livre iniciativa.

De acordo com Dias Sobrinho (2002) e Afonso (2005), o crescente interesse dos governos neoliberais pelas avaliações fez com que a nova forma de ação estatal fosse traduzida pela expressão “Estado avaliador”. Um dos primeiros estudiosos que utilizou essa expressão, para caracterizar este maior interesse governamental pela avaliação, foi Neave (2001), a partir da análise que empreendeu sobre os fenômenos ocorridos na educação superior no final da década de 1980. De acordo com a autora, a emergência do “Estado avaliador” esteve acompanhada de uma espécie de “frenesi pela técnica”, postura que implicou elaborar distintos e complexos instrumentos de coordenação da administração pública, a partir dos avanços da tecnologia, bem como fazer parecer obsoletos e inadequados os antigos controles exercidos pelo Estado.

Para a Broadfoot (2000), a filosofia subjacente ao “Estado avaliador” é a de reforçar o controle, porém a partir de uma falsa promessa de maior

autonomia das instituições. Nesta perspectiva, Dias Sobrinho (2003) acrescenta que, na perspectiva do *accountability*<sup>2</sup>, a avaliação revela a intenção do Estado de fazer imperar a lógica

---

2 De acordo com Vianna (2005) e Dias Sobrinho (2003), pode-se dizer que não há uma tradução exata para esse termo, o que permite entendê-lo, com frequência, como “responsabilização” ou “prestação ou rendição de contas” à sociedade, tendo o objetivo de demonstrar a eficiência e produtividade das organizações aos interessados em seus resultados.

econômica e exercer o seu poder regulador em todos os âmbitos sociais.

No entendimento de Kells (1999), este uso das avaliações pode ser relacionado ao novo modelo de regulação estatal, o que o leva a definir a regulação como

[...] o processo informado e periódico através do qual um sistema, uma instituição, um programa ou um procedimento é, com o passar do tempo, colocado em sintonia com suas expectativas (intenções, padrões, normas), através de escolhas e ações julgadas necessárias pelo(s) regulador(es), tendo como base o resultado de uma avaliação formativa ou somativa (p. 9)

Compreendemos que o sistema avaliativo não é algo único e exclusivamente relacionado à sala de aula, mas intrínseco à todo um corpo docente, nos seus mais variados espaços e momentos. Dias Sobrinho (2010, p.196) aponta que

A avaliação e transformações educacionais se interatuam, ou seja, a avaliação é um dos motores importantes de qualquer reforma ou modelação e, reciprocamente, toda mudança contextual produz alterações nos processos avaliativos; e

Todas as transformações que ocorrem na educação superior e em sua avaliação fazem parte, de modo particular, porém, com enorme relevância, das complexas e profundas mudanças na sociedade, na economia e no mundo do conhecimento em âmbito global.

A construção de um Sistema Nacional de Avaliação

requer, portanto, um amplo acordo entre os sistemas de ensino federal e dos Estados, para que, efetivamente, se articule, em plano nacional, regulação e avaliação da educação superior dos sistemas estaduais constituem, geralmente, atribuição dos Conselhos Estaduais de Educação na maioria dos Estados. Estes, apesar de não serem sequer mencionados na LDB, são mencionados na maioria das Constituições Estaduais e têm sua existência garantida por lei própria.

De acordo com de Dias Sobrinho (2000), a avaliação passou a ser central nos governos porque ela permitia organizar a reforma estatal e de suas diversas políticas.

Nesse sentido, a qualidade de uma educação das universidades é um processo de mão dupla que contempla a individuação e a socialização, de estudantes, professores e funcionários, enquanto tal porque entra em sintonia com os outros sujeitos, passando a dar sentido as técnicas sociais da educação. E esse sentido não está pronto, acabado, fechado – enquanto verdade absoluta como aponta SOBRINHO (2010, p. 201) as concepções e práticas de avaliação também se alteram em conformidade com as mudanças de contexto, posto haver relação de mútua implicação entre avaliação e reformas da educação superior.

Essa ideia permite-nos refletir sobre as funções da regulação avaliativa, realizadas no plano da infraestrutura de poder buscando estabelecer a relação entre as políticas educacionais e a gestão democrática das universidades como processos que se interconectam. Busca-se compreender as concepções acerca da expansão do sistema de educação superior e para superar as fronteiras entre os sujeitos do projeto e fazer com que todos sejam

corresponsáveis pela construção da qualidade da educação exigindo formas educacionais em que prevaleça a lógica da valorização da ação regulamentar.

As concepções e princípios no âmbito do SINAES sustentam que a avaliação de curso é articulada à avaliação institucional e que a avaliação de formação acadêmica e profissional deve ser entendida como uma atividade estruturada que permite a apreciação da qualidade do curso no contexto da realidade institucional. Estes pressupostos acompanham as ações do SINAES como elemento norteador das políticas educacionais da educação superior brasileira.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de casos múltiplos, busca analisar os contornos da política de avaliação e regulação da Educação Superior. Segundo, SÁNCHEZ GAMBOA (2007, p. 53) essas capacidades podem ser organizados por níveis de amplitude e por graus de explicação, começando pelos fatores que se apresentam de forma explícita até recuperar aqueles que se encontram em forma de pressuposto (ou implícitos).

Segunda a autora, quando investigamos

não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas e pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia (GAMBOA, 2007, p. 46)

Nesse sentido, os estudos da avaliação e regulação nas universidades públicas estaduais se fazem necessário, de modo a garantir uma análise crítica e metodológica, principalmente do ponto de vista de uma reflexão sobre quais indicadores consolidam a concepção de qualidade.

O Material bibliográfico será coletado na produção científica disponibilizada nas seguintes fontes e bases de dados: a) periódicos científicos nacionais b) bancos de teses e dissertações, c) anais de eventos científicos, entre outros.

A pesquisa documental será utilizada em virtude de que se pretende, neste caso, “traçar a evolução histórica (...) do problema” CHIZZOTTI (2006, p.18). No levantamento serão considerados como documentos os diferentes materiais escritos (LUDKE; ANDRÉ, 1986), tais como leis, normas, decretos, portarias, relatórios documentos de criação dos CEE(s) e suas respectivas notas técnicas nas quais se definem os procedimentos de avaliação e regulação da educação superior.

Selecionado os documentos, os dados serão analisados mediante a análise de conteúdo, tal como delineada por Bardin, (1995, p.95), observando-se para isso as fases de organização da análise, a saber: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) a interpretação; 4) Estudos de Caso do Conselho Estadual do Maranhão (CEE). Na quarta pesquisa, realizaremos um estudo de caso nas Instituições de Ensino Superior jurisdicionadas, com o objetivo de compreender as implicações da atuação do CEE nos processos administrativos e pedagógicos das IES.

André (2005) destaca como vantagens dos estudos de caso a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo

ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis, assim como sua capacidade de retratar situações da vida real e o seu potencial de contribuições aos problemas da prática educacional. O autor menciona as seguintes fases para o desenvolvimento do estudo de caso: a) fase exploratória: momento de definir as unidades de análise, estabelecer contatos iniciais, localizar os participantes e estabelecer os procedimentos e instrumentos de coletas de dados; b) delimitação do foco do estudo e coleta dos dados; e c) análise sistemática dos dados e elaboração do relatório: Na pesquisa pretendemos realizar entrevista semiestruturante com membros do Conselho Estadual, diretores institucionais das IES e membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A pesquisa teve início em agosto de 2019, com revisão da literatura e pesquisa bibliográfica sobre a temática sobre avaliação e regulação da educação superior.

Ressaltamos que o SINAES (BRASIL, 2009, p. 40) aponta que no âmbito específico do ensino superior, são atribuições da União (Art. 9 e Inciso VI), “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar(...) em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino”, e inciso VIII “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino”.

Em 2020 verificamos como a Universidade Estadual do Maranhão nas suas implementações de avaliação e regulação na sua resolução nº 978 / 2017 CONSUN/UEMA artigo 1º o programa de qualidade da graduação da UEMA tem por objetivo melhorar a qualidade dos cursos de graduação oferecidos pela instituição, com o propósito de alcançar padrões que viabilizem o reconhecimento da universidade nacional, visando acreditação dos seus cursos.

Parágrafo único: A Pró-Reitoria de Graduação (PROG) será responsável pela execução e acompanhamento do programa de qualidade dos cursos de graduação.

Neste sentido, questiona-se o que a gestão acadêmica e pedagógica faz com os relatórios produzidos e disponibilizados pelos Sinaes ? São utilizadas pelas IES para orientar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social? Como são elaboradas as políticas de ensino, pesquisa e extensão? Levam em conta esses indicadores de qualidade explicitados pelo MEC/INEP? Quais atores sociais participam das decisões dos cursos de graduação?

Verificamos o Sinaes possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como o censo etc. Constatamos que algumas ações foram iniciadas no sentido de provocar a discussão sobre essa temática com os diretores de centro, diretores de curso, professores do Núcleo Docente Estruturante e discentes dos cursos, na perspectiva de compreender que se pode apropriar desses instrumentos para qualificar o ensino, a pesquisa e a extensão – tripé que sustenta uma academia.

O CEE/MA exerce um papel determinante no processo de regulação da educação superior a partir dos SINAES. O estudo contribuiu para a construção do estado de conhecimento do objeto referente a atuação do CEE na UEMA ao apresentar elementos teóricos e práticos que possibilitam a compreensão da política de avaliação e regulação da educação superior, ora na perspectiva da cultura da performatividade, ora como possibilidade de construção crítica-emancipatória.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao iniciarmos os estudos sobre a temática, compreendemos que por meio das políticas de avaliação e regulação, tanto o CEE do Maranhão como o SINAES sinalizam pistas para construir uma gestão acadêmica e pedagógica que continuamente reavaliar suas ações e planeje mudanças significativas com a comunidade acadêmica a partir do diagnóstico dos cursos de graduação. Assim sendo, analisamos a potencialidade da regulação da educação superior para se empreender uma gestão democrática e emancipatória nas IES estaduais do estado do Maranhão.

O sistema avaliativo nas Universidades Públicas Estaduais busca avaliar a qualidade oferecida a partir da regulação. Daí questiona-se o papel do Conselho Estadual de Educação no acompanhamento e avaliação dos cursos de graduação da UEMA, de modo a contribuir com o debate no entendimento de que é possível alcançar uma construção de ensino de qualidade quando ocorre o envolvimento e engajamento da comunidade acadêmica e geral. Percebemos a necessidade da continuidade de ampliação

dos estudos no âmbito da qualidade da avaliação na educação superior, uma vez que esse campo se apresenta extremamente fértil e carece ser aprofundado.

A avaliação deveria ser utilizada pelos órgãos governamentais com o propósito de orientar o trabalho das IES para

[...] o conhecimento, a interpretação, a tomada de decisões e a transformação da realidade. Não se trata de uma fotografia pontual e estática, que apenas estaria fornecendo elementos fragmentados de conhecimento. Sendo pedagógica, social, organizada e intencionalmente orientada para a transformação, ela mesma é um mecanismo de construção e elevação da qualidade. Os ajustes podem ser feitos ao longo do processo [...]. Por isso, muitas vezes os mais importantes resultados dessa avaliação não estão obrigatoriamente nos seus relatos finais, nem são muito facilmente percebidos e descritíveis, e sim podem estar nos efeitos de caráter educativo e político que o próprio processo engendra, notadamente no fortalecimento da consciência pedagógica e de envolvimento institucional (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 195).

Importante ressaltar o reconhecimento da necessidade de se pesquisar a regulamentação e a avaliação do ensino superior, bom como as possibilidades de uma racionalidade democrática e emancipatória como forma de resignificar os aspectos político-democráticos nas IES.

Partindo desse pressuposto, a avaliação passar a construir um processo de gestão acadêmica e pedagógica para a melhoria da qualidade nas IES, de modo a compreender desafios a serem

superados e as possibilidades de reelaboração de políticas públicas que oportunizem acesso, permanência e qualidade com equidade no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Compreendemos que a gestão acadêmica e pedagógica funciona sob a ótica da administração clássica, burocrática, pautada exclusivamente na eficiência e na produtividade geram a desvalorização e o desprestígio. No entanto, dentre os aspectos da gestão democrática, participativa e descentralizada há a possibilidade da atuação dos conselhos juntamente com os atores sociais participarem das decisões da universidade. Esse é um desafio permanente. Neste sentido, fica a questão para discutirmos em breve: De que forma os processos avaliativos se reverterem em emancipação ou submissão acadêmico-administrativa nas IES pesquisadas?

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995 – 2009): Do Provão ao Sinaes**, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da Arte”**.

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

PEIXOTO, M. Do C.L; TAVARES, M. Das G.M.; FERNADES, I.R; ROBL,

**Regulação do programa de qualidade da graduação da universidade estadual do maranhão**. Disponível em: <https://www.prog.uema.br/wp-content/uploads/2017/09/Anexo-da-Resolu%C3%A7%C3%A3o-n-978.pdf>. Acesso: 19/11/2020  
Revista Educação e Sociedade, Campinas, n. 79, p.257. 272, Ago, 2002.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação**. Métodos e Epistemologias:/ Silvio Sánchez Gamboa – Chapecó: Argos, 2007, p. 193.

SINAES. **Sistema Nacional de avaliação da educação superior: da concepção à regulamentação**. 5. Ed. Rev e amp. Brasília: INEP, 2009.

# **PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA NO PASSADO VERSUS PRESENTE: ESTUDO DE CASO COM LEITORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Elyssandra Priscilla Frazão Dourado**

*Universidade Estadual do Maranhão*

**Jaine Damile Barbosa Nascimento**

*Universidade Estadual do Maranhão*

**Lisandra de Oliveira de Sousa**

*Universidade Estadual do Maranhão*

**Wender Dutra Neves**

*Universidade Estadual do Maranhão*

*E-mail: wenderdutra13@gmail.com*

## **INTRODUÇÃO**

O presente estudo identificou e analisou as práticas de leitura e escrita no âmbito do ensino fundamental dos anos finais em determinados municípios, o desenvolvimento desta pesquisa obteve grande influência do meio tecnológico em razão da explanação de documentos voltados ao ensino da língua e atualmente pelo isolamento social causado pela

Covid-19. O relatório buscou realizar a comparação entre as práticas pedagógicas atuais de leitura e escrita proposta pela BNCC com a pedagogia tradicional, relatando problemas ou melhorias e consequentemente, modificações ocorridas no tempo e no hodierno estado de isolamento e a consequente influência tecnológica sofrida no meio educacional.

Para desenvolver a pesquisa optou-se pelo cunho qualitativo, utilizando o método descritivo e de observação participante, centrado em alunos do 6º ao 9º ano de escolas públicas, localizadas em Miranda do Norte e Anajatuba. O requerido trabalho em questão utilizou como suporte, os estudos de Saviani (1999), Foracchi (1988), Paulo Freire (1995), Geraldi (2003), Medina-Papst (2010), Marques (2010), Camacho (2011), e Almeida (2011); e utilizou como base de comparação entre pedagogia moderna e tradicional, os seguintes documentos, a BNCC, os PCNs e a Matriz de referência. Além disto, os dados utilizados para explanar a hodierna investigação foram retirados da aplicação de questionários submetidos a alguns adolescentes.

## **PEDAGOGIA TRADICIONAL: UM HISTÓRICO QUE SE FAZ PRESENTE**

A pedagogia tradicional é uma proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de coordenar e aconselhar os alunos corrigindo-os constantemente. Com uma metodologia na exposição oral dos conteúdos, exigindo dos mesmos exercícios repetidos para garantir a memorização. Com

uma postura conservadora o professor é visto como autoridade suprema, sendo detentor de todo o conhecimento. Sendo aplicadas atividades mecânicas, numa proposta educacional muito rígida, o que resultou em traços ainda nos tempos atuais.

No final dos anos 70 e no início dos anos 80, a abertura política decorrente do final do regime militar coincidiu com a intensa mobilização dos educadores para buscar uma educação crítica a serviço das transformações sociais e econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da Sociedade. Ao lado das denominadas teorias crítico-reprodutivistas, firma-se no meio educacional a presença da “pedagogia libertadora” e da “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, assumida por educadores de orientação marxista. (PCN Nacionais introdução, p. 41).

A pedagogia tradicional foi e ainda é utilizada, e atualmente os reflexos de suas práticas podem ser observados. Em meados do século IX, surge o Sistema Nacional de ensino, que se baseava no lema “educação é direito de todos e dever do Estado”.

escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos era condição de que estes cidadãos participarem do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola aí é muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (SAVIANI.1999, p. 44).

O papel da escola era simplesmente de fazer o aluno

crescer a partir do professor que detinha todo conhecimento, o aprendizado se tornava mecânico e os conteúdos repassados eram basicamente os valores sociais acumulados pelo docente. Isso acontecia sem levar em consideração as experiências e os conhecimentos já adquiridos pelo aluno.

a educação é indispensável em qualquer ação, seja ela em função pessoal ou coletiva, é o elemento fundante nas mudanças sociais e variadas, (a prática educacional ou a orientação pedagógica deixa visível a sua capacidade de transformar o indivíduo até mesmo uma sociedade inteira). (FORACCHI, 1982,p. 28)

## **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS)**

Afinal qual é a natureza dos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação às práticas de leitura e escritas para jovens? Para início, vale ressaltar alguns pontos dos PCNs para darmos continuidade. Apesar de estarmos falando de parâmetros, os PCNs são abertos e flexíveis dispostos a ser aplicados e compreendido por todo aquele que mantém contato com o mesmo, para compreendê-los é necessário situá-lo em relação a quatro níveis de concretização curricular, como é citado no livro Parâmetros Curriculares nacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação

e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional.

O segundo nível de concretização diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios. Os Parâmetros Curriculares Nacionais poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação, em um processo definido pelos responsáveis em cada local.

O terceiro nível de concretização refere-se à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discussão de seu projeto educativo.

O quarto nível de concretização curricular é o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. É quando o professor, segundo as metas estabelecidas na fase de concretização anterior, faz sua programação, adequando-a àquele grupo específico de alunos. (BRASÍLIA, 1997. P. 29-30.)

Esses níveis de concretização demonstram as funcionalidades dos parâmetros curriculares nacionais na escola assumindo o papel de complemento do corpo pedagógico, ao refletirmos sobre estas funcionalidades do PCN, é indispensável à reflexão sobre as práticas de leitura e escrita em relação às atuais e às futuras práticas de aprendizagem de jovens e adultos na sociedade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais assim como as secretarias são indispensáveis na constituição da proposta educacional da escola, para aplicação de um trabalho em sala que atenda às reais necessidades dos alunos que ali estão presentes.

Como é visto, a aquisição de processos linguísticos supera

questões hodiernas de aspecto complexo, somente quando a leitura e a escrita sejam uma etapa dominada pelos estudantes, quando a consolidação dos conhecimentos linguísticos de ler e escrever já fazem desses jovens utilizar a fala e a escrita nas variadas interações sociais. Segundo as palavras de Freire (2011, p.7) “[...] o ser humano assegura seus direitos e responsabilidades não somente no saber ou em questões de compreensão, mas sim em constituir um compartilhamento social abrangente de modo aprender a ser crítico e está em seus direitos como cidadão”.

Nas palavras de Geraldi (2003, pág.25) “a conquista humana do domínio da leitura e da escrita alarga incomensuravelmente, no tempo, no espaço de horizonte e possibilidades interativas e por isso mesmo dá constituição de nossas consciências”

A postura de jovens em relação a essa continuidade de ensino estudantil mostra-se bastante despreocupada, e é nesse senso que o ensino busca formar leitores competente, pois a relação escrever e ler é um papel um pouco quanto dependente, pois um aluno que ler bem nem sempre é um é um aluno que escreve bem.

É fundamental a utilização de diferentes métodos, como verbal, escrito, visual, híbrido, entre outros de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos. Entre alguns desses métodos que o professor pode realizar podemos citar: observação sistemática, análise das produções dos alunos, atividades específicas para avaliação. A análise das propostas curriculares oficiais para ensino fundamental elaborada pela Fundação Carlos Chagas, aponta dados relevantes que auxiliam uma reflexão sobre a organização curricular e a forma como os seus componentes

são abordados, onde o ensino fundamental deve se comprometer com a educação necessária para a formação de cidadãos críticos autônomos e atuantes. Nota-se, que fora da escola os alunos não têm as mesmas oportunidades de acesso a determinados objetos de conhecimento, isso acaba por influenciar. Um ensino desigual, para garantir melhores condições de aprendizagem, o professor deve aplicar métodos que procuram desenvolver as aptidões intelectuais de aprendizagem semelhantes.

O que se interpreta como lentidão é a expressão de dificuldade relacionadas a um sentimento de incapacidade para a aprendizagem que chega causa bloqueios nesse processo é fundamental. Que Se considere esses aspectos e necessário que o professor possa intervir para alterar as situações desfavoráveis ao aluno”. (PCN introdução. Vol. 1 p. 60).

A eficiência da escola e dos métodos aplicados, para uma boa aprendizagem, vão além da boa vontade ou de um interesse de alguns professores, é uma soma e participação de profissionais da educação, que visem como é primordial o conhecimento a ser absorvido pelo aluno, independente dos meios aplicados, esses profissionais têm que levar em consideração a qualidade do ensino e a realidade.

## **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada em 2017 pelo Conselho Nacional de educação (CNE) e

homologada no mesmo ano pelo ministro da educação Mendonça Filho. Segundo o Ministério da Educação (MEC), a BNCC é um documento normativo e progressivo que consta as diretrizes para o ensino e as habilidades que os alunos devem adquirir em cada etapa educacional, ou seja, no ensino infantil e nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)<sup>2</sup>. (BRAZIL, 2018 p. 7)

A BNCC visa reverter a exclusão social na educação na medida que promove aos alunos o mesmo acesso aos conteúdos educacionais. Conteúdos que são considerados essenciais no processo de formação de um cidadão. Esses conteúdos ou aprendizagens essenciais são organizados em competências e habilidades com intuito de formação nas variadas dimensões do

estudante. Vale ressaltar que a BNCC não é um currículo que as escolas são obrigadas aceitar, mas um documento que serve de orientação para o desenvolvimento de referenciais curriculares e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Portanto, cada agente educacional fica responsável pelo melhor caminho no processo de ensino-aprendizagem de sua instituição.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta dez competências gerais que dialogam com a LDB e a DCN e que perpassam cada área de conhecimento a ser adquirido no ensino fundamental. Essas competências colocam o docente como protagonista do processo ensino-aprendizagem, ou seja, o discente é estimulado a pensar e a dialogar de forma crítica o espaço em sua volta, o que contradiz com a pedagogia tradicional. Segundo a BNCC, o ensino da língua português amplia as práticas de leitura e oralidade na educação infantil, no campo das experiências que integram imaginação, falar, ouvir e pensamento. As práticas de leitura e oralidade tem a função de inserir o aluno no universo dos escritos e perpetuar a função social da leitura e da escrita como fonte de prazer e informação, mas não perpetuando no eixo da alfabetização. Após a etapa iniciada no ensino infantil, o aluno tem como centro o texto (oral, escrito, multimodal/multissemiótico). O texto é visto como uma manifestação da língua, permitindo o desenvolvimento do senso crítico do aluno e assim utilizar a língua e as diferentes linguagens nos variados contextos sociais.

O desenvolvimento intelectual do discente a ser adquirido em diferentes eixos de aprendizagem no âmbito educacional, é denominado descritores ou habilidades. Os descritores englobam os objetivos a ser alcançados em diferentes etapas educacionais.

Agrupados em tópicos que formam a Matriz de referência de uma disciplina, os tópicos representam as habilidades à ser desenvolvidas pelos discente e por sua vez, estas habilidades se ampliam em competências a ser adquiridas pelos educandos.

No contexto da leitura e da escrita é evidenciado a relação, texto e as inúmeras esferas sociais e pessoais, perpetuando a função social como fonte de informação e de deleite. No campo linguístico é destacado seis tópicos que englobam todas as áreas do conhecimento, servindo como suporte de aprendizagem nas variadas esferas de conhecimento e como suporte no processo de interação e reprodução de conceitos.

## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPO DE PANDEMIA**

O discente e o docente aprendem socialmente e utilizam meios que facilitam essa aprendizagem. É indispensável nesse sentido destacar o desenvolvimento tecnológico em meio a pandemia do covid-19, pois observa-se o aumento do uso de meios digitais como ferramenta pedagógica do ensino-aprendizagem em meio ao cenário do distanciamento social.

Essa realidade influencia grandemente na forma como se ensina e como se aprende, em relação às práticas de leitura e escrita dois pontos podem ser destacados, a facilidade de obtenção de informações em massa e a dificuldade de aprender remotamente. Esses pontos interferem diretamente tanto no educando quanto no educador, pois estes deixam de utilizar o espaço designado à escrita e descarta o contato físico da leitura para o processo de

mediação e aquisição. Para melhor entender podemos dar como exemplo o aluno que habitualmente navega em redes sociais e não se preocupa em correções ortográficas, utilizando constantemente abreviaturas, assim como aqueles que se acostumam com leituras resumidas. Em meio a pandemia, e sendo forçados a dar continuidade aos estudos por meio remoto a maior dificuldade desses jovens é entender que a aula, não é como as famosas “lives” que empregam as gírias e a linguagem informal carregados de desvios gramaticais.

Um dos principais desafios do docente é utilizar meios que contribua com o processo de aprendizagem, e desenvolver a criticidade do aluno, a partir da realidade que cada um está vivenciando. Em sala de aula há uma grande diversidade cultural e social entre os alunos e isso exige dos professores estratégias diferentes de ensino de forma a tornar a prática eficiente para todos os alunos. (MEDINA-PAPST & MARQUES, 2010).

O aluno tem que desenvolver a capacidade de se adaptar, e aproveitar a situação para apropriar-se de meios que eventualmente sem a presença da covid-19, não teria nenhum papel pedagógico. O professor junto com os seus alunos pode explorar variadas plataformas de ensino por meio remoto, diversificando e tornando essa relação produtiva. Essa inovação vai causar muitas sequelas na educação, pois apesar da necessidade da utilização deste meio, há alunos que não sabem filtrar informações e acabam por se prejudicar em meio a tanta informação e vai depender da interação professor- aluno para que possa haver uma absorção de conhecimento adequada. Em meio a essa necessidade de utilização é necessário que o educador oriente a dinâmica de leitura e escrita,

selecionando o material atualizado, e realize atividades diversas com diferentes técnicas que estimula o educando a aprender, confecção de jornal, roda de leitura, leitura de imagem, jogos de leitura e escrita, como por exemplo soletrando.

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. (FREIRE apud Padilha, 1995, p. 95).

Eis agora, a realidade a qual veio desafiar o educador e o educando. A pandemia do Covid-19 indiretamente fez rotina de todos se reestruturar e o modo de ensinar consequentemente se reorganizou para atender a necessidade do sistema educacional, a tecnologia mostrou-se como uma salvação da continuidade do ato da aprendizagem escolar, e a relação família-escola tornou-se ainda mais a peça chave para o desenvolvimento. Uma relação dependente de todos, desde alunos e pais, até o professor, que mesmo distante do isolamento social tem a criatividade de transmitir o conhecimento da melhor forma possível e para estes fins, sair do comodismo é o primeiro passo que todos devem estar preparados para dá.

## **ANÁLISE DE DADOS**

Para conhecer a realidade investigada e traçar o perfil de alguns alunos em relação a interpretação, leitura e escrita,

aplicou-se um questionário e posteriormente uma atividade de leitura. O texto eleito foi “O gato vaidoso”, de Monteiro Lobato. A escolha do texto não foi arbitrária, buscou-se um texto que fosse interessante para o público-alvo e, assim prendesse a atenção e despertasse o interesse desse leitor. É importante frisar que antes da aplicação foi explicado aos alunos e aos seus responsáveis sobre o que se tratava o projeto. A aplicação do material começou às 15h:00min e o tempo para o término era até às 16:30min.

### **Anajatuba**

A pesquisa observou três alunos, sendo dois do 8º e um do 7º ano. Os alunos do 8º ano estudam em escolas públicas localizadas na zona rural, estes ressaltaram a grande dificuldade de responder as apostilas enviadas para casa sem o auxílio do professor, estes participantes em relação ao questionário, apresentaram escrita e leitura mediana, no entanto, apresentou erros ortográficos e uma leitura escassa e para saber a qual gênero literário pertencia o texto, recorreram à tecnologia.

O aluno 1, apresentou dificuldade na leitura, erros ortográficos frequentes, dificuldade na interpretação, sendo raso em suas respostas e não respondeu por completo o questionário, alegando não saber o que ele poderia colocar como resposta. O aluno 2, apresentou dificuldade na escrita, porém deteve uma boa compreensão e uma boa leitura, submetendo-se a exercer as linhas, compreendeu as questões com facilidades, concluindo assim o questionário com poucos erros ortográficos. O discente do 7º ano, estuda em escola pública e escola privada, no presente momento

está apenas em escola privada e seguindo os protocolos de proteção contra o Covid19, este ressalta que não está enfrentando tanta dificuldade em relação ao ensino apostilado, este participante se sobressaiu na ortografia, interpretação e leitura, no entanto pecou na legitimidade da escrita.

Os descritores da língua portuguesa por exemplo, sugerem que um aluno bem preparado anteriormente deve carregar consigo algumas competências, bem como os conhecimentos linguísticos gramaticais, que regem sobre a oralidade, leitura e escrita. Ao analisar a série e idade dos alunos, e a diferença entre os domínios deles em relação ao questionário e ao texto, acredita-se que o ambiente social o qual o aluno convive influencia muito, tornando-o mais perceptível as dificuldades e a falta de interesse por parte dos mesmos e até dos familiares. Tendo em vista essas questões, o período da pandemia afastou o aluno da escola e os aproximou de um mundo repleto de aprendizagem que é necessário a filtragem das informações relevantes para assim que venham contribuir para o crescimento mental.

### **Miranda do Norte**

Devemos enfatizar que por conta da pandemia não foi possível observar o papel do professor, podemos relatar que muitas dificuldades esses alunos estão tendo por não estarem sendo assistido por esses profissionais da Educação. As perguntas contemplarão os aspectos de leitura e escrita a partir da interpretação do texto proposto que foi aplicado em alunos do 6º, 7º e 8º ano, em suas respectivas residências com autorização dos responsáveis.

A leitura de grande parte foi boa, isso pode ser avaliado mediante a proposta da leitura do texto, em contrapartida a escrita deixou muito a desejar visto que, como são alunos do fundamental maior era esperado uma melhor escrita.

Foram propostas quatro questões dissertativas e uma de múltipla escolha. A maioria soube identificar o gênero textual, porém não sabiam bem como justificar o porquê e alguns se confundiam ao identificar as qualidades dos personagens, porém todos compreenderam a mensagem que o texto pretendia repassar.

Observou-se que quando instigados a escrever e exercitar sua criatividade em sugerir um final para a história, os alunos se privam a poucas palavras deixando assim demonstrar a falta da prática da escrita. Pode-se constatar a caligrafia abaixo do nível esperado para alunos do ensino fundamental das séries finais. Além disso, observou-se uma forte pressão vinda por parte dos Pais, esperando que o filho não se decepcionar ou seja não errasse nenhuma das questões propostas. Entrevistando os participantes, os mesmos relataram que dificilmente professores trabalhavam com texto e leitura, eram praticadas na maioria das vezes em casa. As atividades propostas eram na sua maioria de gramática normativa. Alguns alunos relataram que não estudaram esse assunto; não sabiam direito do que se tratava o texto; outros relataram não lembrar da aula sobre o assunto.

Em relação a escrita os alunos mostraram que sabem escrever, porém apresentando erros de ortografia e gramática. Importante ressaltar que todos os alunos fizeram a leitura do texto proposto, partindo dessa premissa podemos relatar uma má leitura, pois como se trata de alunos do fundamental maior, esperávamos

que fosse melhor. No total foram 12 alunos submetidos ao questionário, 9 em Miranda do Norte e 3 em Anajatuba.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa trouxe consigo muitas dificuldades principalmente quando nos referimos a realidade vivida em tempos de pandemia pela covid-19, pode-se constatar que apesar das dificuldades os alunos continuam a se esforçar assim como toda a classe Educadora, assim como já aconteceu e muitos tempos atrás, a educação vem se renovando e se transformando as necessidades encontradas pelos seres humanos. Aquela escrita antiga que hoje chamamos de alfabeto também vem passando por constante transformações, e nesse período em que a população foi forçada a se distanciar, por conta da covid-19 também irá resultar em transformações que posteriormente serão encontradas. A principal conclusão é que todos os seres humanos têm a capacidade de aprender e de ensinar não importando a realidade a qual está inserido. A forma como se ensina interfere diretamente como se aprende.

Pelo fato de que as práticas renovadoras que permitem que o aluno desenvolva sua criticidade permanece por toda a vida. Tirando da mesmice e colocando em confronto com as mudanças.

Também ficou evidente no decorrer das diversas fase do trabalho a influência e permanência das práticas baseadas na pedagogia tradicional, podendo-se afirmar que por mas que a evolução e os pensamentos sejam diferentes hoje em dia, traços das práticas passadas resistem por muito tempo e que até mesmos os próprios pais por consequência do seu ensino padrão

tradicionalizado, cobram e buscam uma perfeição de seus filhos e em razão disto, acabam contribuindo para que estes busquem um modelo em seus educadores, e tornam-se uma espécie de “máquina de reproduzir conteúdo”. Metodologias que leva um aluno a decorar conteúdos desconsiderando-os como seres pensantes e, detentores de seu próprio, saber acabam por prejudicar os alunos. Professores que persistem em metodologias arcaicas influenciam de maneira negativa na construção do saber de cada aluno, prejudicando assim seu desenvolvimento escolar e social. Sabemos que sempre existirá traços dessas práticas pedagógicas, porém deve-se levar em consideração que as novas práticas estão aí, como vemos a partir da BNCC.

Ao analisarmos as práticas pedagógicas do ensino no passado e no presente constatamos que a pandemia do Covid-19 agravou e lesou bastante a aprendizagem dos alunos , más no entanto, foi perceptível que, as séries finais não generalizando à todos os alunos más a parti dos educando avaliados nesta pesquisa, foi notória a falta de preparação e aquisição de conhecimentos em relação à escrita e leitura por parte destes e que ainda há alunos cursando as séries finais e preparando-se para o ensino médio que não estão preparados para estar nova etapa de ensino e que futuramente podem sofrer drasticamente por falta de preparação adequada. Ainda há um grande passo para ser avançado no que desrespeita à educação, em primeiro desmistificar que a educação padronizada é eficaz para o conhecimento, em segundo aceitar que os dias atuais estão em constante evolução tecnológica e educacionais, e assim tirar proveito deste meio tecnológico, em especial nestes tempos os quais estamos vivenciando.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA 1990 p. 115. Disponível em: <http://www.cordenacão gestores.mec.gov.br>. Acesso: 12 de set. de 2020.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990. Acesso: 18 de março de 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. A proposta dos PCNs em face da situação do ensino Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso: 18 de março de 2020.

CAMACHO, Rodrigo Simão; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino fundamental em debate**. Formação (Online), v. 1, n. 15, p.36-60, 2011. Acesso: 11 de set. de 2020.

FORACCHI, Marialice. **Introdução à sociologia da educação**. In. Souza 2017 nova edição.

FORACCHI. 1982. P. 28. Disponível em: <http://www.Scielo.br>. Acesso: 12 de set. de 2020.

MODERNA. **Base Nacional Comum Curricular, ensino fundamental: Material para o professor**. Disponível em: <http://web.moderna.com.br>. Acesso: 18 de março de 2020.

MODERNA. **Base Nacional Comum Curricular: Material de Referência Pedagógica, ensino infantil e ensino fundamental**. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/responsabilidade-social/publicações/>. Acesso: 19 de março de 2020.

SILVA, Ezequiel T. **Da literatura e realidade brasileira**. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

SAVIANI, D. **In. ENCICLOPÉDIA BIOSFERA**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v,10, n,18; p 3576. . 1999

VARGAS, Suzana. **Literatura uma aprendizagem de prazer**. Rio de Janeiro: Olympio, 1993.

# **GESTÃO DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA AÇÃO COLABORATIVA ENTRE OS ENTES FEDERADOS**

**Telma Guerreiro Barroso<sup>1</sup>**

*Universidade Federal do Pará*

*telmacgb@gmail.com*

## **DADOS INICIAIS DA ORGANIZAÇÃO FEDERATIVA BRASILEIRA: dos desafios da política social.**

A Região Metropolitana de Belém (RMB) integrada pelos municípios de Ananindeua, Belém, Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará, tem uma população de pouco mais de 1.794.981 habitantes (IBGE/Censo 2000), sendo que a capital possui uma população de aproximadamente 1.393.399 habitantes (IBGE/Censo, 2010)<sup>2</sup>. Com a concentração populacional em Belém se verifica que também se acumulam as necessidades de atendimento básico por meio de investimentos em políticas sociais. Certamente isso ocorreu e se mantém a pressão em todos os centros das regiões metropolitanas no Brasil há mais de quatro décadas. As exigências quanto ao atendimento básico de saúde, educação, moradia, transporte, saneamento básico, só pra mencionar alguns serviços públicos mais procurados e necessários, com muita organização

---

1 Professora da Faculdade de Educação (ICED/UFPA) e coordenadora geral do GESTEIM/FAED/ICED/UFPA.

2 IBGE. Censo 2010. Disponível <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/panorama> Acesso 07/09/2019

da sociedade civil e lutas foram conquistados, todos registrados, como garantia de direitos para os cidadãos brasileiros, a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal.

Como materializar essas conquistas constitucionais tendo em vista a realidade da organização federativa brasileira verticalizada, que apontava para as bases a centralização para o desenvolvimento das necessidades sociais no âmbito das subunidades federadas, principalmente naqueles que em 1988 se firmaram juridicamente como unidades federadas autônomas, no caso dos municípios<sup>3</sup>, e que, por outro lado, apontava para o topo, no caso para a União, a concentração, o planejamento, a distribuição de recursos financeiros, técnico e pessoal qualificado e a avaliação? De que modo superar essa verticalidade que tendia favorecer, quanto às definições gerais na promoção de políticas públicas, ao governo central?

Os constituintes de 1988, ao tratarem sobre a Educação<sup>4</sup>, assinalaram no *caput* do artigo 211 da Constituição Federal uma forma de organizar e para administrar esse direito constitucional que inovou ao indicar a necessária conjugação de esforços entre os entes federados na oferta dessa política pública. Assim ficou determinado que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios *organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.*” (CF/88, Art. 211, grifo da autora). Esse encaminhamento destinado a efetivar a política educacional, de certo modo, vai

---

3 Constituição Federal de 1988, Art. 18. “A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição.”

4 Título VIII Da Ordem Social Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I.

engendrar outros arranjos federativos com vistas à administração de outras políticas sociais.

No caso específico da educação, objeto desse estudo, a legislação correlata que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu texto reforça um pouco mais o sentido da expressão “regime de colaboração” no Título IV, artigos 8º ao 14, valorizando e reconhecendo a necessidade de que a gestão da educação pública seja desenvolvida, em colaboração entre os entes federados. Essas indicações legais vão ao encontro das expectativas de construção de um sistema nacional de educação articulado<sup>5</sup>, com vistas ao compartilhamento de atribuições, compromissos de articulação de interesses governamentais e à execução de um direito constitucional líquido e certo (CF/88, art. 205 e LDB/96, art. 5º), por meio do sistema público de educação.

Com base nessas indicações legais e em regulações próprias, elaboradas por Estados e municípios algumas experiências foram desenvolvidas no território nacional e com diferentes parcerias e expectativas. É o caso de experiências registradas no Estado do Ceará, no Mato Grosso e no Rio Grande do Sul<sup>6</sup>. De fato, nesses quase trinta e três anos, desde que foi aprovada a CF/88, tem sido observado o aumento da proposição e realização de políticas sociais<sup>7</sup>, dentre elas no âmbito da educação, em que há maior

---

5 SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf> acesso: 30/08/19.

6 OLIVEIRA, Romualdo P. de e SANTANA, Wagner. Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

7 ARRETCHE, Marta. Federalismo e relações intergovernamentais no Brasil: a reforma de programas sociais. In: DADOS – Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, 2002. vol. 45, p. 431 a 458.

aproximação entre as unidades da federação (União, Estados e Municípios) como corresponsáveis pelo incremento de políticas sociais. O aparato jurídico de criação das leis do FUNDEF (Lei nº 9.424 de junho/1997)<sup>8</sup> e do FUNDEB (Lei nº 11.494 de junho/2007) representa uma maneira de promover e mobilizar as relações que conjugam os esforços financeiros entre a União e as subunidades da federação em torno da efetivação do direito constitucional ao ensino obrigatório. Nas duas leis afirmam-se a necessidade do papel ativo da União na organização do sistema nacional de ensino, cabendo ao governo federal uma função redistributiva e supletiva em matéria educacional, visando adoção de um padrão mínimo de qualidade no ensino, por meio de assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Cf. orientações existentes no texto das leis – FUNDEF e FUNDEB).

Outro suporte legal oriundo explicitamente da LDB/96 com o fim de promover a educação pública, laica, diversa, gratuita, para todos em todos os níveis, tendo por base os diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas, foi a construção de Planos Nacionais de Educação (PNE's<sup>9</sup>) e os respectivos Planos Estaduais e Municipais de educação. É no Art. 7º da Lei 13.005/14 que mais notadamente ocorreu o incentivo a promoção e a adoção da administração governamental da educação em regime colaborativo. O *caput* do Art. 7º quase repete o Art. 211 da

---

8 O FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional (EC) nº 14/96 (que modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal de 1988 e dá nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias), cria a Lei nº 9.424/97 posteriormente revogada pela Lei nº 11.494/07 (FUNDEB).

9 O primeiro PNE após a promulgação da CF/88, foi criado pela Lei nº 010172/2001 e o seguinte criado pela Lei nº 13.005/2014.

CF/88, como destacado a seguir:

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano. (BRASIL, PNE, 2014)

No encaminhamento do art. 7º da Lei 13.005/14, os parágrafos que seguem mantêm a coerência com o processo histórico que caminha desde a aprovação da CF/88 para a indicação de processos administrativos que sejam orientados por regimes colaborativos:

§ 2º	As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de <b>instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.</b>
§ 4º	<b>Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais</b> e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.
§ 5º	<b>Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.</b>
§ 6º	<b>O fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado.</b>
§ 7º	<b>O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação.</b>

Fonte: PNE (2014-2024). Disponível: <http://pne.mec.gov.br/> acesso em 20/02/2021.

Na referida Lei há ainda o Art. 8º (§ 1º) que fala de

colaboração entre os entes federados, desde a escrita dos planos locais até ao estabelecimento de estratégias que visam articulação intersetorial, entre as várias políticas públicas e a articulação entre subunidades da federação:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;  
IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais. (BRASIL, PNE, 2014)

Ainda em relação aos PNE's ressalta-se que as metas procuraram registrar sempre que possível a necessidade de envolver ação conjugada dos entes federativos, o que na verdade é o desejável, em vista da construção de um sistema de ensino nacional articulado. Das 20 metas do PNE quase todas tem prescrições para desenvolver ações compartilhadas de responsabilidades administrativas como prerrogativa para sua execução, como é o caso da meta 19, que destaco a exemplo:

Meta 19 = Gestão democrática: 19.3) incentivar entes federados a *constituírem fóruns permanentes de educação* para coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital e acompanhar a dos planos de educação. (BRASIL, PNE, 2014)

Na construção dessa trilha histórica feita com base jurídica, no período histórico de 1988 até 2014, em vinte e seis anos se destaca a construção de aparato legal para promover ações colaborativas entre os entes federados. Esse processo tem explicação, também,

na caminhada e fortalecimento da organização da sociedade civil que após 1988 ganhou ainda mais força com os sindicatos, com diversos movimentos sociais voltados para pautas direcionadas a coletivos antes definidos como minorias, com a assunção de governos que buscavam redirecionar as políticas econômica e social junto ao governo federal, dentre outras pautas particulares voltados ao poder. É possível perceber com estudos como os que foram desenvolvidos por Arretche (2002) que, diferentemente do período anterior a Constituição Federal de 1988, que a aprovação dessas leis indicativas de acordos, convênios técnicos e outros arranjos de colaboração federativos estiveram mais nos horizontes governamentais, embora tenham caminhado lentamente. São exemplos desse período histórico recente alguns projetos e programas emanados do governo federal voltados para formação de pessoal docente e a ampliação da jornada escolar na educação básica pública.<sup>10</sup>

Apesar disso, quanto à promoção das políticas educacionais o governo federal ainda manteve mecanismos de controle, e de certa pressão sobre as subunidades federadas seja por meio da transferência de recursos financeiros que incentivavam as

---

10 Destaca especial para o Programa Escola de Gestores da Educação Básica, da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), desenvolvido no período de 2007-2015 e o Programa Mais Educação, vinculado a SEB – Diretoria de Currículo, no período de 2008 – 2015, ambos tiveram início em um período áureo de articulação entre o MEC, o CONSED e a UNDIME, as Universidades Federais e os governos estaduais e municipais. No caso do Pará os dois programas foram desenvolvidos: o Programa Escola de Gestores da Educação Básica (EaD), em três versões formou mais de 600 gestores das escolas públicas, atingindo todas as regiões paraenses. Em parceria com as universidades federais o Programa Mais Educação, em sua primeira versão, promoveu cursos de especialização e aperfeiçoamento para educadores/as que atuavam no referido Programa, dentro de unidades escolares, chegando a formar cerca de 500 pessoas envolvidas no “Mais Educação”.

assinaturas de convênios, ou adesão às políticas nacionais (por intermédio de programas e projetos), ou ainda, sejam pela definição dos resultados esperados com a aplicação de avaliações nacionais para os dois níveis da educação.

Muitos estudos já foram realizados quanto às políticas concretizadas no período dos anos 2000 até 2016, outros ainda precisam se efetivar, até por que se faz necessário considerar a continuidade e as descontinuidades de políticas sociais que estavam em desenvolvimento e a construção de outro cenário político que passa a vigorar a partir de 2016, e nesse movimento promove a extinção ou abandono de programas e projetos sociais que tinham a “marca” do governante anterior. Em termos explícitos com a troca de direção no governo federal, mudança pelo alto, em razão do impedimento da presidenta Dilma Rousseff, o sustento político e financeiro de políticas sociais voltados para promover o incremento da educação básica, deixaram de existir. Como isso pode ser explicado?

Uma possível explicação está no entendimento de que mesmo com todo o aparato jurídico voltado para garantir o direito a educação pública de qualidade estabelecido ao longo desses 26 anos de relações federativas, a partir de 1988, somente o registro legal do direito não garante a materialidade do direito, como observado. O próprio direito foi alteado, por meios legais, e desfez o que era considerado um direito legalmente. Outra conjuntura política trouxe as mudanças.

Sem entrar no detalhamento da política específica do período que culmina com a assunção do então vice-presidente da República, M. Temer junto com o grupo que representa retrocesso

frente à promoção de políticas sociais, segundo análise do conjunto de movimentos sociais que apoiavam o governo Dilma e também de estudiosos como Jessé Souza (2017)<sup>11</sup>, dentre outros, é possível afirmar ainda que ocorreu o recrudescimento de determinados setores sociais organizados em grupos, fortalecidos e mobilizados pelo uso das redes sociais, que apoiados em movimentos de base religiosa, alguns grupos de interesses econômicos, articulações político-partidária, de parte da imprensa nacional e com apoio jurídico/legislativo, bradando “bandeiras de lutas”, as mais diversas e que pudesse fazer frente e se contrapor ao partido e ao grupo de sustentação da então presidenta D. Rousseff. A adesão de parte da opinião pública nacional contrária a máxima autoridade do executivo federal ocorre em meio a acusações de corrupção governamental, alta da inflação, crescente impopularidade e após acordo pelo alto escalão do legislativo culminou pelo processo de afastamento da presidenta eleita. Em ato contínuo o vice-presidente que assume a condução do executivo, com apoio do Congresso Nacional e do poder judiciário, realizou mudanças legais e uma das mais expressivas foi a reforma trabalhista.

A retirada da chefe do executivo federal possibilitou e/ou acelerou a fragmentação de movimentos sociais que então apoiavam e sustentavam as discussões e acordos para promover as políticas sociais. Não foi suficiente, portanto, o registro legal dos processos e acordos que muitas vezes ficaram na dependência do governante da ocasião. Isto por que, dentre outros motivos, o regime de colaboração tem mostrado, em seu curto período de existência,

---

11 SOUZA, Jessé. A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro, Leya, 2017.

manter uma dependência direta com o Estado democrático de direito, no qual ele tende a se robustecer favorecido em períodos em que a gestão democrática efetivamente pode contar com a presença de múltiplos e diversos sujeitos no plano político.

Uma consequência possível da incerteza quanto ao regime de colaboração no âmbito federal é a subordinação das subunidades que apresentam maior carência financeira, técnica e de pessoal qualificado, prevalecendo assim os interesses de quem está no mandato governamental com maior força econômica e política. Em largo espaço de tempo esse tipo de relação pode também contribuir para fragilizar o pacto federativo, pela subordinação de subunidades da federação. Os acordos federativos, que devem ser característicos desse tipo de regime governamental, aqui no território brasileiro, por indefinições e/ou suas ausências podem imobilizar processos colaborativos que levam longo tempo para se concretizar, representando retrocessos no desenvolvimento de governos com esse tipo de orientação.

Nessa direção o período governamental que se iniciou em 2016, após o *impeachment*, no que se refere ao setor educacional deixou de lado diagnósticos, objetivos, metas previstos no PNE (2014-2024), reconfigurou Fóruns com a participação isonômica da sociedade civil e o próprio Conselho Nacional de Educação, para citar apenas dois organismos que faziam o acompanhamento e monitoravam o Plano Nacional de Educação. Não que o mesmo estivesse a pleno desenvolvimento no período anterior, cumprindo todas as metas e as estratégias no ritmo desejado, antevisto no cronograma, contudo a situação de materialização do PNE tendeu nesse curto período a ficar em elevado grau de abandono

dos alvos e dos processos de realização. No presente momento estamos a menos de quatro anos para o fim do decênio de vigência do último PNE e as duas Conferências legalmente planejadas para ocorrer nesse período, sob a responsabilidade do Fórum Nacional de Educação, não tem nem previsão e no atual governo federal, certamente não ocorrerá.<sup>12</sup>

## **O GOVERNO FEDERATIVO SE ALIMENTA DA DEMOCRACIA.**

Uma característica que fundamenta um regime de governo de tipo federativo está na razão de seu próprio nascimento e é expressa por Araújo (2010), como sendo típico o fato de que “a federação não se caracteriza pela descentralização” ou delegação de competências da União (governo central) às subunidades (Estados, Distrito Federal e Municípios), mas “pela não centralização, isto é, pela existência de poderes difusos em que o governo nacional disponha de poder para muitas decisões, mas que não controle todas elas” (ARAÚJO, 2010). Isso pode ser explicado pela consagrada fórmula federalista da manutenção de muitos centros de poder (princípio da autonomia, autogoverno, com direitos previstos na base de um acordo, o pacto federativo) associado ao relacionamento intergovernamental, que compatibilize interesses (princípio da interdependência). Entre esses dois princípios não

---

12 As Conferências Nacionais de Educação foram previstas no na Lei 13.005/14: “Art. 6º A União promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito do Ministério da Educação.”

pode haver desagregação (ABRUCIO, 2002).

Diante dessa afirmativa, se apresenta uma inquietação acerca do tipo de relacionamento que está em curso no estabelecimento de “acordos federativos” intergovernamental. Araújo (2010) afirma que algumas leis criadas tem causado dificuldades interpretativas na promoção do que seja o regime de colaboração. E a autora propõe uma diferenciação de vários aspectos que podem ser destacados como obstáculos a realização do regime de colaboração, com destaque para a diferença conceitual e operativa entre “coordenação” e “colaboração” na oferta das políticas sociais sob o governo federativo. Segundo a autora a primeira expressão “coordenação” diz respeito a iniciativa do governo central, em ações/programas cujo resultado seja comum aos demais entes, se constituindo assim em procedimentos a partir do governo central (União). Já a “colaboração” federativa se refere a tomadas de decisão conjuntas entre os entes com competências concorrentes e comuns, pois definem atribuições e exercícios relativos às competências. Dizem respeito, portanto, a decisões e práticas realizadas em conjunto, o que suscita uma gestão associada de serviços (FERNANDES, 2013). A grande geradora da diferença entre as duas tomadas de posição políticas está no fato de que a coordenação em geral contempla um núcleo de onde emanam as políticas e indicam os resultados a serem colhidos, algumas vezes recomendando o nível de monitoramento.

O regime de colaboração prevê a existência de regras (como fazer/agir/relacionar) entre a União com as demais esferas da federação “numa federação de tipo ideal, se não podemos afirmar que as unidades subnacionais estão subordinadas ao governo

nacional, também não é possível afirmar que são completamente autônomas.” Reforçando ainda essa característica de uma federação de tipo colaborativo se pode afirmar que frente ao Estado federado se está diante de um Estado “regido pelo princípio da igualdade política de coletividades regionais desiguais” (ARAÚJO, 2010). A colaboração federativa é regida por enfoques mais amplos de uma política pública e pode apresentar formas colaborativas focadas em especificidades da política educacional, por isso a existência de instrumentos como consórcios, convênios que são acordos celebrados entre os entes federativos visando determinada política social, contudo o regime de colaboração não se reduz a esses instrumentos (FERNANDES, 2013).

Na história da república federativa brasileira, no que se refere as políticas educacionais, se tem maior envergadura à coordenação federativa do que a colaboração federativa, no sentido aqui apresentado, em períodos de maior concentração de poder político e econômico no nível da União frente às subunidades federadas (Estados e Municípios). Nas primeiras décadas de formação do regime federativo do governo republicano brasileiro havia uma ausência de ações da União em conjunto com as subunidades, em continuidade ao modelo preponderante do Ato Adicional de 1834, no qual as Províncias (atualmente os Estados) assumiram os estudos elementares. No final da Primeira República esse contexto político começa a ser alterado pela busca de projetos nacionalistas e pela participação de outros sujeitos na política nacional. Observa-se, por exemplo, a realização da Conferência do Ensino Primário (1921) sob os auspícios da União; a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, que

defendia uma política nacional de educação. No período histórico conhecido como Era Vargas se iniciam as discussões em torno de um projeto nacional para a educação brasileira que se registra em artigos da Constituição Federal de 1934, na qual se previa o montante nunca menor que 10% dos cofres dos Estados para aplicação na educação primária e secundária. Contudo, tais ideias foram enfraquecidas na Constituição brasileira do Estado Novo (1937-1945), quando a União coordenou a edição de reformas para a educação, as Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946), dentre outras iniciativas. Entretanto, quanto ao financiamento educacional a Carta de 1937 não designou recursos vinculados, sendo esse período caracterizado pela perspectiva centralizadora na educação, significando que as iniciativas quanto aos rumos da educação nacional estavam restritas ao governo central (União) e às iniciativas de reformas estaduais deveriam tomar como referência os indicativos do governo nacional. A partir da redemocratização (1946-1964) a nova Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946, reescreve competências voltadas para as diretrizes e bases da educação nacional (Art. 5º, XV), que culmina com a aprovação da Lei nº 4.024, em 1961. Houve previsão de recursos vinculados para promoção da educação pública determinado (Art. 169) na seguinte proporção: a União deveria aplicar nunca menos que 10% e os Estados, Distrito Federal e Municípios nunca menos que 25% dos seus impostos. Ainda foi designado que a União devesse organizar o sistema federal de ensino (Art. 170), bem como os Estados e o Distrito Federal (Art. 171). No período de 1964-1985, as discussões sobre as diretrizes e bases da educação nacional foram sufocadas nas reformas protagonizadas pelo

governo central (a exemplo da Lei 5.540 de 1968 que tratou da Reforma Universitária e a Lei 5.692/71 – reformas do 1º e 2º grau de ensino). Apenas com o retorno de um período conhecido como Nova República, o da redemocratização de meados da década de 1980 e a reescrita da nova Constituição Federal em 1988, bem como as demais Cargas das subunidades, houve a possibilidade de rever o papel dos entes federados, que nesse período estiveram submetidos ao governo federal e isso veio com novidade registrada no Art. 18 (Cf. nota 3). Em termos político-administrativos esse destaque aos municípios como ente federativo de administração autônoma, peculiaridade do regime federal brasileiro, coloca no contexto político um componente a mais para definir orçamento, políticas, e a composição do regime de colaboração entre os entes federados.

Dados históricos como os levantados anteriormente tem indicado uma direção de reflexão que permite afirmar que o regime federativo de governo se realiza plenamente, isto é, com o respeito à autonomia entre as unidades federativas e a interdependência entre os poderes governamentais, frente ao predomínio da forma democrática de condução do Estado. Apenas nessas condições há possibilidades do debate, das negociações, da unidade colaborativa em que todos os elementos da federação estejam presentes, sem a subordinação ao governo central e ainda, sem que o próprio governo central fique “refém” das subunidades da federação, assim é possível falar em regime federal de governo. Haverá indiscutivelmente a necessidade de que seja lembrado o pacto federativo, que os contrapesos não podem ser abandonados. A centralidade das decisões apenas no âmbito do governo

central (União), ao contrário, possibilita a distorção federativa, amplamente observada nos períodos de exceção política.

## **EXEMPLOS DE PROJETOS EM EDUCAÇÃO, NA RMB, COM INDÍCIOS DO REGIME DE COLABORAÇÃO.**

A pesquisa “Gestão da Educação Básica nos Sistemas Públicos de Educação: vislumbre do regime de colaboração, experiências na RMB” teve como objetivo realizar coleta dos dados dos municípios de Ananindeua, Belém e Marituba, junto aos *sites* das Secretarias Municipais de Educação, que trouxessem informações de projetos e programas realizados, esses dados devem possibilitar obter elementos relativos ao regime de colaboração e mensurar os resultados dessa coleta. As contribuições dos resultados consideram os conceitos de política pública sob a perspectiva “Estado em ação” que significa que as políticas são geradas (não necessariamente demandadas) e postas em execução no âmbito das instituições governamentais para por em ação os interesses, projetos, programas, que mobilizam recursos financeiros públicos em geral. Os resultados apresentados a seguir são uma amostra, do município de Belém, compreendendo o período de 2014 a 2018, no âmbito do Sistema de Educação Municipal de Belém. Foram catalogados diversos projetos e o olhar se direcionava para a existência de relações de colaboração em Belém:

1. Projetos por ano de apresentação foram informados: seis projetos no ano de 2014: Direito de Ser Criança e Adolescente; Memória da Literatura do Pará; Projeto Conheça Seu Município; Projeto Rede Escola Cidadã; Programa Ambiental Sustentável:

Água Social; Guarda Amigo da Escola. Em 2015 apenas dois (Programa Forças no Esporte (PROFESP); Projeto Turismo na Escola). Não foi obtidas informações de apresentação de novos projetos em 2016. Já em 2017 foram apresentados seis: Projeto Concerto Didático; Projeto Amorização através da Música; Aliança pela Paz: A Educação como Instrumento de Efetivação de Direitos; Projeto “Teia Dos Saberes”; Projeto Educando com a Horta Escolar e a Gastronomia. Em 2018 foram apresentados outros seis projetos: Trilhas do Conhecimento, Cultura e Arte; Gestão Ambiental Compartilhada: Pequenos Jardineiros; Projeto “Comunicando Saberes: Rádio, Tv e Web na Escola”; Biblioteca vai à Praça; Parada da Leitura; Etnoconexões.

2. Destino dos projetos: Na maioria os projetos foram desenvolvidos para o público escolar (70%), outra parcela destinada à comunidade em geral (do em torno da unidade escolar – 20%) e o restante não especificava apenas um grupo a ser atendido (10%).

3. Projeto de destaque “Conheça o seu Município”<sup>13</sup> - parcerias com as Secretarias Municipais de Educação do Estado do Pará (Ananindeua, Belém, Melgaço, Portel e Soure) e a Universidades de Portugal, com foco na produção de conhecimento de alunos e professores a respeito da diversidade histórico-cultural dos municípios fazendo o resgate da cultura portuguesa na Amazônia.

4. Dados da origem financeira: indicam que a maior parte dos recursos são originários da Prefeitura de Belém, por meio da

---

13 Projeto “Conheça o seu Município – Disponível em: <https://conheca-seu-municipio-belem.webnode.com/> (Acesso em: 20 de mar.2019).

Secretaria Municipal de Belém (SEMEC), mas as informações ainda são vagas ou escassas, sem que se possibilite realizar afirmações sobre parcerias ou a colaboração governamental. Essa situação tende a exigir, talvez, uma abordagem presencial a própria SEMEC.

5. Dados sobre continuidade ou descontinuidade dos projetos: Não foi possível a obtenção desses elementos, mas certamente se torna necessário visualizar a permanência de alguns projetos, onde se poderá observar o acompanhamento realizado, o cumprimento das metas e objetivos, os desdobramentos de outros arranjos para o desenvolvimento da educação básica.

## CONSIDERAÇÕES

A federação possui uma identidade que é a de se constituir sob dois pesos (ou equilíbrios) na relação entre as unidades federadas: **autonomia** e **interdependência**, que assim se diferencia do modo de organização do Estado unitário. No caso brasileiro os pesos foram constituídos em oposição ao regime governamental anterior, que era centralizador, característico do regime monárquico. Em tese autonomia e interdependência significariam num só tempo manutenção do território (espaço físico e identidade nacional), por meio da soberania da nação brasileira frente aos demais Estados-nação e a não intervenção do governo central (União) nas administrações das subunidades, que manteriam suas autonomias política, orçamentária, mas permaneceriam articuladas ao Estado-nação brasileiro no que respeita “a identidade que nos faz pertencer àquilo que nos

pertence”.

O levantamento realizado nos vinte e seis anos de escritos do aparato legal para subsidiar as relações governamentais na gestão das políticas sociais com desenho democrático e participação da sociedade civil nas tomadas de decisão, se mostraram insuficientes para materializar plenamente o regime de colaboração. O Brasil se encontrava em uma caminhada (com ensaios, incertezas, buscas) que procurava coerência para o entendimento e realização de políticas sociais à luz do regime de colaboração. Projetos e programas indutores dessa realidade, a partir da iniciativa da União ou dos governos estaduais foram iniciados nesse período. Com o impedimento da presidenta Dilma Rousseff e a alteração do projeto de governo, esses processos foram alterados, pelo menos no que se referem ao setor da educação no qual não se tem mais programas e projetos originados do governo central nessa perspectiva nos últimos quatro anos. Uma explicação possível está no fato, constato historicamente, de que a federação, como regime de organização governamental, não sobrevive fora da democracia. O federalismo, originalmente pensado para manter a centralidade das colônias americanas e fortalecer o Estado-nação que nascia, quando foi assumido com a República brasileira veio ao encontro da não intervenção do governo central e nessa caminhada vem oscilando entre a centralização e a não centralização dos processos decisórios no âmbito governamental.

Para o desenvolvimento de políticas sociais de educação e saúde públicas, por exemplo, que favoreçam a população majoritária no Brasil, é fundamental um federalismo forte, pactuado e vivido por todas as unidades da federação (União,

Estados, Distrito Federal e Municípios) sob o regime de colaboração, em que prevaleça as demandas coletivas da população com relações democráticas.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. **Os barões da federação:** os governadores e a redemocratização brasileira. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002

ARAÚJO, G. **Direito à educação básica:** a cooperação entre os entes federados. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.4, n.7.p.231-243. Jul/dez. 2010. Disponível em < [http //www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br)>

ARRETCHE, M. **Federalismo e relações intergovernamentais no Brasil:** a reforma de programas sociais. In: *DADOS – Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, 2002. vol. 45, p. 431 a 458

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 11 ed. Brasília, 1989

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (2014-2024)*. Disponível: <http://pne.mec.gov.br/> acesso em 20/02/2021.

FERNANDES, T. **Regime de Colaboração: o contexto histórico das ações e das práticas em Educação.** *Educ. foco*, Juiz de Fora, v 17 n. 3, p. 153-176 nov 2012 / fev 2013

OLIVEIRA, Romualdo P. de e SANTANA, Wagner. **Educação e federalismo no Brasil:** combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação.** Disponível <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf> acesso: 30/08/19.

# UMA ANÁLISE SOBRE O DIREITO A CRECHE NO MUNICÍPIO DE BELÉM/PA APÓS A APROVAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

**Lisley Monteiro Leão da Silva**

*Universidade Federal do Pará*

*lisleymonteiro@hotmail.com*

**Brenic Aluan Pinheiro**

*Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia*

*brenic182@gmail.com*

**Gláucia Amaral dos Santos**

*Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará*

*glauuciaamaral\_@hotmail.com*

## INTRODUÇÃO

A educação é um direito humano garantido constitucionalmente aos brasileiros pela carta magna de 1988, em especial, no seu Art. 205 que garante a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

No Brasil, somente a partir do final da década de 1980,

especificamente a partir da Constituição Federal, na qual a educação como direito fundamental ganha status constitucional, começou-se a revitalizar o papel da escola na sociedade não somente como espaço de aperfeiçoamento cognitivo, de socialização ou de formação política, mas como espaço protetivo de direitos (SANTOS, 2019, s.p).

Assim, o Estado tem por obrigação garantir que todas as pessoas tenham acesso a educação via políticas públicas de acesso e permanência nas escolas para conclusão de seus estudos na educação básica, o que inclui as crianças desde a creche até fase da educação infantil aos 5 anos. Aqui nos deteremos em analisar a garantia do direito a creche previsto no atual Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado por meio da lei nº 13.005/2014 durante a gestão da então presidenta Dilma Rousseff (2011-2016).

Na lógica de um dos direitos sociais as creches são previstas no PNE, particularmente, na meta 1 em que deve ter uma organização do poder público para atendimento dessa parcela da população que são crianças de 0 a 3 anos cujos pais precisem trabalhar e não tenham com quem deixar seus filhos ou pagarem pelo serviço privado.

Desde a aprovação do atual PNE os estados e municípios teriam um ano, ou seja, junho de 2015 para elaborarem seus planos em consonância com o documento federal e o município de Belém/PA também sem adequando por meio de suas ações governamentais para garantia desse direito. Logo, nos inquietamos em saber: Como está configurado o cenário do número de creches em Belém após a aprovação do PNE?

O percurso metodológico está ancorado na pesquisa bibliográfica em interlocuções como Mello (2007) e Santos (2019) que analisam o direito a creche e a educação como direito humano, respectivamente e na pesquisa documental como o atual Plano Nacional de Educação e a Constituição Federal Brasileira.

## **AS CRECHES COMO DIREITO SOCIAL**

De acordo com Santos (2019) e Vale (2017) a democracia e a garantia de direitos sociais básicos fazem parte de um período recente do Brasil, especificamente a partir da Constituição Federal que representou a ruptura com o período ditatorial e o início de uma etapa de um período legal que amparasse premissas da dignidade da pessoa humana.

Ainda de acordo com a autora a escola é um dos espaços mais privilegiados na sociedade porque favorece apresentar às crianças e adolescentes as pluralidades, contradições, avanços, direitos e deveres e tudo o que for necessário para formação humana e social. Santos (2019) argumenta que é na escola que o indivíduo tem a oportunidade de se constituir humano a partir das suas vivências com outros sujeitos além do seio familiar que, geralmente, é o primeiro grupo social.

Em análise sobre o direito às creches no Brasil Silva e Strang (2020) argumentam que ainda há a carência na oferta desse direito e que o Estado ainda precisa intensificar suas ações para que o direito seja amparado em sua totalidade.

Ainda são poucos os avanços no atendimento da

população entre zero e quatro anos incompletos quanto ao seu direito à educação. Faltam creches; o número de professores é insuficiente, e muitos deles são mal formados; em geral os espaços são inadequados, denunciando urgência na reorganização completa de toda a estrutura da educação infantil, pois o cenário atual fere o direito constitucional das crianças (SILVA e STRANG, 2020, s.p).

A carência nas quantidades de creches é visível, como quando da ida dos responsáveis de crianças da primeira infância na realização de matrículas nessa etapa da educação, pois muitos não conseguem vagas devido aos critérios de seleção, deixando muitas crianças de fora, não atendendo a demanda real. Além disso, ainda existe pouco interesse em investimentos para pesquisas acadêmicas bem como atrair profissionais à formação de qualidade de professores para a área da educação infantil, assim como formação continuada, deixando exposto todas essas necessidades e demandas que ainda precisam serem sanadas para que o que está na lei seja de fato executado.

Além disso, o arcabouço jurídico e os instrumentos de planejamento no Brasil frisam que as creches devem fazer parte das ações governamentais como garantia de direito. O quadro 1 apresenta alguns marcos.

### **Quadro 1: As creches no contextos da legislação e instrumentos e de planejamento**

<b>LEI</b>	<b>ANO</b>	<b>PARÁGRAFO</b>
CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA	1988	Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO	1996	Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino;  Art. 30. A educação infantil será oferecida em:I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	2014	Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da legislação disponível

A partir da leitura do quadro 1, pode-se perceber que antes do Plano Nacional de Educação entrar em vigor com a meta de atender as crianças de 4 a 5 anos na educação infantil e incluir pelo menos a metade da quantidade de crianças de 0 a 3 anos nessa etapa da educação infantil (creche), houve a promulgação da Constituição Federal de 1988 amparando a educação infantil

colocando como dever do Estado para atender essa etapa da educação. Vindo após esse período a vigência da LDB de 1996 colocando os Municípios como responsáveis a atender a essas demandas.

Logo, podemos depreender que, pelo menos na legislação e nos instrumentos de planejamento as creches representam um direito que deve ser assegurado pelo Estado e cobrado pela população brasileira para que políticas nesse sentido sejam implantadas de forma a assegurar um desenvolvimento pleno às crianças de 0 a 3 anos que necessitem de vagas nesses espaços.

O Brasil, vem se propondo a alterar essa realidade porque os incisos e metas analisados no quadro 1 demonstram que as creches devem fazer parte do cotidiano das ações dos dirigentes públicos. No município de Belém, aqui analisado com destaque

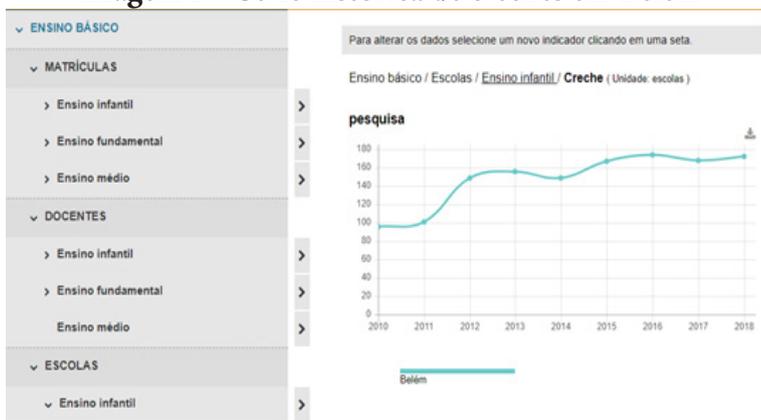
### **AS CRECHES EM BELÉM/PA: análise dos índices**

Segundo dados da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – Fapespa (2016) Belém é a capital do estado do Pará marcada por uma extensa mistura de culturas que juntas dão singularidade a essa cidades em seus diversos aspectos que vão desde o patrimônio cultural com Círio de Nazaré e a festividade de Nossa Senhora de Belém, passando pelo folclore com personagens como o Boi-Bumbá, cordões de pássaros e festas juninas que movimentam a cidade em disputas das equipes, até chegar a vasta gastronomia com tacacá, açaí e os sorvetes com frutas regionais como cupuaçu.

Ainda de acordo com a Fapespa (2016) o município de

Belém é marcado pela diversidade de seus aspectos demográficos, culturais e sociais que demonstram que particularmente na área educacional os avanços e desafios ainda são muitos para se alcançar a universalização.

### **Imagem 1 – Série histórica de creches em Belém**



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/pesquisa/13/5908?ano=2018&tipo=grafico&indicador=77894>

De acordo com pesquisas do IBGE dos anos de 2010 a 2018 houve avanços na quantidade de crianças matriculadas na educação infantil, mesmo que de forma lenta. No entanto, é possível notar que ainda há muito que se melhorar para que a demanda da quantidade de crianças atendidas seja atendida de forma efetiva e eficaz até chegar a sua universalização e garantia do acesso ao espaço de todos que necessitam.

Pelo menos do ponto de vista quantitativo analisado neste texto a capital paraense vem ofertando vagas em creches de forma crescente com destaque a partir do ano de 2014 quando foi sancionada a lei nº 13.005/2014 que em sua meta 1 destaca as

creches como parte da educação infantil que deve ser ampliadas de forma gradativa.

## **CONCLUSÃO**

O Plano Nacional de Educação garante o direito da creche às crianças de a 3 anos de idade, sendo uma necessidade de extrema importância discutir a relevância dessa instituição para que se possa refletir e realizar uma educação de qualidade que consequentemente levará à discussão sobre a atuação docente desse espaço.

Para Mello (2007), muitos dos estudos voltados ao desenvolvimento das crianças de creches mostram que estes sujeitos estabelecem relações constantes com o espaço e com as pessoas ao seu redor, se desenvolvendo a partir das mesmas. Por isso, pode-se afirmar que o papel da creche não é apenas de ser um espaço para cuidar de crianças, mas, principalmente, o local onde vivências devem ser proporcionadas com vistas ao desenvolvimento das dessas crianças, sendo um local voltado à constituição do sujeito. Para isso, é importante que a/o professor tenha o conhecimento adequado sobre o desenvolvimento psíquico da criança, para que assim possa organizar atividades e o espaço de acordo com as necessidades de cada indivíduo, o que requer uma formação acadêmica.

Com essas mudanças, maiores exigências para o trabalho docente da educação infantil tornam-se mais evidentes, nesse caso, um/a professor/a que toma a teoria histórico-cultural como referência de seu trabalho, passa a ter mais conhecimento

do desenvolvimento da criança em cada etapa, estando mais preparado/a para atender as necessidades e especificidades das quais encontrará ao longo de sua trajetória docente, pois o docente de creche, tem a função de educar e proporcionar vivências para que aconteça o melhor desenvolvimento destas, devendo ter artifícios que organizem o local, manuseando o tempo e o espaço em que essa criança está inserida e percebendo a necessidade de cada uma a partir de sua cultura e subjetividade.

É crescente o número de crianças de zero a três anos participantes dessa modalidade de educação infantil, para isso, é de grande importância considerar, além dos estudos científicos, o que dizem os documentos direcionados aos direitos a essa etapa, como o PNE.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996. Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA) Estatísticas Municipais Paraenses: Belém. / Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação. – Belém, 2016. Disponível em: <http://www.fapespa.pa.gov.br/upload/Arquivo/anexo/1008.pdf?id=1473720676>

IBGE. Senso Escolar Belém – série histórica. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/pesquisa/13/5908?ano=2018&tipo=grafico&indicador=77894>. Acesso em 10 mar. 2021.

MELLO, Suely Amaral. **Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática da educação infantil**. In: Marta Chaves. (Org.). *Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil*. 1ed. Maringá/PR: Eduem Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2012, v. 1.

SANTOS, E. M. N.. **A escola como espaço protetivo à luz da legislação educacional brasileira**. Educação e pesquisa, v. 45, p. 1-15, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022019000100508&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022019000100508&script=sci_arttext). Acesso em 10 mar. 2021.

VALE, Cassio. **Subsunção do público ao privado na educação paraense**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2017. Disponível em: <http://ppged.propesp.ufpa.br/arquivos2/File/cassio.pdf>. Acesso em 03 jan. 2021.

# **APRENDENDO LIBRAS: UM PROJETO PARA ALÉM DOS MUROS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO - UNIDADE PLENA DE CURURUPU**

**Julyana Christine Cunha Souza**

*Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão*

*juucsouza@hotmail.com*

## **INTRODUÇÃO**

Até o século XV os surdos eram mundialmente considerados como ineducáveis. A partir do século XVI, com mudanças nessa visão acontecendo na Europa, essa ideia foi sendo deixada de lado. Um surdo francês chamado Eduard Huet veio ao Brasil em 1857 para fundar a primeira escola para surdos no país, chamada na época de Instituto de Surdos Mudos. Com o passar do tempo, o termo “surdo-mudo” saiu de uso por ser inapropriado, mas a escola seguiu forte e funciona até hoje, com um novo nome, Instituto Nacional de Educação de Surdos – o famoso INES.

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS foi criada, então, junto com o INES, a partir de uma mistura entre a Língua Francesa de Sinais e de gestos já utilizados pelos surdos brasileiros. E foi oficialmente reconhecida no dia 24 de abril de 2002, sob a Lei nº 10.436/2002, a lei reconhece como meio legal de comunicação

e expressão a Libras, e determina o ensino e utilização no país, como primeira língua das pessoas surdas. E entende-se que é um instrumento fundamental para o desenvolvimento e inserção da pessoa surda na sociedade. A Língua é constituída de natureza visual-motora, com regras gramaticais próprias, criada pela comunidade surda e passada de geração a geração, com a finalidade primordial no desenvolvimento linguístico, social, cognitivo e psicológico do indivíduo.

No Brasil, há registro de duas línguas de sinais, a Kaapor do Brasil – LSKB que é usada pelos índios surdos Kaapor na Floresta Amazônica e Libras. É interessante salientar que a Língua Portuguesa, de modalidade oral-auditiva, ocupa lugar secundário na vida dos surdos, pois está se constitui como a segunda língua, já que a Libras é sua língua materna.

Portanto, tendo o contato com os estudantes surdos e uma intérprete, ambos da Unidade Escolar Dr. Tancredo de Almeida Neves localizado no município de Cururupu, estado do Maranhão, e sabendo da escassez de profissionais para atuarem na área, a professora de Atendimento Educacional Especializado – AEE e a estudante do curso técnico em Meio Ambiente ambas do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA/ U.P Cururupu pensaram em um projeto para que pudesse ser ofertado um curso básico de Libras.

Buscou-se como objetivo geral: Proporcionar a comunidade cururupuense o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras. E objetivos específicos: Investigar a qualidade da educação de surdos no município de Cururupu; Ampliar o conhecimento à cerca da Língua Brasileira de Sinais; Desenvolver

nas pessoas a curiosidade de aprender outra língua; Oportunizar o fortalecimento da autonomia, solidariedade e competência dos estudantes; Informar e sensibilizar a comunidade a respeito das pessoas surdas e os percalços para a inclusão da sua língua materna.

Enfim, vale salientar que se torna necessário este projeto, tendo em vista que através do curso e do aprendizado ofertado, o número de surdos que poderão ser incluídos na sociedade e no próprio IEMA será grandioso. Além disto, sabe-se que na vida dos estudantes do curso o impacto será positivo, pois muitos poderão ser futuros intérpretes e assim contribuirão para uma educação inclusiva no município.

## **DESENVOLVIMENTO DO TEMA**

Com o processo de democratização da escola, e universalização do ensino ficam claras questões como inclusão e exclusão onde o ensino é ofertado, porém continua sendo excludente para determinados grupos, que estão fora do padrão que a sociedade impõe.

A fase da negligência ou omissão, que pode ser observada em outros países até o século XVII, no Brasil se estendeu um pouco mais, eram comuns práticas desumanas com as pessoas com deficiência. A educação dessas pessoas ficou por conta da medicina por um determinado tempo, pois era visto como um problema de saúde para a sociedade, só depois que receberam um olhar da Pedagogia e Psicologia (RODRIGUES; MARANHE, 2008).

Não foi diferente com a educação dos surdos, que

tiveram diversos percalços, pois eram consideradas pessoas sem alma, viviam separadas do convívio social, não eram vistos como cidadãos, não tinham direitos como a educação e herança e muitas vezes eram segregadas em áreas externas da cidade, eram vistos como incapazes de aprender por não possuírem audição.

É importante citar sobre a educação de surdos no estado lócus da referida pesquisa, o Maranhão. O estado, a exemplo do resto do país, seguiu acompanhando as determinações nacionais, com base em princípios que defendia o oralismo como meio mais eficaz para o ensino e aprendizagem do surdo. Esse entendimento durou décadas e influenciaram nos direcionamentos da educação.

Com o passar dos tempos, a língua de sinais ocupou lugar de evidência nas discussões sobre as possibilidades interacionais, e a sua eficácia como mecanismo fundamental para a interação do surdo e, por conseguinte, a melhor alternativa para sua instrução. Segundo Quixaba e Santorosa (2015, p.14)

Na mesma década, o retorno de alguns surdos maranhenses do Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES, do Rio de Janeiro, impulsionou o uso de sinais na comunicação entre os surdos que pertenciam a esse grupo, numa época em que a comunicação oralizada mantinha seu prestígio nos espaços sociais.

De acordo com Cabral (2015), o ensino para as pessoas surdas iniciou em São Luís na rede estadual no ano de 1966. A primeira escola a atender este público foi a Escola Modelo Benedito Leite, em classes especiais. No decorrer dos anos, após reclamações de pais dos estudantes surdos e profissionais da área,

ampliaram-se as classes especiais para outras escolas, sendo que uma se tornou referência para a comunidade surda, conhecida como CEGEL.

Quanto ao ensino da Língua Brasileira de Sinais, na rede estadual de ensino, se intensificou com a oferta de cursos para os professores da rede e para comunidade após a criação do Centro de Ensino e de Apoio à Pessoa com Surdez Maria da Glória Costa Arcangeli também conhecido como CAS, em 2003, fruto da parceria com o Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP e Secretaria de Estado da Educação do Maranhão por interposição da Supervisão de Educação Especial/SUEESP, com finalidade do MEC em promover a educação de surdos no Maranhão e difusão da Libras. (QUIXABA, 2011).

O reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais colaborou significativamente para que fosse aceita pela maioria dos professores. Entretanto, o que se tem percebido é que o direito de ter acesso à informação por meio da Libras tem sido impossibilitado em virtude do despreparo dos educadores no sistema público municipal, estadual e privado, em relação ao atendimento aos estudantes surdos. Apesar do esforço do poder público em disponibilizar cursos de formação para os profissionais, podemos observar diversos fatores que influenciam para o atual cenário da educação destes, tais como: falta de tempo dos indivíduos em fazerem cursos de capacitação profissional, a própria segregação para o número de vagas em cada curso de Libras ofertado pelas instituições, a falta de sensibilidade da população em achar que não conhece uma pessoa surda ou não tem um membro familiar,

não tem a necessidade de conhecer a Libras.

Nos municípios do Maranhão a situação é mais calamitosa ainda, tendo em vista que às vezes existe um único profissional para suprir as demandas deste público, a família da pessoa está há anos na comunicação gestual caseira, entre outros fatores que comprometem o processo de ensino e a aprendizagem desses estudantes, como também inviabiliza a sua permanência nesses espaços inclusivos de forma produtiva.

Sabe-se que a inclusão de pessoas surdas não é uma tarefa simples, exige uma árdua caminhada e constitui um pacto ético de todos que estão neste processo de democratização do ensino. Sendo assim, pesquisar sobre os problemas que envolvem a educação de pessoas surdas, precisamente investigar a qualidade desta educação no município de Cururupu, impõe buscar compreensão para além dos achados em pesquisas e dados bibliográficos, é perceber o processo de inclusão que ocorre no chão das escolas.

O local que deu asas para o projeto do curso foi o IEMA, uma instituição pública estadual que tem por objetivo oferecer educação profissional em nível médio. O Instituto conta com um modelo que se alicerça em diversas premissas, levando os estudantes a serem protagonistas e professores serem idealistas, o protagonismo tem como princípio os jovens apoiados ou não pelos educadores, assumindo o papel principal das ações que executam. Com isto é necessário que se implementem projetos com alcance não só nos estudantes da própria Unidade, mas em toda a comunidade, isto implica em realizar estudos e pesquisas dos arranjos produtivos e demandas sociais.

Com este intuito foi pensado no projeto do curso, a

fim de difundir e sensibilizar a comunidade Cururupuense a se comunicarem com os surdos, e para além disto mudarem a atual realidade da educação destes indivíduos, e como consequência a capacitação de profissionais intérpretes para atuarem na região.

Durante a execução deste trabalho, seguimos os passos atribuídos à pesquisa experimental proposto por Chizzotti (1998): determinação do problema, organização da pesquisa, execução de pesquisa de campo e redação de texto. Nesse sentido lançou-se mão dos procedimentos metodológicos necessários à realização deste trabalho que partiram da abordagem qualitativa, o projeto para execução do curso Aprendendo Libras se deu por atividades que envolveram visitas técnicas em outras instituições, pesquisa bibliográfica, aulas expositivas e aplicação de questionário.

De forma a atingir os objetivos propostos e a fim de obter maior veracidade possível no processo de conhecimento da problemática, o trabalho examinou com um olhar investigativo as teorias referentes ao tema, por se tratar também de uma pesquisa bibliográfica, como afirma Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Primeiramente, pensou-se na proposta do curso em nível básico, ministrado por uma professora ouvinte, a única intérprete que atua no município de Cururupu, e um instrutor em Libras da comunidade. De acordo com o decreto nº 5.626/2005 no seu art. 7º diz que caso não haja docente com título de pós-graduação

ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras. (BRASIL 2005, não paginado).

Logo, atendendo a legislação os dois profissionais, ministram o curso, que acontece no IEMA - Unidade Plena Cururupu. No início as aulas tiveram duração de 60 minutos, no horário de 18h às 19, a inscrição foi no valor simbólico de R\$ 30,00 para custear os profissionais, o valor foi pensado justamente por ser um público de baixa renda, e para dar acessibilidade a um maior número de inscritos. Na finalização no dia 18 de dezembro de 2019 tivemos um coral em Libras.

**Figura 1 – Fotos do Coral em Libras apresentado a equipe escolar do IEMA**



Já o segunda fase do projeto, o curso foi pensado para ser ministrado durante os meses de fevereiro à novembro do ano de 2020 para totalizar 120 horas do curso básico, neste módulo o valor cobrado foram mensais de R\$ 50,00. Entretanto, infelizmente devido ao momento pandêmico tivemos aulas até março, quando as atividades foram suspensas e o curso teve que ser interrompido, contamos apenas com o grupo no Whatsapp para troca de informações. Entretanto, no retorno das atividades, as aulas serão retomadas. A certificação será entregue ao final do curso, com reconhecimento e autenticação do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA.

Inicialmente para divulgação do curso Aprendendo Libras, foram realizadas visitas técnicas em escolas de rede estadual, municipal e privada do município de Cururupu, onde a professora do AEE e a estudante divulgaram a ideia do projeto e o quão importante seria a participação da população, visto que ainda existem barreiras na comunicação de pessoas surdas e ouvintes.

Há de se mencionar que o ato das inscrições no curso foi de grande satisfação, pois se sabe que houve tentativas da Secretaria de Educação do Município em ofertar cursos de Libras

em Cururupu, porém nem sempre se teve êxito. Isto nos mostra a relevância de tamanha iniciativa, e o peso que o IEMA tem para os cidadãos cururupuenses. Logo, totalizou-se 58 pessoas inscritas.

Nas aulas além da intérprete e instrutor, se tem a participação de dois estudantes surdos (como visitantes), que ajudam na fluência da Língua, utilização das regras e sinalização. As aulas são sempre dinâmicas, com oficinas, atividades, traduções e apresentações. O I módulo do curso teve uma apostila, criada pela professora intérprete e disponibilizada pelos meios eletrônicos (e-mail, whatsapp). O cronograma de estudos contou com a fundamentação (história dos surdos), a legislação, iconicidade e arbitrariedade, parâmetros da Língua Brasileira de Sinais, alfabeto manual (datilologia), números cardinais, numerais para quantidades, identidade e cumprimentos, membros da família, estado civil, calendário, dias da semana, meses do ano, profissões, cores, adjetivos e verbos. Segue abaixo as imagens das aulas do módulo I.

**Figura 2 – Fotos das aulas do curso Aprendendo Libras no sua primeira fase**



Com o objetivo de verificar aspectos do curso Aprendendo Libras e da educação de surdos no município de Cururupu, aplicou-se um questionário online pela plataforma do Google

formulário. Logo, sendo relevante está sondagem para ampliar o saber dos cururupuenses e do IEMA. Foram elaboradas treze perguntas objetivas e entre os 58 estudantes regularmente presentes nas aulas do curso, todos responderam o questionário disponibilizado.

### **Na questão 1. Tratava-se do nível de escolaridade das pessoas inscritas no curso.**

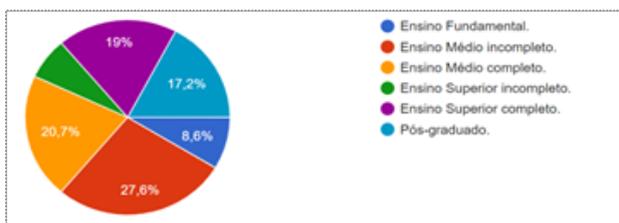


Gráfico 1 - dados obtidos da avaliação do curso.

Observa-se que (8,6%) 05 pessoas possui o Ensino Fundamental, (27,6%) 16 pessoas possui o Ensino Médio incompleto, (20,7%) 12 pessoas possui o Ensino Médio completo, (6,9%) 04 pessoas possui o Ensino Superior incompleto, (19%) 11 pessoas possui o Ensino Superior completo e (17,2%) 10 pessoas possui o nível de pós-graduado. Percebemos por tanto que o nível de escolaridade da turma é bem dividido, ainda identifica-se o índice baixíssimo de estudantes com Ensino Superior completo e pós-graduação. E isto é revelador ao nível de instrução dos indivíduos do município de Cururuçu.

Na questão 2. perguntou-se a respeito da idade dos matriculados no curso. Para análise dos dados estabelecemos uma pirâmide etária dividida em: estudantes entre 10 a 14 anos (05

pessoas) estão matriculadas no curso, 15 a 19 anos (17 pessoas), 20 a 24 anos (05 pessoas), 25 a 29 anos (08 pessoas), 30 a 34 anos (07 pessoas), 35 a 39 anos (07 pessoas), 40 a 44 anos (06 pessoas), 45 a 50 anos (03 pessoas). Nota-se que o índice de pessoas que frequentam o curso está na faixa etária mais nova, e isto é algo positivo, visto que o processo de aprendizagem nesta fase depende da razão que motiva a busca de conhecimento. Outro ponto a se observar, é que as pessoas de meia idade não estão tão presentes no curso, e isso significa que os fatores externos influenciam nos estudos nesta fase, como emprego, falta de tempo, interesse e etc.

Na pergunta 3. Questionamos a respeito da profissão dos estudantes do curso, e tivemos os dados de 01 administrador, 03 agentes comunitários de saúde, 03 assistentes sociais, 03 autônomos, 01 coordenadora do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, 22 estudantes, 03 funcionários públicos, 01 marisqueira, 17 professores, 01 secretária, 02 desempregados e 01 lavradora. Observa-se que o grande índice de profissionais são professores, isto nos reflete que os docentes têm a necessidade de buscarem formação continuada diante da escola inclusiva. Também nota-se o número expressivo de estudantes, mostrando que o trabalho de sensibilização feito no IEMA através de práticas inclusivas tem sido positivo.

Portanto, aprender a Língua Brasileira de Sinais é algo fundamental para quebrar as barreiras existentes entre a comunicação das pessoas surdas e ouvintes, os professores precisam se apropriar deste conhecimento para mudarem suas práticas nas escolas e assim influenciar os estudantes.

### **Na questão 4. perguntou-se aos estudantes se tem algum familiar surdo.**

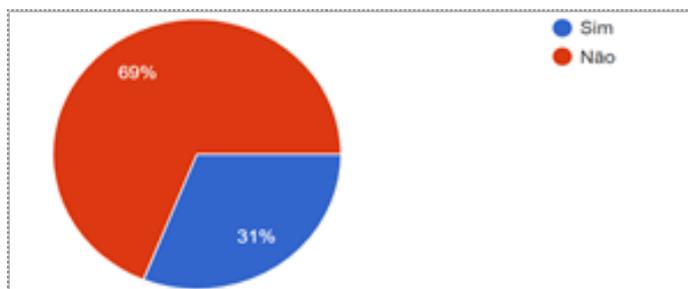


Gráfico 2 – dados obtidos da avaliação do curso.

Entre os 58 estudantes do curso (69%) não possuem nenhum familiar surdo, e (31%) equivalente a 18 pessoas tem parentesco com pessoas surdas. Isto nos mostra que o maior número de inscritos está em pessoas que não possui familiares com surdez, algo de suma relevância para a sociedade, mostramos que os indivíduos estão rompendo barreiras atitudinais impostas por uma sociedade preconceituosa, e estão mudando suas mentalidades, buscando conhecimento e aperfeiçoamento sem interesses pessoais/familiares.

Na questão 5. Indagou-se sobre a relação com a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, se os matriculados no curso já haviam tido o contato com esta Língua.

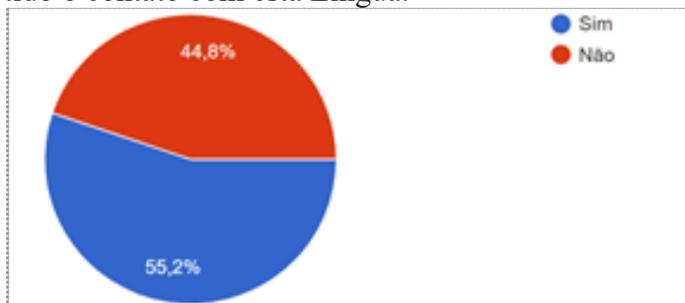


Gráfico 3 – dados obtidos da avaliação do curso.

No gráfico anterior percebemos que (55,2%) o mesmo que 32 pessoas do curso responderam que não, e (44,8%) 26 pessoas que sim já haviam tido contato com a Libras. Faz-nos refletir que pelo menos essa familiaridade com a Língua houve, não foi algo totalmente desconhecido pelos estudantes. Porém o maior número foi de pessoas que não tinha contato com a Libras, e isso nos revela diversos fatores que influenciam para o cenário de inclusão dos surdos no município. Na questão 6. perguntou-se aos estudantes se já haviam tido algum convívio com alguém que possui a surdez.

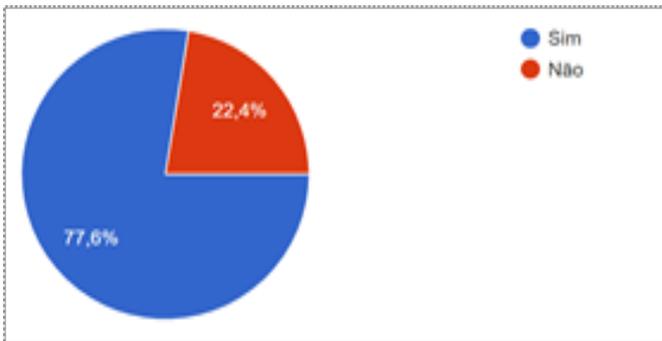


Gráfico 4 – dados obtidos da avaliação do curso.

No gráfico, identifica-se (22,4%) equivalente a 13 pessoas responderam que não e (77,6%) o mesmo que 42 pessoas que sim. O que nos comprova os dados obtidos nos questionamentos anteriores, onde 18 pessoas do curso tem parentesco com alguma pessoa com surdez e 26 estudantes já tiveram o contato com a Libras. Estes dados são positivos, visto que tentar estabelecer comunicação com pessoas surdas motivaram os estudantes a se matricularem no curso.

Nas questões 7 e 8. Indagamos a respeito do parâmetro atribuído pelos estudantes ao curso Aprendendo Libras e a ideia do projeto no Município de Cururupu

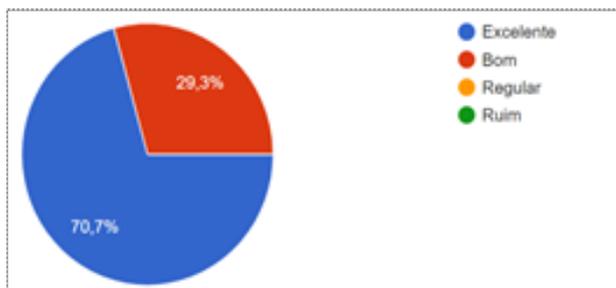


Gráfico 5 – dados obtidos da avaliação do curso.

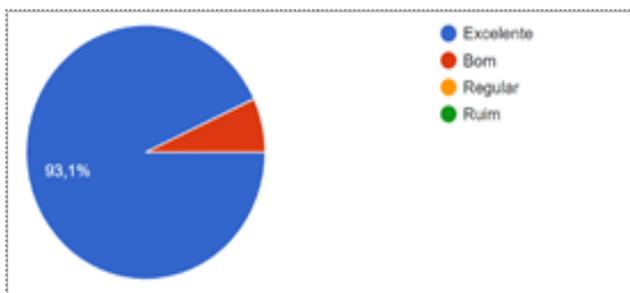


Gráfico 6 – dados obtidos da avaliação do curso.

Os parâmetros utilizados consistiram em: excelente, bom, regular e ruim, os que foram mais votados ficaram entre (70,7%) o que corresponde a 41 estudantes que atribuíram excelente para o curso, no que tange a dinâmica das aulas, estrutura física, professores, material didático e etc. E a respeito da ideia do projeto Aprendendo Libras (93,1%) 54 estudantes disseram ser uma excelente iniciativa. Isto reflete a grandiosa ação que está sendo desenvolvida através deste curso, o quão grande é a necessidade de professores e estudantes que saibam Libras, indivíduos que queiram aprender a se comunicar para que assim contribuam para uma sociedade que avance e dê possibilidades acadêmicas e

inclusão social para as pessoas surdas. No item 9. A pergunta foi se o município de Cururupu – MA já havia ofertado algum curso de Libras.

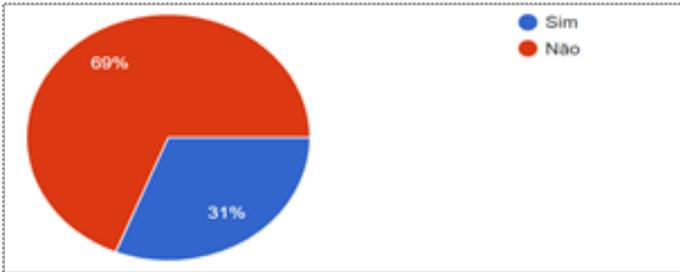


Gráfico 7 – dados obtidos da avaliação do curso.

De acordo com análise do gráfico (69%) 40 pessoas responderam que não e (31%) 18 pessoas disseram que sim. Logo, o curso está sendo de grande impacto para os cururupuenses, pois a maior luta está na possibilidade dos surdos terem uma instrução acadêmica, considerando que se deve utilizar a Libras nas escolas, e para que a inclusão aconteça a população precisa se aprofundar na Língua. A incipiência do município para com a educação dos surdos inviabiliza a inserção destes na sociedade e nos níveis mais avançados de educação. Na questão 10. Trata-se da motivação dos estudantes em participarem do curso Aprendendo Libras.

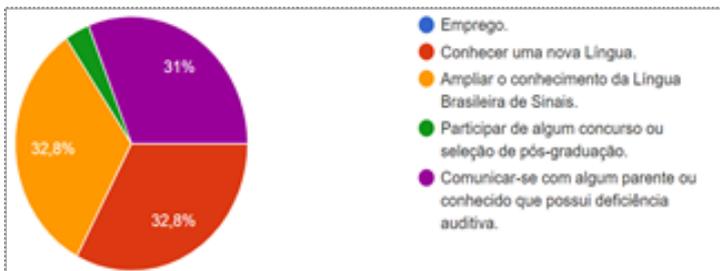


Gráfico 8 – dados obtidos da avaliação do curso.

Observa-se que (31%) 18 pessoas responderam que o motivo pelo qual se inscreveram no curso foi para aprenderem a se comunicarem com algum parente ou conhecido que possui surdez, os outros (69%) 40 estudantes dividiram-se entre ampliar o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais e conhecer uma nova Língua. Analisando estes dados percebemos que o curso é importante para quem convive com pessoas surdas terem o domínio da Libras, pois dará as essas pessoas a possibilidade de serem entendidas, e isto será um grande incentivo para que estejam ativas na sociedade e busquem seus objetivos. Além do que, igualmente como a proficiência em outros idiomas, o domínio da Libras é um grande destaque no currículo profissional, as instituições têm se posicionado melhor sobre a questão de acessibilidade para todos os tipos de deficiência. Além do enriquecimento cultural que cada participante do curso irá adquirir.

Na questão 11. perguntou-se a nota atribuída pelos estudantes a educação de surdos no município de Cururupu-MA.

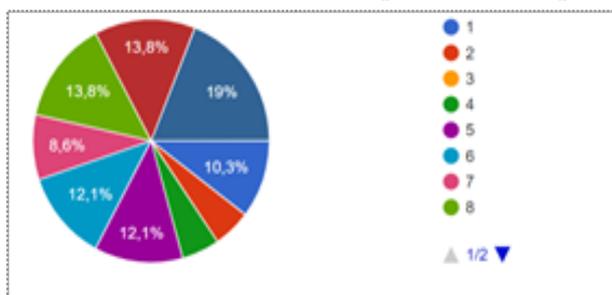


Gráfico 9 – dados obtidos da avaliação do curso.

É interessante mencionar, que no questionário usamos uma escala de 1 a 10, sendo 1 para ruim e 10 para excelente. Na discussão colocaremos apenas números que foram expressivos.

Entre as pessoas que responderam o questionário, (19%) equivalente a 11 estudantes marcaram 10, (13,8%) 08 estudantes marcaram 2, (12,1%) 14 pessoas da turma marcaram entre 5 e 6, (10,3%) igual a 6 estudantes marcaram 1, (8,6%) 5 pessoas marcaram 7. Percebemos que a própria comunidade não consegue perceber a ineficiência do município no que diz respeito à educação de surdos, pois pontuam números bons. Porém, pelos relatos da intérprete e estudantes surdos e vivências das pesquisadoras a inclusão social dessas pessoas está engatinhando no município de Cururupu.

Na questão 12. perguntou-se para os estudantes do curso Aprendendo Libras sobre o conhecimento deles da quantidade de intérpretes de Libras que atuam no município de Cururupu - MA. Obtivemos os dados de (88,2%) 52 estudantes colocaram que apenas 01 intérprete atua no município, os outros (11,8%) 06 estudantes ficaram divididos entre 02 e 03 intérpretes. Um dado alarmante, pois se percebe que a realidade é catastrófica, a inclusão está a passos lentos no município e sabemos que um único profissional intérprete não consegue atender à todos, isto nos implica dizer que alguns não tem acesso à educação, evadem da escola, por falta de profissionais na área para ajudarem a minimizar as dificuldades no dia a dia escolar.

Na última questão, perguntou-se ao conhecimento dos estudantes se a inclusão de pessoas surdas acontece no município de Cururupu - MA.

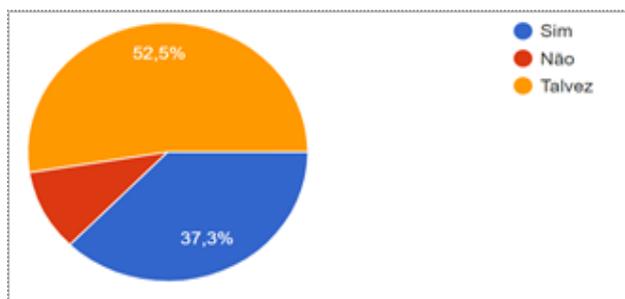


Gráfico 10 – dados obtidos da avaliação do curso.

No gráfico observamos que (52,5%) 30 pessoas responderam talvez, (10,2%) 6 pessoas responderam que não e (37,3%) 22 pessoas colocaram que sim. Analisando estes dados e os das duas perguntas anteriores, notamos que a maioria das pessoas do curso acredita que acontece a inclusão de surdos no município. Porém o que ressaltamos é que apesar de alguns avanços, ainda não foi atingido efetivamente os objetivos de uma sociedade inclusiva. Até agora só tem uma Sala de Recursos Multifuncional que atende os surdos, uma única profissional intérprete, não se tem garantias de acesso e permanência dos estudantes nas escolas, não se tem Associação de surdos, ainda se encontra muitas barreiras atitudinais. Entende-se que pessoas surdas têm diversas necessidades e condições, e que a inclusão destes sujeitos, no que diz respeito a educação, deve ser entendida como algo de extrema necessidade, a população precisa deixar de naturalizar aquilo que está errado, e compreender que falta uma roupagem nova para educação e práticas inclusivas para com esses indivíduos no município.

## CONCLUSÕES

Acredita-se que se devem fortalecer as ações que promovam conhecimentos mais aprofundados sobre a Língua Brasileira de Sinais seu uso instrumental, a morfologia dos sinais, a sintaxe, a semântica e o uso dos sinais em um contexto estruturado. Já que as possibilidades de acesso e registro da Libras ainda não se democratizaram nem para os surdos e nem para a maioria dos docentes.

Logo, a iniciativa do projeto com o curso gerou uma repercussão positiva entre a comunidade Cururupuense, notado por meio do número de inscritos e participação dos indivíduos, o que contribuirá com o aprendizado de novas práticas educacionais, além de uma maior reflexão sobre a Educação Inclusiva. As discussões e explicações provocadas pelos professores do curso estão levando todos a uma reflexão sobre as suas possíveis mudanças nas práticas pedagógicas, nas dificuldades e desafios vivenciados no município. O curso Aprendendo Libras está contribuindo para a melhoria da inclusão de pessoas surdas, possibilitando através do ensino da língua, a melhoria da realidade educacional no município para este público.

O instrutor que é filho da terra de Cururupu, nos prova o tanto que precisamos lutar para destruir as barreiras atitudinais, o rapaz que ministra as aulas do curso junto com a professora ouvinte, sofre na pele a exclusão, pois vive em uma sociedade que não possibilita o seu crescimento pessoal e acadêmico. Entre os surdos da comunidade, este é o único que tem o maior nível de conhecimento, tendo Ensino Médio completo e o curso de Libras

pela APAE, possui o sonho de cursar a Universidade e assim se sentir reconhecido e incluído de fato. Aos 25 anos, é casado com uma pessoa surda que tem 33 anos e está aprendendo Libras agora com sua ajuda, ambos quando não estão na única Sala de Recursos Multifuncional, uma sala bilíngue que atende estudantes surdos, para socializar e não ficarem ociosos em casa, estão indo para a roça trabalhar.

Pelos resultados obtidos através do questionário nota-se que os participantes do curso não consegue enxergar a ineficiência do município a respeito da inclusão de pessoas surdas, pois acreditam que talvez a inclusão aconteça. Porém, sabemos que na realidade muito precisa ser feito para se assegurar de fato uma educação digna a essas pessoas, sabe-se que a realidade das escolas e a vida destes é marcada por grandes lutas, por não poderem ter acesso e permanência aquilo que é delas por direito.

A sociedade terá como resposta os trabalhos que podem ser oferecidos por meio do curso Aprendendo Libras, os efeitos práticos do questionário, que colaborará para o aprimoramento intelectual dos seus participantes diretos e conseqüentemente da comunidade como um todo por fazerem parte da escola. Para o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA acredita-se que as inquietações e a realidade vivenciada trazem ao meio acadêmico aspectos reveladores, sendo um trabalho rico em resultados práticos e atuais que poderão ser socializados servindo de base para futuras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em 14 nov 2019.

CABRAL, I. S. **Educação de Surdos em São Luís-MA:** uma análise da inclusão no Complexo Educacional Governador Edison Lobão. Monografia (Especialização em Educação Especial). Universidade Estadual do Maranhão. São Luís. 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1991.

QUIXABA, M. N. O. **Práticas Inclusivas na Escola: o que faz sentido para os (as) alunos (as)?.** São Luís. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Maranhão, 2011.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; MARANHE, Elisandra André. **Educação especial:** história, etiologia, conceitos e legislação vigente.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental.** Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12 v.

SÃO LUÍS. **Centro de Ensino e de Apoio à Pessoa com Surdez Prof<sup>a</sup> Maria da Glória Costa Arcangeli/CAS.** Disponível em: <http://casmaranhao.blogspot.com.br/> Acesso em 20 nov 2019.

# **GESTÃO E AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR: FEIÇÕES E SENTIDOS NA MATERIALIDADE DA AÇÃO<sup>1</sup>**

**Maria Inês Viégas Corrêa**

*Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba-PA*

*ines@crisotrabalhador.org.br*

**Maria do Socorro Vasconcelos Pereira**

*Universidade federal do Pará*

*vasconcelosmariadosocorro67@gmail.com*

## **INTRODUÇÃO**

Trata-se de estudo empírico e documental realizado em uma escola pública de Ensino Médio da rede estadual de Abaetetuba/PA, cuja análise considerou resultados de uma pesquisa sobre a atuação do Conselho de Classe enquanto instrumento de gestão democrática realizada por Corrêa, Gomes e Both (2011), que se somou à pesquisa atual que problematiza as implicações presentes nas ações de gestão escolar a partir das ações de avaliação do processo de ensino. Atualiza o debate outrora realizado, acrescido da análise acerca das implicações presentes na ação de avaliação

---

1 Parte deste texto foi apresentado, sob a forma de Comunicação Oral, no Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED: “Educação em/para os direitos humanos, diversidade, ética e cidadania, realizado em Imperatriz/MA no período de 09 a 12 de novembro de 2016.

do processo de ensino enquanto dimensão articulada à Avaliação Institucional, com o objetivo interpretar as concepções que emanam do coletivo escolar envolvido na atividade de avaliação educacional realizada por meio do Conselho de Classe, sob a coordenação da equipe de gestão, bem como refletir e analisar, a partir da materialidade da ação, as diferentes intermediações que essas concepções imprimem à dinâmica da prática escolar.

A análise priorizou a vivência cotidiana no interior da instituição educacional que, na condição de membros da equipe escolar responsáveis pela direção e coordenação das atribuições agrupadas sob a função da gestão<sup>2</sup> foram desenvolvidas diariamente em relações com outros sujeitos sociais ali presentes no desenvolver da dinâmica educacional. Assim como se valeu de depoimentos registrados em memórias de reuniões dos diferentes sujeitos que compõem o coletivo escolar.

As análises revelam que a consolidação da prática de gestão escolar alicerçada em perspectiva democrática, em vista da efetivação de uma “comunidade democrática de aprendizagem”<sup>3</sup> atinge avanços, mobiliza ações propositivas, mas encontra recuos desencadeados pela própria lógica desigual arraigada da sociedade que não fortalece o desenvolver de uma formação na perspectiva da emancipação humana, cuja perspectiva trabalhada por Tonet (2016) é de que a produção do conhecimento esteja fundamentada

---

2 Essa definição de agrupamento sob a função de gestão é com base em Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), os quais definem a gestão como a atividade referente “a todas as atividades de coordenação e de acompanhamento do trabalho das pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe, a realização do trabalho em equipe, a manutenção do clima de trabalho, a avaliação de desempenho (p. 349)”.

3 Expressão utilizada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) para definir um modo de funcionamento da organização e da gestão que considera a escola enquanto uma comunidade de aprendizagem.

em um saber que tenha na categoria da totalidade a sua chave metodológica, assentada pela articulação entre as categorias da essência e da aparência (de caráter histórico e social), a fim de permitir a desmistificação da realidade social enquanto interesse da classe proletária, tendo como horizonte superar radicalmente a exploração do homem pelo homem e de construir uma forma de sociabilidade que seja uma autêntica comunidade humana, isto é, um saber que pretenda atividades educativas que almejem se constituir em emancipadoras, o que demanda permitir nessa construção a compreensão da realidade como uma totalidade, até a sua raiz mais profunda – sua essência, ou seja, como mecanismo que possibilite a compreensão da origem, da natureza e da função social da fragmentação, desmistificando, ao mesmo tempo, a sua forma atual.

Para o empreendimento do debate acerca das interloquções entre gestão e avaliação no cotidiano escolar o texto compreende duas partes: a primeira com referências acerca de concepções de educação escolar, gestão e avaliação no espaço institucional e a segunda constituída das análises dos diálogos que envolvem os diferentes sentidos das ações de gestão e avaliação enquanto atividades decorrentes da organização e gestão da escola, constitutivas do conjunto de condições e dos meios utilizados para viabilizar o funcionamento da instituição escolar e que possibilitaram interpretar as diferentes concepções que emanam dessas práticas, assim como estabelecer reflexões e análises das diferentes intermediações impressas na dinâmica da prática escolar da instituição estudada, cujo conteúdo constitui as considerações finais deste trabalho.

## UM INÍCIO DE DIÁLOGO: AS INTERLOCUÇÕES DE GESTÃO E DE AVALIAÇÃO

Com base na prática de gestão sinalizada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) e no entendimento de educação escolar apresentado por Vasconcelos (2007) é que este texto se ancora para problematizar as diferentes compreensões que a prática da gestão escolar absorve no cotidiano da instituição educativa.

[...] entendemos que educação escolar é um sistemático e intencional processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade, cuja finalidade é colaborar na formação do educando na sua totalidade – consciência, caráter, cidadania -, tendo como mediação fundamental o conhecimento que possibilite o **compreender**, o **usufruir** ou o **transformar** a realidade (negrito no original) (VASCONCELOS, 2007, p. 98).

Também com amparo na consideração de que a qualidade do ensino, razão de ser da escola, envolve todo o processo de funcionamento da instituição e que este processo não se faz ao acaso, tampouco deslocado da realidade, mas atrelado a uma concepção de educação, de sujeito, de currículo, de conhecimento, de avaliação e de gestão, e que a prática desta é que mobiliza as demais dimensões com foco na qualidade do ensino tendo como horizonte uma formação calcada não somente na emancipação

política, mas na emancipação humana<sup>4</sup>.

Sobre a concepção de formação para o sujeito do Ensino Médio - EM, o debate se encontra ancorado na definição legal contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.294/96 (LDB/96), cujo artigo 35 estabelece como finalidade do EM, enquanto etapa final da educação básica: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos que possibilite o prosseguimento de estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania, o aprimoramento do sujeitos do EM como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática nos diferentes processos formativos.

Kuenzer (2000), com base nessa definição legal concebe que esse horizonte das finalidades do EM toma o conceito de trabalho como práxis humana, necessária ao desenvolvimento do homem enquanto indivíduo e humanidade para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio para produzir condições necessárias à sua existência, conforme declara:

Partindo dessa concepção, é possível afirmar que as finalidades e objetivos do Ensino Médio se resumem no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas

---

<sup>4</sup> A concepção de emancipação humana em distinção à emancipação política aqui assumida corrobora com a definição de Marx (2002), quando ao analisar as ideias de Bauer sobre a questão judaica na França, define que a emancipação política representa apenas uma das etapas da emancipação humana, necessária, porém, não única para o alcance desta.

com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral (KUENZER, 2000, p. 40).

Nesse sentido, a organização da escola, na elaboração do projeto político pedagógico ao considerar as exigências de ordem epistemológica e metodológica, que envolvem os pressupostos a serem contemplados nesse documento e vivenciados pelos sujeitos no processo de construção do conhecimento terão como horizonte “a inserção do aluno na prática social de sua comunidade, para que ele possa dimensionar a possibilidade de transformação a partir do conhecimento, do compromisso político e da organização (Idem, p. 82)”.

Paro (2008), ao tratar da gestão democrática da escola pública dá destaque para a participação da comunidade como parte integrante e não restrita aos que habitam no interior da escola sob a condição de funcionários da escola, pois se assim o for, adverte: [...] corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária (PARO, 2008, p. 16).

No que se refere à avaliação, Freitas *et al* (2012) a concebem enquanto um fenômeno que está muito além de uma técnica, que envolve diferentes ângulos, é repleto de trocas de momentos formais e informais, é marcado por relações que extrapolam o espaço da escola, com conexões com a sociedade, que expressa relações de poder, que é um campo de forças abertas a contradições. E, sobretudo, que está diretamente ligado ao

fenômeno educacional que é regulado pelo Estado, portanto, herdeiro de suas formas e lógica de regulação, ou seja, de relações hierarquizadas e estratificadas.

Veiga (2010) ao tratar da organização do trabalho pedagógico na escola de ensino médio ressalta a importância de que esta (escola) esteja fundamentada em princípios norteadores no Projeto Político Pedagógico, os quais representam os sustentáculos do projeto político-pedagógico e atuam de forma dinâmica e interativa, ou seja, em intrínseca relação uns com os outros e se entrecruzam em conexão com a dimensão educativa de escola, para direcionar sua condição de escola democrática, pública e gratuita, a saber: liberdade, solidariedade, pluralismo de ideias, igualdade, qualidade, transparência e participação. A participação é aqui destacada por referendar a abertura do debate na prática da escola e por ser concebida não como um direito, mas um dever em que as pessoas pela sua condição de cidadãos são obrigadas a tomar parte na melhoria da sociedade.

[...] g) *Participação*, que implica criação e ampliação de canais e espaços públicos para o diálogo, a discussão e o debate a serviço de um projeto político-pedagógico de qualidade que, assentado no pilar da educação emancipatória, considere os determinantes sociais e as possibilidades concretas da escola. A participação é o princípio básico da democracia. Ela não pode se resumir ao instante da eleição, do voto, mas exige abertura para o debate (VEIGA, 2010, p. 4).

Assinala ainda Veiga (2010), que a escola persegue finalidades e uma de suas principais tarefas ao longo do processo

de elaboração do projeto político-pedagógico é refletir sobre sua intencionalidade educativa, tendo o projeto como proposta de formação humana que busca a globalidade, se opondo à fragmentação, ou seja, constitui-se de uma prática social coletiva e intencional.

Essa intencionalidade destacada por Veiga (2010) encontra fundamento em Vázquez (2011) quando ao destacar a práxis como categoria filosófica central, também dá realce ao tipo de práxis em que se cumpre mais plenamente a auto-emancipação humana. Define as condições necessárias da transição da consciência comum à consciência filosófica, assentado em um porvir verdadeiramente humano, eivado da ação criadora e revolucionária, conforme descreve:

Tais são os problemas que a práxis coloca quando se pretende passar da consciência comum à consciência filosófica. [...].

Efetivamente, as contradições fundamentais em que a sociedade capitalista se debate em nossa época chegaram a tal agravamento que os homens apenas podem resolvê-las e assegurar, assim, um porvir verdadeiramente humano atuando em um sentido criador, isto é revolucionário. Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, necessitam também – hoje mais do que nunca – de uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma verdadeira consciência da práxis (VÁZQUEZ, 2011, p. 60).

Soma-se a isso a concepção de que no exercício da profissão docente a ação da avaliação, na perspectiva aqui concebida, incorpora, assim como outros procedimentos didáticos, atividade formativa para os diferentes pares sociais, consubstanciada na perspectiva defendida por Freire (2011), de que é na formação do professor que devemos exercitar a reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011, p. 43/44).

## **OS SENTIDOS DA AÇÃO MATERIALIZADOS NO COTIDIANO ESCOLAR**

Como base nesses pressupostos que referendam a proposta pedagógica da escola a equipe de gestão da unidade de ensino, locus de estudo deste trabalho, na perspectiva de desenvolver o que Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) denominam de “comunidade democrática de aprendizagem” desenvolveram, em observância a Proposta Pedagógica e ao Regimento Interno da instituição uma metodologia de avaliação do processo de ensino – Conselho de Classe - enquanto dimensão da Avaliação Institucional com vistas à

consolidação da concepção de gestão democrático-participativa<sup>5</sup>, também defendida pelos autores.

A prática de avaliação se desenvolve desde o ano de 2002, quando a escola iniciou a oferta do Ensino Médio, ocorre alicerçada com a atividade de planejamento anual, constitui-se de uma atividade programada no calendário escolar para realizar-se após o período da 1ª e 3ª avaliação da aprendizagem. Embora englobe todas as dimensões do trabalho educativo no oferecimento do serviço educacional, o período avaliativo da aprendizagem é priorizado em razão da dimensão do processo de ensino, pois se direciona a identificar, acompanhar e redimensionar esta ação tendo em vista a melhoria de sua qualidade. Se efetiva com participação de todos os sujeitos sociais que formam a instituição em um processo em que, simultaneamente, todos avaliam e são avaliados.

A metodologia da atividade, assim como sua própria realização, no decorrer dos anos tendo sido avaliada, buscando-se otimizar a obtenção dos dados de forma a promover a qualidade da informação e o retorno às necessidades em menor tempo possível, uma vez que o foco primordial é a qualidade da oferta do ensino.

---

5 Para a concepção democrático-participativa, definida por Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), há “a [...] necessidade de combinar a ênfase sobre as relações humanas e sobre a participação das decisões com as ações efetivas para atingir com êxito os objetivos específicos da escola.” Cujas apostas se dá pela valorização dos elementos internos do processo organizacional (planejamento, organização, direção e avaliação) em que prioriza o acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos, ações e tomadas de decisões. Essa concepção visa a articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela; tem definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola com vistas a busca de objetividade no trato das questões da organização e da gestão, mediante coleta de informações reais.

Corrêa, Gomes e Both (2011) constataram, em estudo realizado sobre essa prática, de que o Conselho de Classe como estratégia de gestão democrática possibilita amadurecimento político, principalmente nos alunos; respeito mútuo; relações mais dialógicas, horizontais e afetivas entre os membros da comunidade; zelo pelo patrimônio da instituição; participação dos segmentos nas decisões relacionadas ao ensino e a aprendizagem, com significativas implicações na qualidade do ensino. Da mesma forma que evidenciaram que a escola enfrenta muitos desafios para efetivar a atividade em perspectiva democrática, por considerarem a predominância de tendências ideológicas tradicionais, personalistas e autoritárias nesse exercício.

Neste estudo são confirmadas as constatações das autoras na dimensão do foco investigado assumido – a atividade do Conselho de Classe como estratégia de gestão democrática, por também considerar como uma ação promissora à efetivação da perspectiva democrática no serviço educacional. Entretanto, na atualização do debate, 5 (cinco) anos após o estudo realizado, por outro foco de análise, seus achados são reiterados, uma vez que foi identificado que, assim como em outras instituições sociais, regulamentadas pelo poder político, mostra-se evidente a resistência da participação dos

“governados” nas ações dos “governantes”, fortalecendo a concepção de que compete somente aos segundos decidir sobre as melhores conduções para os primeiros e assim eximindo-se da vivência do conflito desencadeada pelas evidências dos diferentes olhares.

Considerando o que concebem Sordi e Freitas, 2013 de

que a avaliação é um ato de comunicação entre atores que faz circular intenções, ações e intervenções, ainda, no ano de 2011, foi considerado pela equipe de coordenação da atividade que, em razão do aprimoramento técnico do espaço de laboratórios e do quadro funcional disponível, o procedimento de coleta de informações dos discentes, que outrora se realizava no espaço da sala de aula, nos intervalos de estudo, poderia realizar-se no Laboratório de Informática. A alteração metodológica se efetivou também, por solicitação dos próprios sujeitos, portadores da informação, que em diferentes momentos sugeriram que o instrumento comportasse, também, além das perguntas, campos para observações e sugestões abertas, pois consideravam que a forma definida restringia em muitos aspectos as necessidades de particularidades não descritas no instrumento, uma vez que a fala na presença dos/as colegas e docentes limitava a participação.

Essa necessidade somou-se ao atendimento de uma dificuldade significativa do processo que era a otimização do fator tempo, pois no formato anterior, demandava até um turno inteiro para realização da atividade com uma única turma, em razão de que o registro de cada discente era realizado por uma única pessoa da equipe de gestão, responsável pela coordenação da ação. E, com a realização no espaço do laboratório, sob a autonomia do/a discente, com utilização individual do computador, aperfeiçoando o tempo de realização, contemplando um maior número de turmas por turno de atividade e ampliando a liberdade avaliativa na exposição dos posicionamentos.

A nova metodologia proporcionou à instituição ampliação dos dados de significativa importância para a condução da

coordenação das diferentes necessidades do serviço educacional oferecido, com identificação de situações, não diretamente ligadas ao ensino, mas que nele interferem sobremaneira. A ampliação das informações proporcionou evidências que atenderam positivamente parte dos/as docentes, aos/as discentes, equipe gestora e famílias.

Todavia, como somos diversos, as interpretações também seguem diferentes rumos. Para alguns membros do corpo docente a metodologia atingiu limites não permitidos, principalmente pela manifestação dos/as discentes sobre o processo de ensino, contrariando o que Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), consideram umas das condições e meios dos quais a escola deve dispor para realização de seus objetivos que é a promoção e o envolvimento de seus integrantes por meio da participação, da avaliação e do acompanhamento dessa participação.

Diante da resistência de parte do segmento institucional foi retomada à prática do questionário fechado, anterior utilizado, composto somente de questões previamente definidas no instrumento, sem a possibilidade de considerações, observações ou sugestões por parte dos/as sujeitos avaliadores. Um dos registros em reunião de avaliação do instrumento de coleta evidencia bem a concepção desse limite, pois admite a participação do/a discente, entretanto não o/a reconhece com propriedade para emitir um parecer avaliativo sobre o ato de ensino: “Concordo que a avaliação do Conselho continue, mas que a palavra do aluno não tenha peso superior ao conhecimento do professor” (Docente). De outra banda, a manifestação discente insiste na forma de avaliação acrescida de comentários e observações: “Os comentários são

importantes para conhecer a opinião dos alunos” (Discente).

Diante da situação evidenciada, apesar da retomada do modelo de instrumento anteriormente utilizado, permanece um impasse subjacente entre sujeitos do processo que está inviabilizando tornar inteligível as demandas e os compromissos que a escola pactuou, de modo a permitir o controle social sobre o processo de oferta do serviço educacional.

No olhar analítico, ao não considerar os/as discentes com condições e maturidade suficientes para realizar apreciação sobre o processo de ensino e o atendimento escolar a ele/ela oferecido, está se limitando o processo formativo na perspectiva de sua atuação social, considerando-os como sujeitos passivos às determinações orquestradas em lógica hierarquizada na qual sua participação se encontra previamente determinada, assim como se está contribuindo para reproduzir a relação de dominação presente no sistema social, como bem salientam Libâneo, Oliveira e Toschi, 2007, p. 297:

Com efeito a escola é instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade. [...]. Isso mostra que há uma relação de influência mútua entre a sociedade, o sistema de ensino, a instituição escolar e os sujeitos – ou seja, as políticas e as diretrizes do sistema de ensino podem exercer forte influência e controle na formação das subjetividades de professores e alunos.

Considerando a definição utilizada por Marx (2002) de que à emancipação humana condiciona-se a liberdade do sujeito

e de esta não se encontrar consolidada no alcance da emancipação política, verifica-se que a prática escolar e o fenômeno da avaliação, embora comprometidos com a totalidade da formação do sujeito – consciência, caráter, cidadania, na perspectiva deste compreender, usufruir e transformar a realidade, ainda limita-se ao alcance da garantia dos direitos sociais restritos à configuração adotada pela ordem social vigente, uma vez que os próprios sujeitos a mobilizar a transformação ainda não se perceberam enquanto tal e restringem o espaço que possuem fortalecendo a manutenção do *status quo*.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise, tendo em vista identificar as diferentes concepções que emanam da prática de avaliação educacional, mediada pelas ações de gestão escolar, torna possível interpretar que as evidências das percepções dos/as docentes sobre a dimensão política que a avaliação proporciona na perspectiva de formar um sujeito crítico, atuante na realidade, assumem rumos distintos de um dos objetivos primordiais da escola enquanto instituição social, que é o desenvolvimento das potencialidades dos/as estudantes, por meio de aprendizagens de atitudes e valores que conduzam a atuação participativa na sociedade em que vivem e são confrontadas pela percepção dos/as discentes que vêm na possibilidade de seu posicionamento, por meio da avaliação do Conselho de Classe, uma forma de viabilizar a escola enquanto comunidade de aprendizagem, aberta à reflexão sobre a ação.

Ao refletir sobre as intermediações que imprimem à

dinâmica da prática escolar por meio do objeto problematizado torna-se perceptível que a resistência sobre a alteração no uso do recurso metodológico de avaliação não reside na existência do julgamento em si, mas na forma manifesta e em como afeta a relação do/a discente com a formação e a participação nos processos decisórios sobre a prática escolar e em como emerge nas diferentes dificuldades em lidar com os resultados de um julgamento não agradável sobre a prática profissional, tornando-se argumento de defesa a legitimar, na coletividade, de que a melhor postura a ser adotada é eliminar as evidências das subjetividades discentes nos instrumentos de formalização do processo de avaliação, referendando uma prática de ocultação e não de enfrentamento das fragilidades que, porventura, possam estar inviabilizando o desenvolvimento profissional e seu aprimoramento, a aprendizagem dos/as estudantes e a adoção de posturas que conduzam a uma participação na gestão e a gestão da participação, corroborando para o condicionamento da liberdade dos/as discentes, em matéria de participação nas ações de avaliação e gestão da escola, limitem-se ao horizonte da emancipação política.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro. Brasília, 1996;

CORRÊA, Maria Inês Viégas; GOMES, Maria Rosilene Maués e BOTH, Albene Liz Carvalho Monteiro. **O Conselho de Classe como mecanismo de gestão democrática: contribuições, limites e possibilidades.** *IN*: XX Encontro nacional de pesquisa educacional do norte e nordeste, Manaus/AM, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos, SORDI, M. R. L; MALAVASI, M. M. S; FREITAS, H. C. L. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão.** Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

KUENZER, A. (org.). **Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2007.

MARX, K. **A questão judaica.** 4ª edição. São Paulo: Centauro, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2008.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. **Responsabilização participativa.** In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização.** São Paulo: Libertad Editora, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 2<sup>a</sup> ed. São: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola de Ensino Médio e suas Articulações com as Ações da Secretaria de Educação.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, Novembro de 2010. Disponível em: *portal.mec.gov.br* › dezembro-2010-pdf › file.