

# Diálogos Acadêmicos

Ações e reflexões  
no campo da pós-graduação em Educação

Célio da Cunha  
Isabela Cristina Marins Braga  
Andreia Couto Ribeiro  
Luciana Cordeiro Limeira  
Marli Alves Flores Melo

(Organizadores)



# Diálogos Acadêmicos

Ações e reflexões  
no campo da pós-graduação em Educação

Célio da Cunha  
Isabela Cristina Marins Braga  
Andreia Couto Ribeiro  
Luciana Cordeiro Limeira  
Marli Alves Flores Melo  
(Organizadores)



# Diálogos Acadêmicos

Ações e reflexões  
no campo da pós-graduação em Educação

Célio da Cunha  
Isabela Cristina Marins Braga  
Andreia Couto Ribeiro  
Luciana Cordeiro Limeira  
Marli Alves Flores Melo  
(Organizadores)



Brasília, DF  
2023

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

*The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.*

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Comitê Editorial:

*Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Souza, Florence Marie Dravet, Luiz Siveres, Renato de Oliveira Brito.*

Conselho Editorial Consultivo:

*Maria Teresa Prieto (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Roberto da Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristia Costa Lobo (Portugal).*

Capa, Projeto Gráfico e Diagramação:

*Green Multi Comercial e Serviços LTDA*

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

---

D536 Diálogos acadêmicos: ações e reflexões no campo da pós-graduação em Educação / Célio da Cunha... [et. al.], (organizadores) — Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade ; Universidade Católica de Brasília, 2023.

348 p. ; il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-997888-2-6

ISBN: 978-65-997888-3-3 (digital)

1. Educação — Brasil. 2. Pedagogia. 3. Ensino. 4. Formação docente I. Célio da Cunha (organizador). II. Isabela Cristina Marins Braga (organizadora). III. Andreia Couto Ribeiro (organizadora). IV. Luciana Cordeiro Limeira (organizadora). V. Marli Alves Flores Melo (organizadora). VI. Universidade Católica de Brasília. VII. Grupo de Pesquisa Políticas Federais de Educação (GPPFE)

CDU: 37.013.73(81)

---

Elaborado por Charlene Cardoso Cruz – CRB -1/2909

**Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade**

Universidade Católica de Brasília Campus I  
QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700  
Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601  
catedraucb@gmail.com

# Lista de abreviaturas e siglas

AC – Acre

AL – Alagoas

AM – Amazonas

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

AP – Amapá

BA – Bahia

BM - Banco Mundial

CAED -Centro de Estudos em Avaliação Educacional

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE - Ceará

COVID-19 - Corona Virus Disease 2019

CSE – Competências Socioemocionais

CTC-ES - Conselho Técnico Científico da Educação Superior

DF - Distrito Federal

EaD – Educação a Distância

EF - Ensino Fundamental

EM - Ensino Médio

EPCT- Educação Profissional, Científica e Tecnológica

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ES – Espírito Santo

FCARP - Faculdade Católica Rainha da Paz

FGV: Fundação Getulio Vargas

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNPETI - Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GO – Goiás

GPPFE: Grupo de Pesquisa Políticas Federais de Educação

GT – Grounded Theory

IAS – Instituto Ayrton Senna  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ICMS - Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal  
IGAeb – Índice de Gasto por Aluno da Educação Básica  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MA - Maranhão  
MBA: Master Business Administration  
MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino  
MEC – Ministério da Educação  
MG - Minas Gerais  
MS – Mato Grosso do Sul  
MT – Mato Grosso  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OIT - Organização Internacional do Trabalho  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PA – Pará  
PB – Paraíba  
PCI - Projetos de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PE – Pernambuco  
PI – Piauí  
PIB – Produto Interno Bruto  
PMCTPE - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPG – Programa de Pós-Graduação  
PR - Paraná



PV – Projeto de Vida  
QGT – Quantitative Grounded Theory  
RH – Recursos Humanos  
RJ – Rio de Janeiro  
RN - Rio Grande do Norte  
RO – Rondônia  
RR – Roraima  
RS - Rio Grande do Sul  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SARS-CoV-19 - Severe Acute Respiratory Syndrome - Corona Virus 2  
SC - Santa Catarina  
SE – Sergipe  
SIOPE – Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação  
SisPAE - Sistema Paraense de Avaliação Educacional  
SP - São Paulo  
TIC - Tecnologias da informação e comunicação  
TN - Tesouro Nacional  
TO – Tocantins  
TRI - Teoria de Resposta ao Item  
UCB - Universidade Católica de Brasília  
UF – Unidade da Federação  
UFGD – Universidade Federal de Grande Dourados  
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso  
UFPA - Universidade Federal do Pará  
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
Unicamp: Universidade Estadual de Campinas  
VUNESP - Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

## Lista de Figuras

V_Figura 1	
Fluxo da relação reflexiva da tradição cultural .....	111
VI_Figura 1	
Programas de Pós-Graduação Avaliados - Avaliação Quadrienal 2017. ....	122
VI_Figura 2	
Desempenho em educação de Comodoro/MT. ....	124
VIII_Figura 1	
Codificação criativa .....	160
XVI_Figura 1	
Percentual de Municípios brasileiros por classes de tamanho da população da Projeção do Censo IBGE para 2018, e faixa de IGAeb -2017. ....	325
XVI_Figura 2	
Percentual de Municípios brasileiros por faixa de quantidade de estudantes e de IGAeb -2017. ....	329
XVI_Figura 3	
Percentual de Municípios brasileiros, por faixa de quantidade de escolas, e de IGAeb -2017 .....	330
XVI_Figura 4	
Percentual de Municípios brasileiros por faixas de IDHM e de IGAeb -2017. ....	332
XVI_Figura 5	
Percentual de Municípios brasileiros por faixas de IDEB - Anos Iniciais do Ensino Fundamental e IGAeb -2017. ....	333
XVI_Figura 6	
Percentual de Municípios brasileiros por faixas de IDEB - Anos Finais do Ensino Fundamental e IGAeb -2017.....	334

## Lista de Mapas

IX_Mapas 1	
Taxa de evasão escolar por nível de escolaridade em 2019.....	188

## Lista de Gráficos

II_Gráfico 1	
Total de matrículas da Educação Básica entre os anos de 1995 e 2018 .....	52
II_Gráfico 2	
Nível de escolaridade dos professores nos últimos 10 anos.....	55
II_Gráfico 3	
Porcentual de investimento público na Educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB).....	57
VII_Gráfico 1	
Porcentual de Docentes com Formação Continuada na Educação Básica (2016-2020).....	141
VII_Gráfico 2	
Porcentual de professores da Educação Básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu (2016-2020).....	142
VII_Gráfico 3	
Alunos ativos por região do Brasil em cursos de pós-graduação lato sensu, para formação continuada de professores, no Sistema UAB.....	143
VII_Gráfico 4:	
Número de acessos no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVAMEC. ....	146
IX_Gráfico 1	
Desempenho médio da EF e EM – 2007 a 2019 por regiões e UF.....	182
IX_Gráfico 2	
Diagrama de dispersão por UF.....	184
Gráfico 3	
Diagrama de dispersão por UF.....	184
IX_Gráfico 4	
Participação da arrecadação do ICMS por região. ....	185
IX_Gráfico 5	
Projeção para o fim do analfabetismo com base nas taxas médias anuais de redução por UF.....	195
XI_Gráfico 1	
Competências BNCC (BRASIL, 2017) .....	230
XVI_Gráfico 1	
Porcentual de escolas por dependência administrativa – Brasil – 2018 .....	327
XVI_Gráfico 2	
Gráfico do porcentual de matrículas na educação básica, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2018 .....	328

## Lista de Quadros

X_Quadro 1	
Os quatro pilares da educação por Jacques Delors .....	211
X_Quadro 2	
Níveis do processo de aprendizagem permanente .....	213
XI_Quadro 1	
síntese das entrevistas .....	232
XIV_Quadro 1	
Concepção dos estudantes da Educação, Profissional, Científica e Tecnológica .....	287
XVI_Quadro 1	
Descrição das variáveis da fórmula do Índice de Gasto por Aluno da Educação Básica (IGAeb) .....	320
XVI_Quadro 2	
Estrutura de categorias da QGT na investigação .....	321

## Lista de Tabelas

VIII_Tabela 1	
O que é mais priorizado quanto à formação do doutor?.....	166
IX_Tabela 2	
Meta para Ideb .....	181
IX_Tabela 2	
Arrecadação de ICMS e Matrículas na educação básica em 2019.....	187
IX_Tabela 3	
Contribuição ao MDE a partir do ICMS por aluno nas regiões (2019). .....	188
IX_Tabela 4	
Estimativa e proporção de crianças e adolescentes em condições de ocupação e de afazeres domésticos ou cuidados a moradores e a parentes em 2019.....	189
IX_Tabela 5	
Índice de Gini e nível de analfabetismo por grande região.....	192
IX_Tabela 6	
Comparativo do número de analfabetos no Nordeste e população de países selecionados em 2019. ....	194
IX_Tabela 7	
Histórico de analfabetismo por região .....	194
XIV_Tabela 1	
gênero, idade e nível de estudo.....	285

XIV_Tabela 2	
Unidades de EPCT.....	289
XV_Tabela 1	
Média de Proficiência do Estado do Pará nas edições do SisPAE de 2014 a 2018 em Língua Portuguesa e Matemática .....	308
XV_Tabela 2	
Distribuição dos alunos, em percentuais, nos Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática na 7ª série/ 8º Ano do Ensino Fundamental no Estado do Pará de 2014 a 2018.....	308
XVI_Tabela 1	
Área, quantidade, população e receita de Municípios das Unidades Federadas brasileiras - 2017 .....	323



# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	17
--------------------	----

## EIXO I

### Pensamento pedagógico e Políticas de Educação

#### CAPÍTULO I

A educação escolar brasileira - percurso histórico e sua positivação enquanto direito .....	23
--	----

*Luciana Cordeiro Limeira*

*Célio da Cunha*

#### CAPÍTULO II

Perspectivas educacionais através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova .....	38
--	----

*Livia Maria Rassi Cerce*

*Célio da Cunha*

#### CAPÍTULO III

A criatividade e o bem-estar na escola.....	63
---	----

*Learice Barreto Alencar*

*Eliane Silva Moreira*

## CAPÍTULO IV

Aspirações ocupacionais de trabalho do  
imigrante brasileiro em Israel ..... 77

*Marli Alves Flores Melo*

## EIXO II

### Políticas de Formação e Carreira Docente

## CAPÍTULO V

Formação continuada, cultura escolar e pandemia:  
contextos e sentidos de/para transformação da escola ..... 99

*Alessandra Freire Magalhães de Campos*

## CAPÍTULO VI

A formação docente em nível de pós-graduação  
stricto sensu: cenários e perspectivas em  
Mato Grosso e em Comodoro/MT ..... 116

*Maria Cristina Mesquita da Silva*

*Gabriele Castro Cassani*

*Márcia Regina Simpioni Carraro*

*Renato de Oliveira Brito*

## CAPÍTULO VII

Políticas públicas federais e formação continuada em serviço:  
contexto, desafios e possibilidades ..... 135

*Helen Carla Santos Matos*

*Gabriele Castro Cassani*

*Renato de Oliveira Brito*



## CAPÍTULO VIII

"Ser doutor é uma coisa importante!"  
Visão dos agentes do campo científico  
em educação sobre a formação e atuação na área.....153

*Isabela Cristina Marins Braga*

*Célio da Cunha*

## EIXO III

Políticas de Gestão, Avaliação e  
Financiamento da Educação

## CAPÍTULO IX

A desigualdade na educação e da educação:  
fatores econômicos e sociais indutores do atraso escolar .....177

*Carlos Daniel da Silva*

*Célio da Cunha*

## CAPÍTULO X

O "direito" à educação ao longo da vida:  
possibilidade ou utopia? .....201

*Adriana Mercedeslane Moraes Correia*

*Cássio Cavalcante Andrade*

## CAPÍTULO XI

A contribuição do desenvolvimento das competências  
socioemocionais na construção do projeto de vida  
na educação profissional e tecnológica .....217

*Márcia Lúcia de Souza*

*Lívia Maria Rassi Cerce*

*Renato de Oliveira Brito*

## CAPÍTULO XII

Estado, mercado e avaliação:  
uma reflexão em perspectiva global ..... 239

*Nelson Adriano Ferreira de Vasconcelos*

## CAPÍTULO XIII

A fragmentação no tempo integral: cacos ou mosaicos? ..... 256

*Valdoir Pedro Wathier*

## CAPÍTULO XIV

Uma análise dos arranjos produtivos locais nas aspirações  
ocupacionais de trabalho dos estudantes da educação  
profissional, científica e tecnológica ..... 275

*Marli Alves Flores Melo*

*Célio da Cunha*

## CAPÍTULO XV

Avaliação externa no contexto da política neoliberal:  
da institucionalização do SAEB ao SISPAE ..... 297

*Francineide da Costa Sousa*

*Maria de Fátima Matos de Souza*

*Ney Cristina Monteiro de Oliveira*

## CAPÍTULO XVI

Estudos demográficos comparativos do valor gasto aluno da  
educação básica: uma análise mediada pela teoria  
fundamentada em dados quantitativos (QGT) ..... 315

*Andreia Couto Ribeiro*

SOBRE OS AUTORES ..... 339

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho resulta de uma das ações desenvolvidas no âmbito do **Grupo de Pesquisa Políticas Federais de Educação (GPPFE)**, vinculado à Universidade Católica de Brasília, intitulada “Diálogos Acadêmicos”. O Grupo de Pesquisa tem por objetivo desenvolver estudos e pesquisas referentes à Gestão, Avaliação e Financiamento da Educação, à Formação e Carreira Docente, bem como ao Pensamento Pedagógico e Políticas de Educação, tendo como foco as políticas federais de educação e suas repercussões na formulação, implementação e avaliação das políticas públicas estaduais, municipais e distritais nos diferentes níveis, etapas e modalidades da Educação brasileira.

Os “Diálogos Acadêmicos” são uma das atividades desenvolvidas pelo GPPFE, no intuito de aproximar seus integrantes aos estudos e trabalhos produzidos, de forma a promover diálogos e reflexões em torno das contribuições advindas de cada linha de pesquisa, a partir da apreciação de materiais produzidos tais como artigos, capítulos de livros, dissertações e teses, já concluídos ou em andamento. Os Diálogos são promovidos em encontros programados, envolvendo todos os integrantes do grupo, realizados e mediados pelos integrantes de cada uma das linhas de pesquisa do grupo, a saber: **Políticas de Formação e Carreira Docente; Políticas de Gestão, Avaliação e Financiamento da Educação; Pensamento Pedagógico e Políticas de Educação**. Ao longo do ano de 2021, foram realizados 6 (seis) encontros, dois de cada uma das linhas de pesquisa.

Para cada uma das linhas foram estabelecidos objetivos próprios no intuito de aproximar os pesquisadores, conforme temas

pesquisados e assuntos comuns. Nesse sentido, a linha de pesquisa Pensamento Pedagógico e Políticas de Educação busca desenvolver estudos acerca do legado e evolução das ideias pedagógicas ao longo da história, em sintonia com as concepções de mundo e da vida, com especial ênfase no pensamento pedagógico contemporâneo e suas implicações e interfaces com as políticas de educação, a cultura e o desenvolvimento do país. A linha, Políticas de Formação e Carreira Docente, tem como premissa, desenvolver estudos que colaborem com a formulação de políticas públicas educacionais em todas as esferas e áreas e que contribuam para a análise do seu impacto nos diversos níveis educacionais e para todos os atores envolvidos. Já a linha Políticas de Gestão, Avaliação e Financiamento da Educação, proporciona o acesso a importantes dados e estudos sobre a complexidade no tocante a gestão educacional e que refletem diretamente em todo o funcionamento da escola e na qualidade do ensino.

Diante da situação de afastamento e cuidados exigidos, a partir da pandemia provocada pela COVID<sup>1</sup>, os encontros em formato remoto foram uma importante alternativa para manter o contato entre os participantes do grupo, trazendo-os para o diálogo reflexivo e proposições colaborativas sobre os materiais acadêmicos produzidos e socializados, quais sejam, capítulos, dissertações, teses ou projetos de pesquisa. Assim, manter as ações do grupo, mesmo que à distância, utilizando-se de aplicativos digitais para videoconferências pouco exploradas anteriormente, como o Meet e o Zoom, foi um grande desafio para todos os participantes do GPPFE.

A produção do livro surgiu como forma de registrar as ações desenvolvidas pelo grupo e no tocante aos “Diálogos Acadêmicos”, ocor-

---

1 Covid-19 é uma doença respiratória infecciosa causada por um coronavírus descoberto em 2019 chamado Sars-CoV-2. <https://www.unicef.org/brazil/covid-19-perguntas-frequentes>. A pandemia provocada pelo Covid-19 afetou mais de 1,5 bilhões de estudantes e jovens, e os alunos mais vulneráveis foram os mais atingidos. O Setor reconhece que fazer da educação um bem público prioritário é essencial para evitar uma catástrofe geracional e permitir uma recuperação sustentável. <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>.

ridos a partir de encontros remotos, e consolidou-se como a ação que mais representou os objetivos propostos para o grupo de pesquisa. Dessa forma, o livro encontra-se dividido em três Eixos, conforme as linhas de pesquisa já apresentadas, e os capítulos estão assim definidos, seguidos de seus respectivos autores(as):

**EIXO I - Pensamento pedagógico e Políticas de Educação - 1)**

A educação escolar brasileira - percurso histórico e sua positivação enquanto direito - Luciana Cordeiro Limeira e Célio da Cunha; 2) Perspectivas educacionais através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - Lívia Maria Rassi Cerce e Célio da Cunha; 3) A criatividade e o bem-estar na escola - Learice Barreto Alencar e Eliane Silva Moreira; 4) Aspirações ocupacionais de trabalho do imigrante brasileiro em Israel - Marli Alves Flores Melo.

**EIXO II - Políticas de Formação e Carreira Docente - 5)**

Formação continuada, cultura escolar e pandemia: contextos e sentidos de/para transformação da escola - Alessandra Freire Magalhães de Campos; 6) A formação docente em nível de pós-graduação *stricto sensu*: cenários e perspectivas em Mato Grosso e em Comodoro/MT - Maria Cristina Mesquita Da Silva, Gabriele Castro Cassani, Márcia Regina Simpioni Carraro e Renato de Oliveira Brito; 7) Políticas públicas federais e formação continuada em serviço: contexto, desafios e possibilidades - Helen Carla Santos Matos, Gabriele Castro Cassani, Renato de Oliveira Brito; 8) “Ser doutor é uma coisa importante!” Visão dos agentes do campo científico em educação sobre a formação e atuação na área - Isabela Cristina Marins Braga e Célio da Cunha.

**EIXO III - Políticas de Gestão, Avaliação e Financiamento da Educação - 9)**

A desigualdade na educação e da educação: fatores econômicos e sociais indutores do atraso escolar - Carlos Daniel da Silva e Célio da Cunha; 10) O “direito” à educação ao longo da vida: possibilidade ou utopia? Adriana Merceslane Moraes Correia e Cássio Cavalcante Andrade; 11) A contribuição do desenvolvimento das competências socioemocionais na construção do projeto de vida na edu-

cação profissional e tecnológica - Márcia Lúcia De Souza, Livia Maria Rassi Cerce e Renato De Oliveira Brito; 12) Estado, mercado e avaliação: uma reflexão em perspectiva global - Nelson Adriano Ferreira de Vasconcelos; 13) A fragmentação no tempo integral: cacos ou mosaicos? Valdoir Pedro Wathier; 14) Uma análise dos arranjos produtivos locais nas aspirações ocupacionais de trabalho dos estudantes da educação profissional, científica e tecnológica - Marli Alves Flores Melo e Célio da Cunha; 15) Avaliação externa no contexto da política neoliberal: da institucionalização do Saeb ao Sispae - Francineide da Costa Sousa, Maria de Fátima Matos de Souza e Ney Cristina Monteiro de Oliveira; 16) Estudos demográficos comparativos do valor gasto aluno da educação básica: uma análise mediada pela teoria fundamentada em dados quantitativos (QGT) - Andreia Couto Ribeiro.

Portanto, trata-se de uma obra resultante de um esforço coletivo, de estudantes e seus orientadores, de pesquisadores atuantes em educação - educação básica, graduação e pós-graduação - bem como de diferentes profissionais atuantes em outros setores públicos e privados, em manter a comunicação constante, promovendo o diálogo acadêmico a partir de diferentes perspectivas analíticas. Traz, em sua essência, as inquietações, contradições, superações e êxitos referentes à trajetória de estudo e de vida de seus autores, bem como às suas aspirações, conforme suas áreas de estudo e de atuação profissional.

**Os organizadores**

# EIXO I

## PENSAMENTO PEDAGÓGICO E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO





## CAPÍTULO I

# **A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA - PERCURSO HISTÓRICO E SUA POSITIVAÇÃO ENQUANTO DIREITO**

Luciana Cordeiro Limeira  
Célio da Cunha

### **Introdução**

A educação constitui como um importante mecanismo transformador da sociedade e a escola é o espaço designado para que o conhecimento historicamente produzido seja perpetuado, ampliado e modificado ao longo dos anos. Nesse sentido, a educação escolar, ao desempenhar sua função de instruir os estudantes, associada a outras funções necessárias para sua formação plena, deve promover sua socialização, o reconhecimento e respeito à diversidade, a formação de valores e comportamentos éticos e responsáveis nos diversos espaços onde vivem e transitam.

Para tanto, essa educação demanda, cada vez mais, a ampliação da oferta de diferentes oportunidades educacionais aos seus estudantes. Essa demanda surge, sobretudo, das novas formas de organização familiar e da necessidade de cuidado e atenção aos estudantes em idade escolar. Nessa perspectiva, sua positivação enquanto Direito à Educação objetiva garantir aos estudantes seu desenvolvimento pleno, formação para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

O Direito à Educação pública e de qualidade no Brasil configura-se como uma permanente e incansável conquista da sociedade brasileira. Diz respeito a diferentes movimentos existentes em âmbito político e social, estimulados por documentos e experiências internacionais, ocorridos, sobretudo, nas primeiras décadas do século XX. Todos esses movimentos culminaram em sua positivação, nos atuais documentos normativos brasileiros que ainda se encontram em permanente processo de afirmação e busca por ampliação de sua oferta para que os diferentes níveis, etapas e modalidades atendam a um maior número de estudantes com a qualidade social e cultural desejadas.

Contudo, observando-se o percurso histórico da educação no país e da busca por sua oferta à toda a população brasileira, verifica-se que a educação escolar no Brasil foi institucionalizada muito tardiamente, em relação aos países vizinhos e aos países europeus, principais exploradores do nosso país, desde sua colonização.

Este capítulo tem por objetivo apresentar um breve histórico da educação escolar no Brasil, a partir de um percurso histórico que remete às ações havidas para sua afirmação enquanto um bem público e sua positivação enquanto Direito Fundamental e Social. Dessa forma, apresenta, de forma sucinta, o percurso histórico da educação brasileira, considerando os aspectos sociais, políticos, jurídicos e econômicos relacionados, e discorre sobre os conceitos atribuídos à educação e suas funções. Destaca a educação como um bem público, essencial para o desenvolvimento da consciência democrática de um povo e para o exercício de sua cidadania, e que possui uma função social de grande relevância na consolidação e fortalecimento do Estado Social Democrático e de Direito.

O pretenso estudo, origina-se de um recorte teórico da tese de doutorado desenvolvida pela autora que trata do Direito à Educação Básica no Distrito Federal e propõe uma reflexão sobre como essa educação, enquanto direito público subjetivo, sendo sua oferta e acesso à Educação Básica obrigatórios, potencializa e promove a superação da situação de dependência do país em relação a outros

países e em relação às elites dominantes que a limitam, enquanto sociedade que se mobiliza em torno de sua efetivação e exigibilidade.

## A educação brasileira e seu percurso histórico

As concepções acerca da educação brasileira e o modelo educacional adotado no país refletem as relações colonizadoras e desiguais estabelecidas desde a chegada dos colonizadores portugueses em 1500. Ainda que bastante curta em relação aos países com longa história, como a dos colonizadores europeus da América, a história brasileira precisa ser contada e interpretada por meio do estabelecimento de tempos históricos que auxiliem a compreendê-la a partir de recortes que contemplem os diversos aspectos presentes na construção da identidade brasileira e dos anseios de seu povo. Conforme Fausto (2010), o estudo da história geral de um país não deve ser considerado um trabalho conclusivo.

*Isso não só pela razão óbvia de que ninguém conhece os desdobramentos de fatos e processos que ainda estão em curso e, muito menos, a natureza de outros que ainda estão por acontecer. É preciso levar em conta também que análises do passado, por mais objetivas que procurem ser, estão sempre sujeitas a revisões e a visões diversas de interpretar o passado (FAUSTO, 2010, p. 306).*

Como forma de compreender os fatos históricos, o autor propõe a organização do tempo histórico brasileiro em seis períodos, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, até a década de 1980, com o advento da democracia. Esses períodos encontram-se assim organizados: o Brasil colonial (1500-1822), o Brasil Monárquico (1822-1889), a Primeira República (1889-1930), o Estado Getulista (1930-1945), a Experiência Democrática (1945-1964) e o Regime Militar e a transição para a Democracia (1964-1984) (FAUSTO, 2010).

O período posterior, e mais recente, compõe uma série de acontecimentos ocorridos na transição do final da ditadura, em 1984, e que dá início à sequência de governos “democráticos”, caracterizada por Mota e Lopez (2015, p. 853) como a “República Autocrático-Burguesa”.

Esse período é determinado pela eleição indireta de Tancredo Neves, em 1984, passando pela promulgação da Constituição Federal de 1988, como marco histórico do Estado Democrático de Direito, até a reeleição do presidente Lula, pelo voto direto, em 2006, finalizado sob uma crise político-ideológica generalizada no país. “Mais recentemente, o período que segue entre 2007 e 2014 é analisado pelos autores como a repetição do modelo autocrático-burguês na História do Brasil, que se sustenta em um presidencialismo de coalizão e que demanda novos paradigmas para sua análise e compreensão” (MOTA; LOPEZ, 2015, p. 977, 978, 983).

Os períodos mencionados auxiliam na compreensão, sob os pontos de vista social, político e econômico, dos principais acontecimentos ocorridos e como esses influenciam em nossas vidas até os dias atuais (FAUSTO, 2010). Nesse sentido, a educação, como uma instituição de caráter social e como um fator cultural presente na história de um povo, também precisa ser analisada a partir de um percurso histórico.

Saviani (2010) propõe um roteiro para o estudo da educação no Brasil e apresenta, de forma minuciosa, as práticas educacionais vivenciadas e suas principais ideias pedagógicas no histórico processo da construção da educação como um direito de todos. O autor apresenta sua vasta investigação histórica organizando os fatos relacionados à história da educação formal no Brasil em quatro períodos: o primeiro período, de 1549 a 1759, quando da chegada dos padres jesuítas, que marcou o monopólio da vertente religiosa da Pedagogia tradicional da educação, na época; o segundo período, entre 1759 a 1932, momento de coexistência entre as vertentes religiosas e leiga da Pedagogia tradicional; o terceiro período entre 1932 a 1969, com o de predomínio da Pedagogia Nova e o quarto período, de 1969 a 2001, com a concepção pedagógica produtivista (SAVIANI, 2010).

Esse último período subdivide-se em três momentos: o primeiro, de 1969 a 1980, atribui à pedagogia tecnicista o pensamento pedagógico dominante; o segundo, de 1980 a 1991, momento de domínio das pedagogias críticas e de ensaios contra hegemônico; e o último momento,

de 1991 a 2001, ao qual o autor relaciona a pedagogia da exclusão ao vocabulário mercadológico, em crescente uso no pensamento e nas práticas pedagógicas, como a pedagogia da qualidade total e pedagogia corporativa que geram, por sua vez, uma pedagogia inclusiva que promove exclusão (ALVES, 2008). Apesar da relevância dos temas abordados em sua obra, a divisão história de Saviani (2010) promoveu um maciço espessamento de informações, necessitando de outras fontes para descrever a história da educação brasileira em períodos.

A periodização do tempo histórico para compreensão do fenômeno educativo no país, conforme observado, vale-se basicamente de dois diferentes critérios. No primeiro, os autores identificam uma relativa estabilidade nos diversos âmbitos da sociedade para estabelecerem o tempo de duração de um período e, como marcos de transição e substituição de um período a outro, os fatos que desequilibraram essa estabilidade provocando momentos de crise e rupturas. Esses foram os critérios utilizados por Ribeiro (1978) ao relatar a história da educação brasileira. Os períodos utilizados pela autora destacam a consolidação de um modelo produtivo ou a crise desse modelo para dar início a outro (RIBEIRO, 1978).

Guimarães-Iosif (2009) propõe a análise do conjunto dos fatos ocorridos ao longo da história brasileira, relacionados à educação e sua oferta como um direito garantido constitucionalmente, por meio da organização do tempo histórico, dividido em oito períodos. Nessa apresentação do percurso histórico, outras contribuições de diferentes autores foram incluídas como forma de esclarecer alguns desses eventos. Sobre o percurso de mais de quinhentos anos da história brasileira, Guimarães-Iosif apresenta os principais fatos ocorridos em diferentes âmbitos, político, social e econômico que influenciaram e ainda influenciam o contexto educacional até os dias atuais.

O primeiro período compreende o momento pré-colonial até 1549. A educação presente nas tribos indígenas nativas tinha por modelo o diálogo narrativo. Esse paradigma foi desprezado e arbitrariamente substituído por diferenciar-se do padrão adotado pelos colonizadores portugueses. O segundo período é marcado por um

tempo prolongado que segue de 1549 a 1759. Com a chegada dos portugueses ao Brasil, desde 1500, o estilo de vida, da cultura e da própria liberdade dos povos que aqui viviam foi se perdendo, gradativamente. Os jesuítas foram progressivamente abandonando sua função de educar os índios para dedicarem-se à formação dos filhos dos grandes proprietários agrários da época, até o momento de sua expulsão do país, provocando um drástico rompimento na estrutura de ensino existente no país.

O terceiro período é marcado pela descoberta do ouro no Brasil, que segue de 1759 a 1808. Esse período se inicia com a expulsão dos jesuítas e o confisco de todos os seus bens. A educação passa a ser, quase que exclusivamente, responsabilidade das famílias abastadas. A educação pública, com um novo plano de ensino, tem instituída as aulas régias, cujos professores régios eram insuficientes ao número de estudantes, dada a expulsão dos jesuítas. Tornam-se extintas as línguas nativas, obrigando índios e escravos a falarem o idioma português.

Esse conjunto de ações é viabilizado, conforme Maciel e Shigunov Neto (2006), por meio dos alvarás pombalinos, que tratam da substituição da organização educacional, já consolidada no país pela Companhia de Jesus, por uma nova proposta educacional, dita inovadora e condizente com os ideais iluministas. Dissemina-se o pensamento da escola pública e laica em substituição da antiga metodologia eclesiástica.

O quarto período, de 1808 a 1889, é marcado por vários acontecimentos. Com a vinda da Família Real, cursos nas áreas de defesa e de saúde são fundados, prioritariamente no Rio de Janeiro e em Salvador. Algumas obras públicas compõem o quadro de transformação de atividades educativas e culturais, como a criação da Imprensa Régia (1808), a Biblioteca Pública (1810), o Jardim Botânico (1810) e o Museu Nacional (1818). Após a proclamação da Independência e a elaboração da primeira Constituição (1824), é promulgada a primeira lei destinada à educação nacional, em 1827. Essa lei permaneceu por mais de um século como o único instrumento legal desse cará-

ter no país, constituindo-se um documento de boas intenções, cuja capacidade de organizar a educação pública do país não se concretizou. O Ato Adicional de 1934 afetou diretamente as diretrizes da Constituição de 1824, repercutindo negativamente na condução da educação nacional.

Ao final desse período, evidenciam-se disparidades regionais significativas quanto à distribuição de escolas e recursos cujos privilegiados, mais uma vez, encontravam-se entre os filhos da elite e os grandes centros do país. Parte expressiva da população brasileira em 1867, ao que consta 90% da população livre, era analfabeta, isso sem considerar os indígenas e escravizados que não tinham acesso à educação formal. Com a chegada dos imigrantes europeus, no final do século XIX, surge uma série de questionamentos e movimentos sociais por melhores condições de vida, tendo em vista que na Europa a questão social já era fato e os serviços básicos de educação pública de caráter laico já eram ofertados à população europeia.

O quinto período, que compreende os anos de 1889 a 1930, é marcado pela Proclamação da República, em 1889. Nesse período, os problemas gerados pelo quadro de exclusão e elitismo da educação brasileira não são resolvidos, mesmo com a existência de escolas primárias. A política de descentralização do ensino iniciada no Império é consolidada com a Constituição de 1891. O número de analfabetos ainda era demasiado, mesmo sendo constatada redução de 85% da população, em 1890, para 75%, em 1900. Com a abolição da escravatura, evidenciou-se ainda mais esse problema, visto que os escravos libertos continuavam excluídos do processo educacional. O início do Séc. XX “é marcado por muitas revoltas populares, greves e reivindicações de cunho social e no âmbito internacional, o país sofre as influências da Primeira Guerra Mundial, entre 1914 e 1919” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 48).

Nesse contexto de turbulências, um importante movimento de Educadores e Intelectuais surge em defesa de uma Escola Nova, de caráter democrático e mais acessível à população. Eram os Pioneiros da Educação Nova que, inspirados nas ideias e ideais de pensado-

res da Escola Nova, como Claparède (1873-1940), Decroly (1871-1932), Freinet (1896-1966), Ferrière (1879-1960) e, sobretudo, de Dewey (1859-1952), defendiam uma escola pública, laica e para todos (CURY; CUNHA, 2015). Contudo, esse quinto período ainda é marcado pelo pensamento elitista e de poucas oportunidades para a população menos favorecida.

O sexto período, de 1930 a 1964, apresenta um momento contraditório na realidade brasileira. A era Vargas (1882-1954), iniciada em 1930 e com duração de 15 anos, caracterizou-se por um governo habilidoso, carismático e dotado de grande senso de oportunidade, em princípio democrático e, com o passar dos anos, evoluindo para uma postura mais autoritária e nacionalista. Sua ênfase de ação mais voltada para o desenvolvimento industrial do país deve-se ao entendimento que Vargas possuía sobre a repercussão que isso provocaria, originando a completa independência do país. Em detrimento, outros importantes setores ficaram no plano secundário de seu governo, como o setor agrário e o cultural (CUNHA, 1989).

Nesse período houve o despertar dos direitos sociais, fato ocorrido pela primeira vez “no contexto nacional como meio utilizado pelo governo Vargas para diminuir as pressões populares por melhores condições de vida e justiça social” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 49). Do ponto de vista estrutural, esse período foi bastante promissor para a educação brasileira. Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde, em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo e, posteriormente, em 1935, a Universidade do Rio de Janeiro, oficialmente, as primeiras Universidades do país. “A Constituição de 1934 trouxe importantes inovações quanto às dimensões da ordem econômica e social; da família, da educação e cultura; e da segurança nacional” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 50).

A previsão de um Plano Nacional de Educação com objetivo de coordenar todos os níveis de ensino estava contemplada nessa nova Constituição. Constata-se grande influência do movimento de Educadores e intelectuais que culminou na divulgação do documento intitulado ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’, em 1932.



O Manifesto era contrário ao modelo de ensino conservador, de origem católica, e defendia a oferta de um ensino laico, público e gratuito, para ambos os sexos, sob responsabilidade do Estado e das demais instituições sociais. Defendia também a ampliação progressiva da obrigatoriedade do ensino até os 18 anos, assim como a gratuidade em todos os níveis (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 51).

Em 1937 é promulgada uma nova Constituição, de caráter autoritário, representando um retrocesso no campo educacional. Mesmo sendo mantidos alguns princípios da Carta anterior, revogou-se a vinculação de recursos para a educação e, por consequência, reforçou-se o dualismo já existente entre a escola de ricos e pobres. Com uma evidente orientação da educação para o trabalho, atendendo às demandas nacionais por maior industrialização, o ensino profissionalizante, concebido como Ensino Industrial pelo Decreto-Lei nº 4.073 de 1942, é ofertado para um maior número de estudantes e em todas as regiões do país (CUNHA, 1989). A preferência das famílias de baixa renda matricular seus filhos em escolas técnicas objetivava novas oportunidades de trabalho e de emprego. A política educacional instituída no Estado Novo veio reforçar e ampliar as desigualdades sociais do país.

A Constituição seguinte, de 1946, retoma alguns pontos da Constituição de 1934 e volta a estipular a vinculação de recursos para a educação. Também, iniciam-se as discussões sobre a criação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que só em 1961 se consolidou. O período entre a década de 1950 e 1960 foi marcado pela intensa industrialização e modernização dos modos de produção no país, caracterizando-se como “o período áureo do desenvolvimento econômico brasileiro, aumentando as possibilidades de emprego, mas concentrando os lucros marcadamente em setores externos” (RIBEIRO, 1978, p. 117).

O grandioso projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, com a construção de Brasília e de estradas ligando várias regiões do país, promoveu uma grande movimentação de trabalhadores, fazendo-os migrar de seus locais de origem. O capital estrangeiro deu entrada no país, aprofundando o endividamento público, e es-

treitou as relações econômicas e políticas do Brasil com vários países, sobretudo com os Estados Unidos. As influências dessa parceria marcaram os rumos da sociedade brasileira até os dias atuais (GUIMARÃES-IOSIF, 2009).

O sétimo período, de 1964 a 1985, é marcado pelo endividamento do país e pela insatisfação de parte da população brasileira, representada pela classe média e pelos ruralistas que, nos primeiros anos da década de 1960, incitaram os militares a instituírem um novo período ditatorial no país, sob a orientação ideológica e apoio financeiro dos Estados Unidos. Com isso, a perda de liberdade de pensamento, com a expulsão de intelectuais e acadêmicos brasileiros renomados, e dos direitos políticos e civis, novamente limitados ou cassados, entrouvrou uma série de progressos constatados na participação da população nos processos decisórios do país. Todavia, como ocorrido na Era Vargas, muitas conquistas na área social são alcançadas e serviços públicos ampliados.

No âmbito mundial, a década de 1960 é marcada por movimentos e revoluções em prol dos Direitos Civis, nos EUA, e por independência em muitos países africanos, ainda dominados e explorados pelos europeus. No Brasil, intelectuais e educadores são expulsos pela ousadia e forte influência de suas ideias no meio acadêmico e cultural brasileiro. “Em 1967, os militares lançam nova Constituição e revogam mais uma vez a vinculação de recursos destinados à manutenção do ensino no país” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 56). Contraditoriamente, a educação pública avança com a destinação de recursos para sua manutenção, como o salário-educação e o FNDE, com a criação de novas escolas, a ampliação da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos e a garantia do ensino público gratuito.

Nesse período, constata-se o desenvolvimento e urbanização de cidades e regiões, principalmente, nas Regiões Sul e Sudeste. Contudo, o processo de redemocratização no país, ao final da década de 1970 torna-se fato inevitável, impulsionado por pressões de diferentes setores sociais e pela crise econômica e mundial do petróleo. Com isso, a sociedade civil se reorganiza e diversos movimentos tra-

balhistas reivindicatórios são registrados, principalmente no Sudeste brasileiro (GUIMARÃES-IOSIF, 2009). Esses movimentos foram imprescindíveis na luta pelos direitos dos trabalhadores no Brasil.

A partir disso, em 1985, o ‘Movimento Diretas Já’ assume o papel de interlocutor dos anseios por liberdade e democracia no país, sendo apoiado por políticos, educadores e intelectuais, inclusive os que haviam retornado ao país com a anistia no final de 1979. Com o processo de reabertura política do país, José Sarney assume a presidência, em 1985, em substituição ao então Presidente eleito, indiretamente, Tancredo Neves, falecido antes de sua posse. Quanto à educação, a escola pública tem progressivamente ampliado seu acesso quanto ao número de vagas ofertado.

O oitavo e último período, de 1985 até os dias atuais, representa um momento singular da história brasileira, influenciado por eventos ocorridos em âmbitos interno e externo. Com o fim do bloco dos países socialistas no cenário europeu e com a queda do muro de Berlim, em 1989, novos processos de colonização dos países desenvolvidos sobre os países pobres ou em desenvolvimento são verificados devido “a expansão das políticas globalizadas neoliberais” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 60). Essas políticas incidem no financiamento de políticas educacionais de organismos internacionais e na expansão dessas políticas nos países membros e “beneficiados”. Com isso, são impostas exigências que iriam influenciar a legislação educacional, o currículo e a implantação de processos avaliativos em larga escala da educação, assim como reconduzir as finalidades da educação para o país.

Nesse período, o Brasil vivencia um salto qualitativo em termos de legislação. A Constituição Federal, promulgada em 1988, que resultou da eleição direta da Assembleia Constituinte de 1986, traz importantes avanços nos direitos dos cidadãos e retoma a vinculação de impostos destinados à educação, ampliando a contribuição da União para esse fim. A partir dessa, outras leis foram promulgadas e normatizadas visando ao fortalecimento e à proteção de garantias sociais previstas constitucionalmente. Como exemplos, a lei que sanciona o

Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996; o Plano Nacional de Educação, em 2001; o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, em 1996; o Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007 e, mais recentemente, o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a proposta de construção participativa da Base Nacional Curricular Comum (2016).

A aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor desde 2014 e com duração até 2024, traz, por meio de metas e estratégias traçadas, a possibilidade de orientar ações dos governantes no sentido de ofertar educação pública de qualidade que contemple as previsões dos direitos constitucionalmente garantidos acerca da educação. Nesse sentido, o PNE, como um produto da decisão política, também é uma peça técnica que passa a ser a referência para a ação pública. O PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, municipais e distrital. Assim, ao serem aprovados por lei, os planos devem prever recursos orçamentários para sua execução. Como um articulador do Sistema Nacional de Educação, em permanente processo de construção, propõe eliminar as desigualdades existentes no país em termos de acesso e permanência dos estudantes nas escolas brasileiras, assim como a construção de formas orgânicas de cooperação entre sistemas de ensino, mesmo que o regime de cooperação ainda não esteja normalizado e regulamentado (BRASIL, 2016).

É oportuno notar que as lutas ocorridas pela garantia de direitos e por sua manutenção em vários momentos da história brasileira destacam a democracia como um valor em si que precisa ser alcançado. No entanto, seus reflexos no funcionamento de uma sociedade democrática são demorados. “É da natureza da democracia: suas conquistas são lentas, difíceis de conseguir e se perdem facilmente” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 497). A CF/88 deu o suporte e a solidez de sustentação para a vida democrática no país. Nos quase trinta anos de sua promulgação, o Brasil introduziu nessa agenda a luta contra a desigualdade social, mas ainda não se consu-

mou – e a tarefa não será fácil. [O conhecimento histórico] é o único recurso de que o Brasil dispõe para dar um futuro ao seu passado” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 497).

Nesse longo período de grandes avanços e retrocessos mencionados, nos âmbitos político, social e econômico, a situação de dependência do país em relação a outros países dominantes se mantém, mesmo nos dias atuais. Ainda que impulsionado pelo processo de industrialização a que o país foi submetido nos anos 1950 e 1960, Berger (1976) chama a atenção ao fato de a manutenção do estado de dependência do país persistir, influenciada por diferentes fatores.

**A industrialização, do modo como se realiza no Brasil, não é ao mesmo tempo superação da situação de dependência. O processo de industrialização de sociedades dependentes, que se realiza dentro de um mundo já industrializado, não traz consigo – à diferenciação do modelo clássico – a tecnicização e democratização da sociedade (BERGER, 1976, p. 332).**

O referido autor destaca a importância da educação brasileira em promover a superação da situação de dependência do país em relação a outros países e em relação às elites dominantes que a limitam. Nesse sentido, a situação de dependência de um país implica na submissão da educação aos interesses das classes dominantes e privilegiadas para o não funcionamento adequado do sistema educacional, que atende às classes populares objetivando manter o *status quo*. No entanto, adverte o autor, “o sistema educacional pode ser um fator de mudança social, mas não que o seja – ou tenha de sê-lo – incondicionalmente” (BERGER, 1976, p. 334).

Diante desse desafio conferido à educação, é necessária a construção de novas formas estruturais do conhecimento e das políticas públicas educacionais. Essas formas devem orientar a agenda política com o objetivo de realizar a educação como parte da realização da justiça social (TEODORO, 2011). Nesse sentido, as políticas educacionais devem guiar-se por uma perspectiva de justiça e equidade social que se preocupe com a construção de uma educação democrática e emancipadora (TEODORO, 2003; FREIRE, 1991).

## Considerações finais

Observando-se o breve percurso histórico da educação brasileira, enquanto Direito público e subjetivo, e sua permanente afirmação para garantir esse direito enquanto acesso e permanência do estudante na escola, sua conclusão dos estudos na idade certa e com aprendizagem, reforçamos ser imprescindível a continuidade dos esforços da sociedade brasileira em buscar os meios necessários para sua realização.

Isso implica na atuação de diferentes atores sociais, incluindo a todos nós professores, gestores escolares, pais e estudantes, pesquisadores da educação brasileira, por meio de grupos representativos, na busca pela disponibilidade e ampliação de recursos definidos, sejam eles financeiros, estruturais e humanos, em quantidade e qualidade ideais. Esses recursos são essenciais para que a educação pública brasileira seja ofertada a todos os estudantes com a qualidade social e cultural necessárias para alavancar o país enquanto potência econômica, social e humana.

## Referências

ALVES, Gilberto Luiz. Resenha. SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan. abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/16.pdf>. Acesso em 06 abr. 2016.

BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. Porto Alegre: Difel, 1976.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 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 03 abr. 2016.

CUNHA, Célio da. **Educação e autoritarismo no estado novo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

CURY, Carlos R. J.; CUNHA, Célio da; (orgs.). O manifesto educador: os pioneiros 80 anos depois. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP**, v. 96, nº especial. Brasília, DF: INEP, 2015.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. **Educação, Pobreza e Desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília: Liber Livro, 2009.

MACIEL, Lizete Shizue B.; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino – uma análise das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a03v32n3.pdf>. Acesso em 12 set. 2016.

MOTA, Carlos Guilherme; LOPEZ, Adriana. **História do Brasil: uma interpretação**. São Paulo: Editora 34, 2015.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloisa Miguel. **BRASIL: Uma Biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

TEODORO, António. **A Educação em tempos de globalização neoliberal**. Brasília: Liber Livros, 2011.

TEODORO, António. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez, 2003.

## CAPÍTULO II

# PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS ATRAVÉS DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA

Lívia Maria Rassi Cerce  
Célio da Cunha

### Introdução

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. É impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são fatores fundamentais do crescimento de riqueza e uma sociedade.

(Fernando de Azevedo, Manifesto dos Pioneiros)

Compreender o processo histórico-cultural brasileiro é fundamental para refletir sobre os dados educacionais que são apresentados diariamente. Cada período da história brasileira está atrelado às mudanças socioeconômicas, culturais e, por consequência, educacionais. Dessa forma, não se pode falar em mudanças educacionais sem fazer uma análise contextualizada do período em que elas aconteceram.

Entre 1890 e 1920, período em que o Brasil deixa de ser monarquia e passa a ser república, houve uma linha crescente significativa



na sua população. O Distrito Federal passou de 522.651 para 1.557.000 habitantes, São Paulo evoluiu de 64.934 para 579.033 habitantes, e Salvador de 174.412 para 283.432 habitantes.

Em 1920, mesmo após 31 anos de República, o Brasil apresentava 65% da sua população com idade acima de 15 anos analfabeta, dados justificados pela formação da sociedade – em sua maioria camponeses (CUNHA *et al*, 2016); em 2018 essa porcentagem passou para 6,8%, apesar de ter diminuído consideravelmente, ainda não estava erradicada. Isso mostra uma evolução, mas também aponta para um problema a ser enfrentado.

É notório saber que o Brasil enfrenta grandes problemas políticos e isso reflete diretamente no sistema de educação. “A educação é predominantemente uma questão partidária de curto prazo, posta em prática em ciclos de quatro anos, por isso não consegue ser uma questão de Estado” Gomes, (2017, apud CUNHA; RIBEIRO; MELO, 2017, p. 51). “Temos dois problemas fundamentais que fazem com que a educação seja um desastre no Brasil. Um é cultural, não conseguimos criar uma consciência nacional que valorize a educação [...]. O segundo problema é a política. Não conseguimos fazer os serviços essenciais serem iguais para todos” – Buarque (2017, apud CUNHA; RIBEIRO; MELO, 2017, p. 66).

Levando em conta a criação do Ministério da Educação e da Saúde, em 1930, em que parte dos ex-ministros posicionam as políticas públicas educacionais como problemas sistêmicos nas gestões (CUNHA; JESUS; SOUZA, 2016), isso nos instiga a analisar, após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, os avanços na educação motivados na estrutura e princípios desse documento. Especificamente, rebuscar após o Manifesto dos Pioneiros em 1932, o processo histórico educacional brasileiro, identificando a constituição da escola única.

Esse estudo se justifica, considerando o referido Manifesto, ser um dos principais acontecimentos para a educação nacional que continua a legitimar muitos dos desejos educacionais na federação brasileira. Trata-se de um estudo bibliográfico cujas fontes variaram entre dados métricos, históricos e pareceres pessoais de especialis-

tas. Buscamos analisar três dos principais objetivos do Manifesto dos Pioneiros de 1932, a saber: educação única e leiga para todos, sendo gratuita e obrigatória, progressivamente até os 18 anos de idade; formação de professores para escolas primárias, secundárias profissionais e superiores; criação de fundos escolares destinados à manutenção e ao desenvolvimento da educação.

O capítulo que ora se apresenta, está dividido em três partes, a saber: a primeira parte, consta de uma análise sobre a história geral da educação brasileira, dos seus primórdios até o atual momento; na segunda parte, procedemos à análise do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e, na terceira parte, apresentamos um panorama geral da educação dos dias de hoje com indicações de possíveis caminhos para a melhoria do acesso, relacionado aos indicadores da qualidade da educação desenvolvida. Finaliza-se com as considerações e referências.

## **Perspectiva Histórica das Políticas Públicas Educacionais**

Numa perspectiva histórica, há entendimentos de que a educação brasileira vem sofrendo ora avanços, ora retrocessos. Entretanto, dificulta analisar a situação atual sem referir-se às principais mudanças ocorridas nos modelos de sociedade e da educação, uma vez que, as mudanças educacionais normalmente estão atreladas às vertentes socioeconômicas e culturais.

O início da história da educação brasileira se dá em 1549, com a chegada do primeiro grupo jesuíta, em que a “[...] educação foi instaurada no âmbito do processo de colonização. Tratava-se de aculturação, considerando que as tradições subjacentes aos costumes buscavam inculcar decorriam de um costume externo” (SAVIANI, 2013, p. 27). Assim, a colonização passou por três processos, sendo eles: posse e exploração de terra, educação – enquanto aculturação e catequese.

Para Saviani (2013), a educação indígena era espontânea, o conhecimento e as técnicas sociais eram acessíveis a todos, não se notando qualquer forma de monopólio. No entanto, apesar de ha-

ver educação, não havia pedagogia se comparadas na forma como é expressa hoje. Assim que as ordens religiosas chegaram ao Brasil, especialmente os Beneditinos<sup>1</sup>, os primeiros colégios foram abertos. A partir disso, começou-se a falar sobre as práticas pedagógicas e sobre filosofia da educação, havendo prioridade para a disciplina, a moral e o intelectual.

Cinquenta anos mais tarde, deu-se a institucionalização da pedagogia jesuítica, ou seja, a *Ratio Studiorum*, em detrimento do primeiro *Modus Italicus*<sup>2</sup>, oriundo da Itália, sem um programa específico, com classes mistas, em que os estudantes iniciantes acompanhavam os discípulos adiantados e não havia pré-requisito de uma para outra disciplina. Em seguida, passou-se a adotar o *Modus Parisiensis*<sup>3</sup>, uma modalidade que definia a divisão de alunos em classes, seleção de assuntos estudados, programas sequenciais, o conhecimento ministrado pelo professor, sendo, portanto, semelhante aos moldes atuais (SAVIANI, 2013).

Nesse ínterim, criou-se o primeiro código de regras descritas com 467 normatizações provinciais a serem aplicadas aos professores e alunos, nas matérias ministradas e provas aplicadas. Nesses termos, se notabilizou como a “linha mestra da organização didática determinando toda atividade pedagógica da ordem” (SAVIANI, 2013, p. 54).

Anos mais tarde, por volta de 1759, houve a Reforma dos Estudos Menores que gerou um alvará que determinava o fechamento dos colégios jesuítas. “O alvará de 28 de junho de 1759 ordenou a criação de aulas régias compreendendo os estudos menores, ou seja, o ensino de primeiras letras e humanidades, em substituição às classes e escolas dirigidas pelos jesuítas, extintas pelo mesmo ato” (BRASIL, 2016, s/p).

Ainda de acordo com Saviani (2013) a expulsão dos jesuítas de Portugal, Brasil e demais domínios, por decreto do Marquês de Pombal, a 3 de setembro de 1759, atingiu no país, 590 jesuítas (sendo

---

1 Termo utilizado para se referir aos monges da Ordem de São Bento, a mais antiga ordem religiosa católica.

2 Seu nome deriva do fato de que era método usado na região italiana.

3 Considerado o melhor para a aprendizagem da gramática da língua latina.

316 sacerdotes), então registrados em duas circunscrições administrativas: a Província do Brasil e a Vice Província do Maranhão. Estes foram forçados a abandonar 17 colégios e 10 seminários que administravam em 12 municípios, desde Belém do Pará até Paranaguá, além de 55 missões entre os nativos, num total de 131 casas religiosas.

Em 1760, surgiu o primeiro concurso para admissão de professores régios. Porém, houve um fracasso nessa reforma, por não ter professores suficientes, carência de livros didáticos e escassez de verbas. Em 1772, foi criada a Lei da Reforma das Escolas de Primeiras Letras, datada de 6 de novembro de 1772, em que a prioridade era o ensino da leitura, escrita e contas, além do latim (SAVIANI, 2013). Nessa lei, se institucionalizou um conjunto de disposições normativas básicas que foram implantadas pelo Reino de Portugal e de acordo com o ideário iluminista da Reforma Pombalina (MACIEL; NETO, 2006).

Tais reformas tinham como principais objetivos, constituir uma escola útil aos fins do Estado em substituição àquelas que serviam aos interesses eclesiásticos, aumentar o número de professores e reduzir os custos do magistério. Em 4 de junho de 1823, em plena Revolução Industrial, Dom Pedro I assinou o Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira (ANNAES) (BRASIL, 1823) e, no ano seguinte, no inciso 32 da 1ª Constituição do Império (BRASIL, 1824), instituiu a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. Quatro anos mais tarde, foi criada a primeira Lei de Educação do Brasil, no dia 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827).

Essa lei dava garantia “[...] ao acesso e ao saber rudimentar indispensável para afastar a ignorância”, prevalecia o método mútuo, no qual estudantes adiantados eram monitores, com a presença de disciplina rígida com punições, além de valorizar aspectos quantitativos e instruir muitas pessoas ao mesmo tempo com custos baixos (SAVIANI, 2013, p. 122).

Após a Reforma Couto Ferraz de 1853 (BRASIL, 1853), as Escolas Normais foram fechadas, por serem consideradas muito onerosas para o Estado e por serem ineficientes na qualidade da formação. No ano seguinte, foram contratados professores adjuntos que poderiam

ser os discípulos maiores de 12 anos, desde que avaliados ano a ano pelos seus educadores. Daí, estabeleceu-se que a ideia pedagógica se daria com a formação prática dos docentes.

Notadamente, no século XIX, a ideia do sistema educacional não estava consolidada, tanto por questões materiais quanto pela mentalidade pedagógica. Houve, então, com o advento dos grupos escolares, a criação da Escola Modelo anexada à Escola Normal de São Paulo, que surgiu em decorrência da Lei nº 88, de 1892 (BRASIL,1892), que foi instituída para potencializar a reformulação de toda instrução pública.

Após a Revolução de 1930, com a crescente urbanização e industrialização, houve uma forte reorganização do ensino técnico. Nesse período, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde, em que promoveram grandes discussões acerca da pedagogia tradicional apoiada pela Igreja Católica e da pedagogia nova apoiada pelo laicismo. Ademais, foram elaboradas cartilhas para ensinar os testes de ABC, avaliar a maturidade necessária para a alfabetização e o estudo do tripé científico: Biologia, Psicologia e Sociologia (SAVIANI, 2013).

Em 19 de março de 1932, publicava-se em vários órgãos da grande imprensa brasileira, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido pelo educador Fernando de Azevedo sob o título de **“A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”**, na finalidade de divulgar no território nacional um projeto brasileiro de renovação educacional, reivindicar melhorias na condução das políticas provenientes do recém-criado Ministério da Educação e Saúde no Brasil (VIDAL, 2013).

Em 20 de dezembro de 1961 instituiu-se a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4.024 (BRASIL,1961) período em que a educação recebia forte influência de Paulo Freire, que pensava a educação como prática da liberdade. Em 1969, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação, o Parecer nº 252/69, que introduzia as habilitações técnicas no curso de Pedagogia. Com essa tendência tecnicista, se procurava mão de obra técnica para o mercado de trabalho, a fim de atender aos objetivos do Regime Militar. Dez anos mais tarde, em

11 de agosto de 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971) período em que o foco se baseava em tendências produtivistas.

Compreendendo que se refere ao parágrafo anterior, eu colocaria este trecho da seguinte forma:

Saviani (2013) aponta que, com relação aos fatos narrados acima, o protagonista destas mudanças foi Valnir Chagas, que propôs uma nova formação do magistério, dos de licenciaturas e dos estudos superiores de educação.

Corroborando, Saviani (2013, p. 382) opina:

*Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisivo; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.*

Nessa linha de pensamento, Saviani (2013) ratifica que a formação docente passou a ser vista como ‘agente’ dos interesses dominantes, dos resultados desejados, nem sempre proclamados. E dá, assim, abertura para as pedagogias contra hegemônicas, com uma concepção libertadora e ao mesmo tempo marxista. Para o autor, em 1990, inicia-se a fase do neoprodutivismo,<sup>4</sup> na qual a pedagogia sofre grande inflexão e sinaliza o fracasso da escola pública. O desafio passa a ter como base didático-pedagógica o aprender a aprender, momento de o professor deixar de ser aquele que ensina para ser o estimulador/orientador do (a) aluno (a) em seu processo de aprendizagem. Isso evidencia que, apesar da consciência de se trabalhar com uma pedagogia de competências, o período fica conhecido como da ‘inclusão excludente’.

Em outra acepção, se incluir o advento da globalização, a formação básica deixa de atender aos propósitos das transformações

---

4 Mudanças ocorridas na educação atreladas ao modelo econômico.

políticas educacionais do país. Sendo assim, tomando como base a Constituição de 1988 (BRASIL,1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a universalização do ensino passa a ser oficializada e são exigidos conhecimentos com formação continuada do corpo docente para minimizar os problemas relacionadas às novas demandas, como pontuam (CUNHA; SOUZA, 2016, p. 205):

*Se por um lado, as teorias educacionais sobre o fracasso escolar ainda são divergentes e questionáveis, as políticas educacionais implantadas na educação brasileira ao longo dos anos têm sido ambíguas e insuficientes para superar o problema do fracasso escolar, contribuindo para que a educação seja ofertada de forma fragmentada e conteudista.*

Ante o exposto, infere-se que um dos grandes problemas da educação básica seria a utilização de um modelo fragmentado e desarticulado das políticas públicas que prevaleceu por anos, ora atendendo interesses das classes dominantes, ora buscando alternativas para a sua democratização. Isso de fato ocorreu e se constata a cada mudança, especialmente em uma classe específica da sociedade, ter sido extremamente beneficiada.

## **Manifesto dos Pioneiros de 1932: um marco na Educação Brasileira**

No Brasil, em 19 de março de 1932, emergiu a propositura de um sistema nacional de educação sob a égide de um novo horizonte educacional, quando se publicava em vários órgãos da grande imprensa brasileira o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido pelo educador Fernando de Azevedo, sob o título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. Em um dos trechos o autor expõe seu pensamento social ao refletir sobre as implicações desse documento para a educação, escrevendo:

*Mas, de todos os deveres que se incumbe ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros*

praticados se projetam mais longe nas suas consequências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, decerto, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seu destino e a força para afirmar-se e realizá-lo, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana. (AZEVEDO, 1958, p. 81).

Nessa passagem até meados de 1932, a educação brasileira era discutida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), que articulava todo o movimento educacional desde 1920. Em 43 anos de República, não se tinha de fato uma política pública educacional. Em virtude disso, em 1932, o presidente da República, Sr. Getúlio Vargas, juntamente com o ministro da Educação e da Saúde, Sr. Francisco Campos, solicitaram aos intelectuais que compunham a IV Conferência Nacional de Educação, que elaborassem uma fórmula feliz<sup>5</sup> para a unidade educacional do Brasil.

Concomitantemente, gerou-se duas correntes educacionais antagônicas, assim sendo: os tradicionais católicos e liberais progressistas. À época, o presidente da ABE, Fernando Magalhães, um líder dos católicos, afirmou não estar pronto para responder à solicitação do presidente e pediu um prazo para elaborar um projeto e delegou a Fernando de Azevedo a responsabilidade de redigir tal documento. Assim, resultou o Manifesto supracitado, na solicitação do governo aos educadores, a fim de traçar os rumos para a educação (CURY; CUNHA, 2015).

Dessa trajetória, é possível encontrar no livro “A Educação entre dois mundos”, de Fernando de Azevedo (1958), as principais motivações para a elaboração desse documento. Para ressaltar no texto “A Introdução ao Manifesto”, Azevedo (1958) apresenta uma reflexão sobre as conquistas do homem sobre a natureza – criação da máquina, um apontamento sobre “Indisciplina Mental e Social” – consequência de um povo sem cultura construído por grupos móveis e dispersos, algumas críticas à falta de cultura universitária no país, com compa-

---

5 Termo utilizado por Getúlio Vargas em seu discurso na IV Conferência Nacional de Educação (Dossiê publicado pela RBEP em 2015).



rações com outros países que já tinham essa cultura universitária; retrata as questões educacionais tratadas em torno de poder e raramente em torno de problemas; pontua a necessidade de uma sólida aprendizagem, especialmente após a Revolução, denominada do despertar de uma consciência educacional; sinaliza o reconhecimento de que sua geração pode realizar mudanças necessárias, como: trocar o romantismo estéril pelo idealismo prático; o sonho entorpecente pela realidade penosa; o brilho pela solidez.

O autor reitera no documento, que este não deve ser visto como uma bandeira revolucionária, mas visto como um código que se inscreveu nas teorias da nova educação, um programa completo de reconstrução educacional e necessário a reexaminar os problemas partindo do ponto de vista de uma sociedade em movimento, e não dos interesses de uma classe dirigente, além de repensar o papel da escola na sociedade.

O segundo texto, parte integrante do manifesto, denominado “A Reconstrução Educacional no Brasil”, foi endereçado ao povo e ao governo, em que Azevedo aponta problemas que precisam ser superados e apresenta propostas para que a escola esteja a serviço de todo cidadão. Dentre os problemas apontados, cita-se: um sistema fragmentado e desarticulado; o fato de tratar a economia e a educação em âmbitos desarticulados; o fato de os fins da educação serem indefinidos, assim como os meios (processos) para realizá-los; a ausência de cultura própria; a posição da escola e a função que ela representava; a necessidade de transferir do terreno administrativo para os planos políticos sociais a solução para os problemas educacionais; e o fato de os programas existentes se fixarem nos quadros de segregação social e a escola ser vista como uma instituição isolada do meio social.

Em relação a esses apontamentos, o autor supracitado, sugere o novo: a começar com o espírito novo para o magistério, o gosto pela crítica e pelo debate; a consciência da necessidade de aperfeiçoamento constante; a efervescência intelectual produzindo novos ares na escola; uma reforma proposta com caráter de ser uma política

educacional (todas as outras tinham fórmulas diferentes para resolver os mesmos problemas particulares); uma proposta de um plano integral; a questão central das finalidades da educação que gira em torno de uma concepção de vida, de um ideal. Contudo, o real desse ideal, varia de acordo com a estrutura e tendências da época, que reconhece ao indivíduo, o direito de ser educado, garante o direito às mesmas oportunidades, a fim de servir aos interesses do indivíduo e de classes, coloca a escola como meio social.

Nesse mesmo sentido, Azevedo (1932) sobre a importância do Estado face à educação, fomenta o direito de cada indivíduo à educação integral, à educação como uma função essencialmente pública, a uma escola única (igual para todos), às questões da laicidade; gratuidade, obrigatoriedade. Em se tratando da função educacional em unidade, tem-se uma só função em diferentes fases, sendo: na autonomia – técnica, administrativa e econômica; na descentralização – União, estados e unidades. Na proposta como ideal de escola nova se elencam três grandes aspectos: escola única – educação inicial uniforme, formação comum, obrigatória e gratuita (com duração de 5 anos, iniciando aos 7 anos); escola do trabalho – estímulo à observação e experiência da criança, levando-a a desenvolver o trabalho com interesse e prazerosamente, satisfazendo sua curiosidade intelectual; escola comunidade – postula que a escola seja organizada como uma sociedade em miniatura, incentivando o trabalho em grupo preferencialmente ao individual.

Sobre o papel do Estado, o Manifesto sugere a criação de fundos escolares ou especiais destinados à manutenção e desenvolvimento da educação em todos os graus (uma porcentagem da renda arrecadada pela União, estados e municípios), a fiscalização das instituições particulares de acordo com as normas básicas estabelecidas, a assistência física e psíquica à criança para a defesa da saúde (serviços médicos e dentários – hábitos sanitários) e prática de educação física, a reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino (com controle de resultado e mínimo de despesas), a contribuição para a interpenetração das classes sociais e a formação

de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objeto a organização de uma escola unificada para o máximo aproveitamento dos normais (escola comum) como no tratamento de anormais, subnormais e supernormais (escola especial).

No que se refere ao processo educativo, o Manifesto apresentou as seguintes propostas: deixar a função de superposição para assumir uma função complexa de ação e reação; oferecer à criança um meio vivo e natural; predominância dos trabalhos de base (manual e corporal) – presença do fator psicológico do interesse; radical transformação na escola pública; articulação entre escola primária, secundária e institutos superiores; rompimento como uma formação excessivamente literária, dar um caráter científico e técnico, no sentido de produção – valor social da escola; substituição do conceito estático por um conceito dinâmico; continuação dos esforços para levar à formação da personalidade integral e ao desenvolvimento da faculdade produtora e criadora (AZEVEDO, 1958).

Em outra análise, Azevedo situa a escola secundária como ponto nevrálgico do Manifesto, pois era necessário adaptar a educação à diversidade nascente de gosto e variedade de aptidão, oferecendo aos estudantes dos 12 aos 15 anos, uma base comum e dos 16 aos 18 anos de acordo com a área de interesse, ou seja, as aptidões.

Nessa perspectiva, se definiu o papel da escola na vida do educando e a sua função social. À luz dos estudos, compreendeu-se que a escola como campo específico de educação, não é vista meramente como elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas como uma instituição social e da consciência do verdadeiro papel da escola na sociedade, imposto no dever de concentrar a ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, dentre estes, a família, os agrupamentos profissionais, a imprensa para que o esforço da escola se possa realizar em convergência numa obra solidária com outras instituições da comunidade.

O Manifesto revela ser de grande contribuição na questão democrática como Azevedo (1958) afirmou ser a democracia, um programa de longos deveres e a tem como um valor universal. “É só pela

educação que a doutrina democrática, utilizada como princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação” (p. 81).

Face o exposto pelo idealizador e os 26 signatários do manifesto supracitado, se reafirma que a reflexão sobre o papel do Estado na educação é fundamental para prosseguir avançando.

## **Análise e discussão dos dados**

Entre os principais documentos norteadores da educação no Brasil estão os seguintes: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL,1961;1971); Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) – consagrando o direito à educação e instituindo o dever do Estado e da família em promovê-lo; criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990 (SAVIANI, 2017); LDB (BRASIL,1996) com especial atenção ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério; Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014); criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2007), e, mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Em uma análise geral, todos esses documentos convergem para um fim específico, o mesmo tratado no Manifesto dos Pioneiros, em 1932, ou seja, uma educação para todos, “[...] com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção de mundo” (AZEVEDO, 1958, p. 64).

De acordo com o histórico da base de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 1934), logo após a IV Conferência Nacional de Educação, que resultou do Manifesto dos Pioneiros, foi assinado um convênio estatístico que adotaria normas para padronização e aperfeiçoamento das estatísticas da educação brasileira. O principal objetivo era conhecer e divulgar as condições gerais dos níveis educacionais no Brasil. As primeiras estatísticas fo-

ram publicadas em 1939 com dados de 1932. Após algumas mudanças de setores e secretarias, em 1996, o órgão foi incorporado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que passou a ser o órgão responsável pelos levantamentos estatísticos educacionais.

Para o presente estudo, serão analisados três dos principais objetivos do Manifesto dos Pioneiros de 1932, a saber: educação única para todos e laica sendo gratuita e obrigatória, progressivamente até os 18 anos de idade; formação de professores para escolas primárias, secundárias profissionais e superiores; criação de fundos escolares, destinados à manutenção e desenvolvimento da educação.

Dessas evidencias, versa:

*O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode não ter-se constituído em um divisor de águas para as reformas educacionais no país, mas serviu de referência para um outro elemento importante nos rumos da política educacional do país, a Constituição Federal de 1934, a qual dedicou pela primeira vez um capítulo específico para tratar de educação. (CUNHA; SOUZA, 2016, p. 209).*

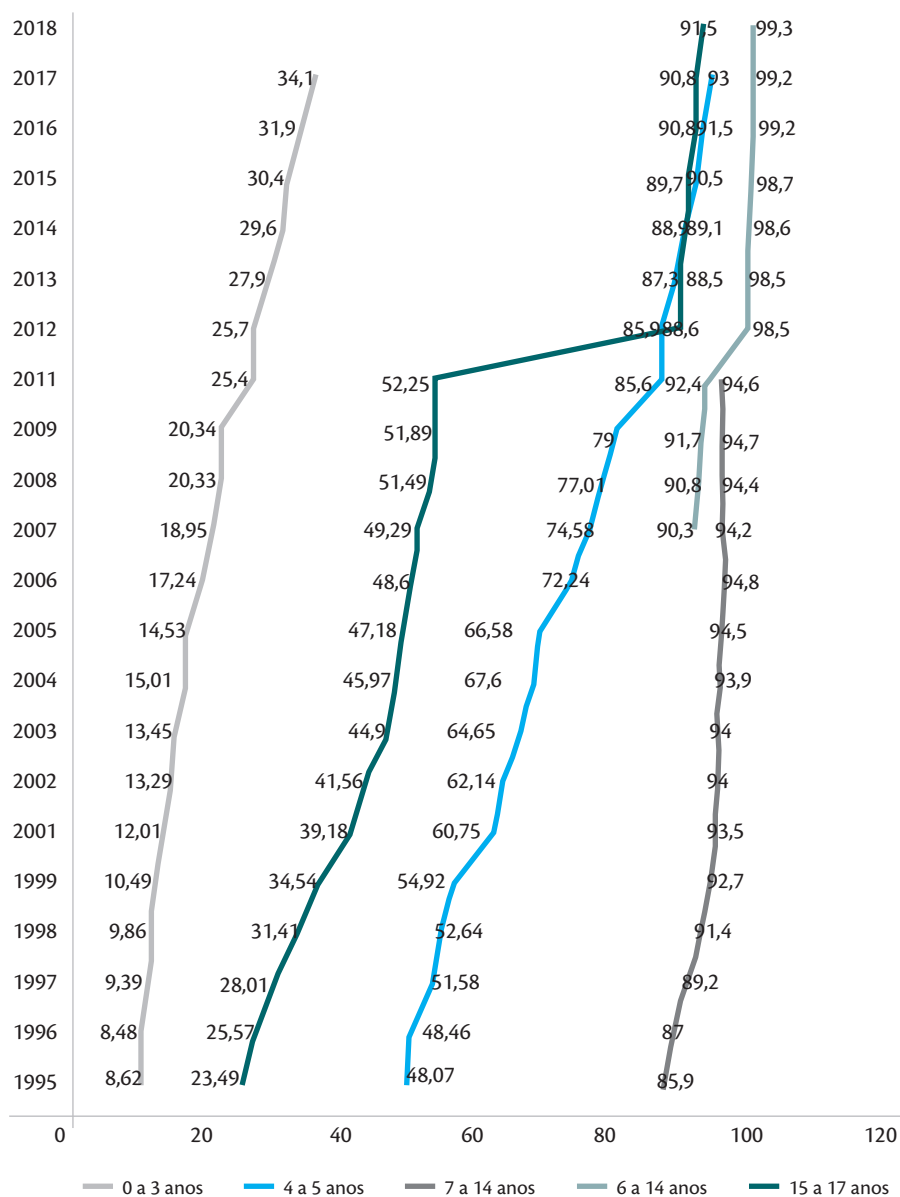
É explícito o avanço quanto aos direitos sobre a educação, especialmente após a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), que finalmente consagra alguns dos desejos dos autores do Manifesto. A seguir, se apresentam em gráficos, as taxas de matrículas dos alunos da educação básica entre os anos de 1995 e 2017/2018, além da relação matrícula e dependência administrativa, bem como os gráficos referentes à formação de professores e os que dizem respeito ao investimento na educação.

## **Educação direito de todos: dados de matrículas**

O gráfico 1, mostra o número crescente de matrículas na educação infantil entre os anos de 1995 (antes da LDB nº 9.394/96) e 2017. A linha azul se refere às crianças de 0 a 3 anos. Atualmente, o atendimento é de 34,1%, mas segundo o PNE, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), o Brasil deverá atender pelo menos 50% das crianças de até 3 anos de idade. A linha laranja representa as matrículas das crianças

entre 4 e 5 anos de idade, sendo que atualmente o Brasil atende a 93% das crianças nessa faixa etária. De acordo com a primeira meta do PNE, o atendimento deveria ter chegado a 100% em 2016.

II\_Gráfico 1: Total de matrículas da Educação Básica entre os anos de 1995 e 2018



Fonte: Dados do programa Todos pela Educação (BRASIL, 2013, 2019)

A linha cinza, com continuidade em amarelo, representa o Ensino Fundamental. Em 2006 foi sancionada a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006b), que instituiu o ensino fundamental de 9 anos, sendo que, a partir de 2007, as crianças passaram a ingressar no Ensino Fundamental com 6 anos de idade e não mais com 7 anos. Pode-se observar que nos anos de 2007 a 2009 foram feitos dois cálculos diferentes para ingresso com 6 e 7 anos de idade. A meta 2 do PNE é universalizar o ensino fundamental de 9 anos e garantir que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada.

A linha azul clara representa o ensino médio, que, de acordo com o PNE, a meta de número 3 se refere a elevar as taxas de matrícula do ensino médio a 85%. Percebe-se um grande avanço no que diz respeito ao número de matrículas no ensino médio, sendo, 23,49% em 1995, para 91,5% em 2018. Nessa perspectiva, ainda é possível analisar os dados dos alunos matriculados na rede pública de ensino, uma vez que a educação é obrigatória e gratuita para todos.

Os dados também mostram onde esses alunos (as) estão estudando. Pode-se dizer que a descentralização e a municipalização do ensino estão, de fato, acontecendo. De acordo com a LDB (1996, artigo 22), os sistemas de ensino deverão funcionar em regime de colaboração. Na educação infantil, quase 80% das crianças matriculadas nas creches e pré-escolas estão na rede municipal, enquanto 20% estão na rede privada, estando menos de 1% nas redes federais e estaduais. No ensino fundamental, que também é atribuição dos municípios, o Estado assume 25% das matrículas, enquanto a rede particular assume 20% e o município, 65%. No ensino médio, pode-se observar que a maior parte das matrículas está concentrada na rede estadual, pouco mais de 10% na rede privada, 3% na rede federal e menos de 0,5% na rede municipal de ensino.

É importante considerar que, no Brasil, um milhão e meio de crianças e jovens se encontram fora da escola, sendo 370.410 crianças de 4 e 5 anos, 213.949 crianças e jovens de 6 a 14 anos e 903.174 jovens de 15 a 17 anos (BRASIL, 2019), o que aponta para o reflexo de uma cultura educacional pouco valorizada.

Nesse pensamento, Azevedo (1958, p. 61) ratifica:

De fato, por que os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizando em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Porque os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que se encerrou a república [...].

Corroborando com essa ideia, Saviani (2013) afirma que um país que não cuida da educação de suas crianças e jovens, propiciando uma formação adequada, está fadado ao próprio fim. Ademais, “o crescimento de um país só é sustentável ao longo do tempo se houver o aumento do nível médio de escolarização da sociedade” (DALMON; SIQUEIRA; BRAGA, 2018, p. 40).

## Formação de Professores

Desde a promulgação da LDB em 1996 é obrigatória a formação docente em nível superior, em que se lê:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996. Artigo 62).

No entanto, há divergências quanto à qualidade dessa formação docente. Na ânsia de aumentar a oferta para a formação de muitos professores, foi reduzida a uma habilitação dispersa. Na prática, poucas melhorias na educação básica foram constatadas e proporcionou uma formação aligeirada e barata, não correspondendo com as expectativas (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

Nesse sentido, o Plano Nacional da Educação prevê, em sua meta 15:

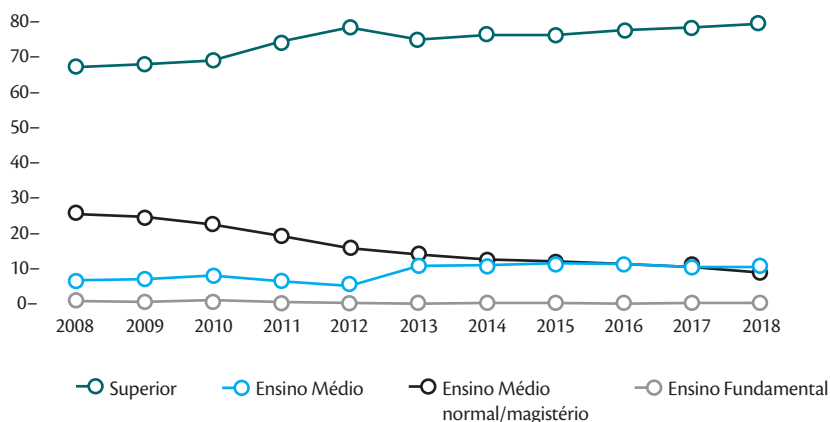
Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigên-



cia deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei de n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014b).

II\_Gráfico 2: Nível de escolaridade dos professores nos últimos 10 anos

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Superior	67,0	67,8	68,9	74,0	78,1	74,8	76,2	76,4	77,5	78,4	79,9
Ensino Médio	6,5	7,1	8	6,4	5,5	11	11,2	11,4	11,1	11,0	10,7
Ensino Médio Normal/Magistério	25,7	24,5	22,5	19,0	16	13,9	12,3	11,9	11,1	10,4	9,2
Ensino Fundamental	0,7	0,6	0,6	0,6	0,4	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3



Fonte: Dados do programa Todos pela Educação (BRASIL, 2019)

Percebe-se um avanço, entre os anos de 2008 e 2018, quanto à formação dos professores. No entanto, há ainda 20% dos professores que lecionam na educação básica sem a formação mínima obrigatória, ou seja, em nível superior. Destes, 10% têm formação em nível médio e 10% em nível Médio Normal ou Magistério. Há um número reduzido de professores que têm apenas o Ensino Fundamental. Dados que refletem diretamente na qualidade de ensino e no desempenho dos estudantes (SILVA *et al*, 2019).

Para Gatti (apud CUNHA; BORDIGNO, 2014, p. 2014), “o Manifesto é claro ao considerar essencial cuidar de uma boa formação para os professores da educação básica, considerada vital para o desenvolvimento das pessoas e de um país”. Nesse contexto, a autora acrescenta que ao construir um sistema educacional não há como deixar de lado a formação dos seus professores, uma vez que estes, após 24 anos da LDB (1996), concluem os cursos de pedagogia despreparados para o enfrentamento de uma sala de aula.

### **Criação de fundos escolares destinados à manutenção e desenvolvimento da educação**

Em 1934, pela primeira vez, a Constituição (BRASIL, 1934) previa uma vinculação orçamentária, sendo destinados à educação, 10% dos impostos arrecadados da União e municípios e 20% dos estados e do Distrito Federal. No entanto, a realidade foi outra, uma vez que o repasse da União em 1932, foi de 2,1%, passando para 2,5% em 1936.

Nos estados, a destinação, ao contrário, diminuiu em 1932 de 15% para 13,4% em 1936. Para os municípios, em 1932, de 8,1% alterou para 8,3%, em 1936<sup>6</sup>. A Constituição de 1946 (BRASIL, 1946) retomou a orientação de Anísio Teixeira, em 1962, e foi proposto um cálculo diferente para esses repasses, baseado no número de alunos (as), no salário dos professores e nos recursos didáticos.

Apesar do avanço, a Constituição de 1967 (BRASIL, 1967) (baixada pelo Regime Militar) fez com que o repasse que em 1965 era 9,6%, passasse para 4,31% em 1975. Finalmente, em 1988, a nova Constituição (BRASIL, 1988) voltou a reestabelecer a vinculação e a porcentagem, ficando a cargo do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b). Baseada nesses cálculos, a LDB cria (BRASIL, 1996) o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que passa a ser Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2006).

---

6 Dados disponíveis em: O Sistema Nacional de Educação, 2014a. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/sase\\_mec.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/sase_mec.pdf)

Concernente a isso, Castro (2014, p. 198) expressa:

Para pensar o financiamento da educação atual e dos grandes desafios educacionais para o futuro, vamos ter que tratá-lo a partir do concreto da política pública e da economia brasileira, pois estamos inseridos em um mundo complexo e bastante confuso. Não somos mais a economia do passado, apesar de ainda ser subdesenvolvida.

Esse autor chama à atenção sobre o financiamento educacional na perspectiva da realidade atual, na crença que com progressos em relação ao passado, há muito que se fazer para atingir o ideal proposto. Isso, na meta número 20 do PNE (BRASIL, 2014), se prevê:

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014).

Percebe-se no gráfico 3, que no Brasil, desde 2008, os dados indicam curtos avanços no sentido de cumprir a meta estabelecida. Sendo na Educação Básica seu principal investimento, com 4,8%, e no Ensino Superior, com 1,3%. Não obstante, a um longo caminho deverá ser percorrido para que esse investimento chegue ao que é esperado.

II\_Gráfico 3: Porcentual de investimento público na Educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB)

Investimento público total em relação ao PIB (Em %)							
Ano	Todos os Níveis de Ensino	Níveis de Ensino					
		Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Ensino Superior
				Anos Iniciais	Anos Finais		
2008	5,3	4,4	0,4	1,7	1,6	0,7	0,9
2009	5,6	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2010	5,6	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2011	5,8	4,8	0,5	1,7	1,6	1,0	1,0
2012	5,9	4,9	0,6	1,7	1,5	1,1	1,0
2013	5,9	4,8	0,6	1,6	1,5	1,1	1,1
2014	6,0	4,9	0,7	1,6	1,5	1,1	1,1
2015	6,1	4,8	0,7	1,6	1,4	1,1	1,3

Fonte: Dados do programa Todos pela Educação (BRASIL, 2019)

## Considerações finais

O propósito deste estudo foi analisar os caminhos percorridos pela educação no Brasil, para, assim, tentar compreender onde situamos a educação brasileira marcada por retrocessos justificados pela falta de cultura do seu povo (AZEVEDO, 1958). Desta feita, as interferências de interesses políticos diversos, incidem em ações mais efetivas. Essa trajetória se configura muitas vezes em meras cópias de modelos europeus de forma fragmentada e desarticulada da cultura brasileira.

Desse ideário, Dalmon, Siqueira e Braga (2018) postulam que se tornou comum afirmações de que a educação deve ser uma prioridade dos países. Conquanto, nem sempre foi assim. Na maior parte da história humana, a formação educacional foi um privilégio das elites.

Tomamos como ponto de partida para uma análise mais profunda do campo educacional, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, apreciando três pontos fundamentais: o acesso à escola (o direito à educação única, obrigatória e gratuita), a formação dos professores e o financiamento da educação. Não foi objetivo tornar menos importantes as outras reflexões trazidas pelo Manifesto, ao traçarmos uma relação entre acesso, formação docente e investimento.

No tocante aos atrasos educacionais, estes são denunciados sempre em comparação a outros países, como afirma o redator do Manifesto dos Pioneiros, ao ressaltar: “um povo ainda sem formação como o nosso, sem lastro de tradições e de cultura, e constituído de grupos sociais, móveis e dispersos, sem coesão e sem vida coletiva” (AZEVEDO, 1958, p. 44).

Mesmo após passados 88 anos desse registro, nos dias atuais colhemos os frutos deste quadro de segregação social. De acordo com os dados do Anuário da Educação (2019), 14,1% das crianças de nível socioeconômico muito baixo possuem nível suficiente de alfabetização, no que se refere às habilidades de leitura. Esse nível é alcançado por 83,5% das crianças com nível socioeconômico muito alto.

Isso se confirma, devido à grande extensão territorial do Brasil e às divisões das unidades federativas. Estratificam-se entre as regiões da federação brasileira, sendo algumas ricas e outras pobres. Por isso, é possível afirmar que a educação não alcança a todos da mesma forma. Especialmente pelas diferenças regionais, se faz necessário estabelecer políticas públicas que valorizem a equidade.

Apesar dos grandes avanços ocorridos em relação ao número de matrículas, à formação dos professores e aos fundos escolares, podemos afirmar que há muito a ser feito para que a educação chegue de fato e direito a todos e para que haja bons resultados de desempenho, provando assim sua eficácia.

Nesse sentido, é fundamental que o Estado assuma sua responsabilidade com a formação de todas as crianças e jovens, pois só assim será possível minimizar o hiato entre as classes sociais. Dalmon, Siqueira e Braga (2018) predizem que a única maneira de proporcionar condições similares para as pessoas que têm pontos de partida diferentes e desiguais é através da educação. Para tal, seria imprescindível planejar políticas de Estado capazes de distinguir as demandas da população, ao invés das políticas que por longos anos atenderam aos interesses das classes dominantes.

Conclui-se que, a descentralização e a autonomia dos estados e dos municípios, desponta como primeiro passo para a educação chegar a todos de igual forma. Nesse rumo, será possível agir sobre uma realidade, quando a conhecemos. Para além disso, a educação chegará a todos se os interesses coletivos prevalecerem sobre os interesses individuais e quando de fato, a educação for potencializada como prioridade de Estado. Para tanto, a educação deve ser vista para além de decretos e leis, pois requer investimentos, mudanças nas mentalidades pedagógicas, de continuidade e comprometimento com a sociedade.

## Referências

- AZEVEDO, F. de. **A Educação entre dois mundos**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 42. p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 16 mar. 2019.
- BRASIL. **Aulas Régias**. Memórias da Administração Pública Brasileira. 2016. Disponível em: [www.mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/137-aulas-regias](http://www.mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/137-aulas-regias). Acesso em: 3 ago. 2020.
- BRASIL. Annaes do Parlamento Brasileiro. Assembleia Constituinte. **Tratado Completo da Educação para Mocidade Brasileira**.1823. Disponível em: [www.senado.leg.br/bdsf/handle/id/222325](http://www.senado.leg.br/bdsf/handle/id/222325). Acesso em: 3 ago. 2020.
- BRASIL. Câmara Legislativa. **Decreto n. 1331-A de 17 de fevereiro de 1853**. Reforma Coutto Ferraz. Disponível em: [www.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-de-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html](http://www.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-de-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html). Acesso em: 3 de ago. 2020.
- BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil. **Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, 22 abr. 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 25 jul. 2020.
- BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 25 jul. 2020.
- BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, 19 set. 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 25 jul. 2020.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 jan. 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 25 jul. 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edição Técnica, 2006.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Distrito Federal. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, Distrito Federal, 21 de dez. de 1961. Retificado em 28.12.1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, Distrito Federal, 18 ago. 1971, seção 1, p. 6592. (Retificação).

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 27933. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm) Acesso em 10 março 2022.

BRASIL. Planalto Central. **Medida Provisória n. 339 de 28 de dezembro de 2006a**. Institui o Fundeb – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: [www.fnnde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/3661-medida-provisoria-n-339-de-28-de-dezembro-de-2006](http://www.fnnde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/3661-medida-provisoria-n-339-de-28-de-dezembro-de-2006). Acesso em: 3 ago. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006b**. Altera a redação da LDB e estabelece diretrizes para o Ensino Fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 2 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Resolução CE/CP n. 02 de 22 de dezembro de 2017**. Institui a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 3 ago. 2020.

BRASIL. **Sistema Nacional de Educação**. 2014a. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/sase\\_mec.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/sase_mec.pdf) Acesso em: 22 de jul. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014b. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Edição Extra, de 26 de junho de 2014, n. 120-A. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL. Todos pela Educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Editora Moderna, 2013.

BRASIL. Todos pela Educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

CUNHA, C.; JESUS, W. F.; SOUZA, M. de F. M. (orgs.). **Políticas de Educação: cenários globais e locais**. Brasília: Liber Livro, 2016.

CUNHA, C. da; RIBEIRO, O. C.; MELO, M. A. F. (orgs.). **Educação Nacional: o que pensam especialistas, políticos e dirigentes**. Brasília: Liber Livro, 2017.

CUNHA, C.; BORDIGNO, G.N. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: MEC-Sase-Unesco, 2014.

CURY, C. R. J.; CUNHA, C. da (orgs.). O Manifesto Educador: os Pioneiros 80 anos depois. **RBEP**, Brasília, DF, v. 96, número especial, 2015.

DALMON, D. L.; SIQUEIRA, C.; BRAGA, F. M. (orgs.). **Políticas Educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação**. São Paulo: Edições SM, 2018.

MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, set/dez 2006. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003) Acesso em: 3 ago. 2020.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Lei n. 88 de 8 de setembro de 1892. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html> Acesso em 10 março 2022.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SILVA, M. C. M. da; CERCE, L. M. R; BRITO, R. O. de. Estudo das Políticas Públicas de Formação de Professores Associado aos Resultados do IDEB dos Estados do Ceará e Maranhão. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 38, 2019.

VIDAL, D. G. 80 Anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.



## CAPÍTULO III

# A CRIATIVIDADE E O BEM-ESTAR NA ESCOLA

Learice Barreto Alencar  
Eliane Silva Moreira

### Introdução

Notadamente, as temáticas sobre criatividade e bem-estar não fazem parte dos assuntos comumente tratados na escola e na educação brasileira. Aliás, há pouca literatura sobre o assunto com enfoque na educação básica. Contudo, com o advento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) que traz, dentre outras diretrizes e orientações, competências socioemocionais e garante em suas competências gerais o desenvolvimento da criatividade, o assunto é pauta atual e gerador de projetos. Nesse ideário, o assunto ganha amplitude nas perspectivas destacadas, tais como, criatividade e bem-estar, objetos deste estudo, mas ainda de forma tímida, talvez por se encontrar em fase de implementação.

A criatividade vem sendo apontada como um recurso precioso que o ser humano dispõe para lidar com os desafios da contemporaneidade. Na escola é corriqueiro encontrar estudantes que estão substancialmente motivados por aprender e outros que se esforçam para manter o foco e engajar-se nas atividades. Essas disposições de interesse se alternam conforme o ambiente no qual o estudante está inserido, como também com o tipo de desafio que lhe é lançado. Não estamos sempre motivados, tampouco sempre desanimados. Winner (2000) ressalta que quando não estimulados, os indivíduos não ne-

cessariamente perdem a capacidade criativa, mas sim a motivação, tornando-se menos empreendedores e ativos em suas aprendizagens.

Cabe frisar nessa linha de pensamento, que uma criança passa boa parte do seu dia na escola, algumas até mais tempo ativos no ambiente escolar do que em casa. Ademais, se considerado o tempo integral, é preciso pensar que essa relação é intensa e requer um ambiente prazeroso, de forma a proporcionar às crianças, bem-estar, a fim de não gerar desequilíbrio. Desta feita, percebe-se que há uma simbiose entre a escola e as crianças, que podem se beneficiar mutuamente na construção de uma escola que faça das atividades curriculares criativas, um meio para o bem comum.

O estudante necessita de um ambiente em que as suas manifestações e suas criações não sejam pré-julgadas e avaliadas por outros ou que sejam encorajados a criar mediante uma recompensa (AMABILE, 1989; 1996). Na medida em que isso se torne possível, a dinâmica escolar fluirá para ambos, alunos e escola. Em contrário, o ambiente escolar entrará em desequilíbrio, promovendo mal-estar. Dessa forma, espera-se que a escola se reconheça como espaço para criatividade, em prol de ações que promovam bem-estar para todos os envolvidos neste grande propósito de vida que é a educação, principalmente para seu protagonista principal, o aluno.

Nesse cenário, o presente capítulo tem por objetivo compartilhar um recorte das conexões entre duas pesquisas de mestrado, sendo que uma aborda “A Relevância da Felicidade, a partir da Percepção dos Alunos, na Dinâmica Escolar” (ALENCAR, 2020) e outra trata “O Pensamento Crítico e Criativo no Ensino Fundamental I” (MOREIRA, 2021). O estudo foi ainda enriquecido por meio da pesquisa bibliográfica sobre a temática, a fim de ressaltar a importância do desenvolvimento da criatividade para promoção do bem-estar na escola.

Justifica-se ser relevante o estudo, em grande parte, pelo enfoque diferenciado sobre a dinâmica da escola na perspectiva do bem-estar no ambiente educativo, a partir da prática criativa nos processos de ensino e aprendizagem em que o estudante é o protagonista e tem a oportunidade de se expor em sua criação.

Ante o exposto, esse capítulo se inicia com uma breve introdução sobre a criatividade e o bem-estar na escola, e as partes que o compõem seu desenvolvimento, são: o sentido da escola; o papel da criatividade na escola; a promoção do bem-estar na escola a partir da prática pedagógica e, a criatividade como geradora de bem-estar. Finaliza-se com as considerações finais e as referências bibliográficas.

## O sentido da escola

A escola exerce um papel de reconhecida relevância na esfera individual e social de uma sociedade. Em ambas promove a construção moral e ética dos estudantes, socializa e democratiza o acesso ao conhecimento. Podemos assim compreender o sentido da escola, nas palavras de Robinson e Aronica (2019a), como uma comunidade de aprendizes.

O fato é que a escola ainda não conseguiu comunicar o seu sentido aos alunos de forma a gerar uma comunidade de aprendizes com sinergia. As propostas parecem ser divergentes. A escola segue conteudista e os alunos buscam aplicação do que se aprende para a vida. A escola pensa em quantidade de conteúdo; os alunos esperam sentir prazer com o aprendizado, tempo para degustar e vivenciar o que se aprendeu. A escola se preocupa com um futuro chamado universidade e trabalho; os alunos querem viver o hoje. Vale a reflexão sobre o prazer e a alegria do que desejamos:

**Ora, quando há prazer? Quando há alegria? Há prazer, há alegria, quando desejamos o que temos, o que fazemos, o que é: há prazer, há alegria quando desejamos o que não falta! (COMTE-SPONVILLE, 2015, p. 42).**

Muitas vezes, as escolas refletem a dureza do mundo trazendo as angústias deste para o ambiente de ensino, antecipam preocupações de um futuro ainda distante, dissipando a alegria de viver um dia de cada vez, ainda na tenra idade. Isso acontece quando o trabalho escolar tem o enfoque na competição e não na vida, na comprovação do desempenho da aprendizagem dos estudantes em *ranking*, aumen-

tando a pressão sobre os mesmos, e não no prazer da descoberta e do aprender. Por isso, há de se concordar com Csikszentmihalyi (1992, p. 204), que coloca: “muitas pessoas desistem de aprender depois de sair da escola porque treze ou vinte anos de educação extrinsecamente motivada ainda é uma fonte de lembranças desagradáveis”.

Segundo Resende (2012), a escola medeia a inserção da criança num mundo no qual será possível encontrar-se e se reconhecer no outro, porém, cabem algumas perguntas: Que mundo a escola tem apresentado às crianças? O mundo em que se busca o aprendizado somente como escada para subir degraus de *status* e poder? Ou o mundo em que obter novos conhecimentos é prazeroso e incita-os a buscá-lo a todo tempo? O reconhecimento do outro é por ser pares ou concorrentes? Para respostas a estas perguntas, basta uma passagem e uma breve conversa com alguns poucos alunos para verificar que, dos menores aos maiores, o conhecimento é para um fim específico. Isso ocorre:

[...] quando não há ensino para os desafios da vida, para o desenvolvimento das competências socioemocionais, porque não dá tempo, pois importa vencer o conteúdo; em assim sendo, não há a promoção de instantes prazerosos ou, quando estes acontecem, destina-se uma aula para isso; ou seja, há tempo marcado para a felicidade, para o bem-estar. (ALENCAR, 2020a, p. 254).

O sentido da escola pode ser modificado a partir de projetos intencionais, que promovam o desenvolvimento do processo criativo, a educação socioemocional, o ensino da filosofia, da educação para a vida. É possível tornar significativo o ensino dos componentes curriculares fazendo conexões do que é ensinado com a vida diária do aluno, despertando assim o amor pelo conhecimento, pela busca por aprender, tendo como consequência o fim desejado por muitas escolas e famílias, o ingresso na universidade e a inserção no mercado de trabalho, mas alcançado de maneira mais leve e prazerosa, sem peso ou ressentimento.

É fato que, segundo Dewey (2007), a escola ainda conserva um propósito moral do qual é parte essencial e deveria permitir à criança ex-

perimentar a relação entre comportamento moral e bem-estar social, num sentido mais amplo. Contudo, ainda não há clareza sobre o papel da escola, se sua preocupação deve estar focada na formação integral do aluno, proporcionando-o bem-estar ou prepará-lo para as “competições” por uma vaga nos postos da vida. Interessante como é natural pensar que um exclui o outro, como se ambos não pudessem coexistir.

Desta forma, em uma revisão do sentido da escola, seria possível proporcionar a formação integral dos alunos e contribuir para sua formação cidadã e de sucesso em um mundo altamente competitivo, sem deixar a desejar em nenhum aspecto da formação humana, pelo contrário, deixando-os mais autônomos e menos dependentes da escola para dirigir seu aprendizado.

## O papel da criatividade na escola

O ensino do pensamento criativo na escola parece ser um tipo de mistério. O problema está especialmente, na falta de clareza sobre o que se entende por pensamento criativo e também em como desenvolvê-lo na prática pedagógica escolar. Os processos criativos se estabelecem na capacidade do sujeito de imaginar, juntar, recombinar, modificar e construir novos elementos, sejam eles releituras de objetos do cotidiano, dando-lhe nova forma ou uso, sejam nas elaborações mentais ou de sentimentos.

Para Novaes (1973), todos os indivíduos são únicos em sua forma de pensar, em suas experiências de vida e em suas fantasias. A diferença dessa capacidade dependerá das oportunidades que tiverem para exprimi-las. Para Lipmam (2008, p. 12), o pensar criativo pode ser definido como aquele que conduz ao julgamento, que é orientado pelo contexto, é auto transcendente e sensível aos critérios, ou seja, está mais preocupado com a invenção e a totalidade.

A BNCC (BRASIL, 2018) mostra que é necessário oportunizar na escola uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam a criatividade e a inovação. No documento, a competência dois determina que:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas” (BNCC, 2018, p. 9).

Dessa maneira, garante como essencial, o desenvolvimento da criatividade nos três níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Podemos então aferir que, além de compreender os múltiplos significados dos conceitos acerca do fenômeno da criatividade, os educadores ao prepararem as trilhas para desenvolvê-la com os seus alunos, deverão considerar algumas ações de forma antecipada:

Apresentar aos estudantes o conceito de pensamento criativo e que o seu desenvolvimento será um dos objetivos de aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Fazer uma sondagem inicial das habilidades da turma na qual se possa levantar interesses, repertórios e competências para o desenvolvimento de trilhas onde, de maneira intencional, desenvolverá o pensamento criativo. Reservar tempo no planejamento para exercitar o pensamento criativo, com aplicação aos objetos de conhecimento que estão sendo abordados no currículo. Organizar os estudantes em grupos colaborativos em cenários baseados em problemas. (LOPES; SILVA, 2019, p.43-45)

Assim, deve-se oportunizar momentos em aula nos quais os estudantes reflitam sobre os problemas da vida real e comunitária, extrapolando o entendimento da ação e consequência ao qual estão habituados, fazer associações com outras perspectivas, interpretações e outros fatos. Para isso, os professores tomarão decisões em relação ao que se pretende ensinar e qual metodologia utilizarão para isso.

A criatividade implica que as novas proposições geradas pela imaginação sejam examinadas em sua relevância, ou seja, que seja inovador e apropriado para o seu contexto como as recomendações do relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) *“Fostering Student’s Creativity and Critical Thinking – what it means in school”*, traduzida para o português pelo Instituto

Ayrton Senna em parceria com a Fundação Santillana (OCDE, 2020). Experimentar situações novas em uma comunidade de investigação e aprendizagem contínua, em condição favorável para trocar impressões e ideias com os seus pares, proporcionará ao estudante um entendimento de si mesmo e do mundo que o cerca.

Os ambientes de sala que incentivam os estudantes a apresentarem ideias criativas devem também incentivá-los a avaliá-las de maneira crítica. Assim, a escola dedicada à formação integral dos cidadãos não pode estar centrada somente no ensino de matérias escolares, deve explorar e desenvolver as potencialidades e capacidades e, com a mesma relevância, seus conhecimentos, suas habilidades, suas emoções e o seu repertório de vida.

## **A promoção do bem-estar na escola a partir da prática pedagógica**

Após pensar o sentido da escola, pensemos o bem-estar a partir da prática pedagógica sendo um aspecto a ser considerado como uma metafinalidade da prática educativa, ou seja, um meio pelo qual a prática se realiza e não um fim nela mesma.

O conceito de bem-estar adotado neste estudo está ligado a um construto respaldado em cinco elementos mensuráveis, que segundo a teoria do bem-estar de Seligman (2019) engloba emoções positivas, engajamento, relacionamentos, sentido e realização. Transpondo o significado de cada um dos elementos geradores de bem-estar no desenvolvimento da prática pedagógica, tem-se: emoções positivas - o quanto o aluno se considera feliz e satisfeito na vivência de aprendizagem; engajamento - o quanto gosta de aprender coisas novas no ambiente educativo; relacionamentos - quando há pessoas que se importam com ele na escola; sentido - sente que o que faz na escola é valioso e útil e, realização - o prazer de aprender por aprender. Portanto, é possível promover o bem-estar na escola, tal como afirmam os autores a seguir:

Para tal, se a escola é capaz de proporcionar emoções positivas em suas atividades, promover projetos que envolvam os alunos e no tempo que passam no ambiente escolar, estará promovendo a satisfação com a vida, felicidade e o bem-estar. (ALENCAR; CUNHA, 2021, p. 3)

A promoção do bem-estar na escola deve ser intencional, planejada por meio de práticas pedagógicas que levem em consideração os elementos citados anteriormente (emoções positivas, engajamento, relacionamentos, sentido e realização), pois conforme entendimento de Csikszentmihalyi (1992), a satisfação surge no limite entre o tédio e a ansiedade, quando os desafios estão em equilíbrio com a capacidade de atuação da pessoa, ou seja, não depende do que se faz, mas sim de como se faz.

Conforme tema deste capítulo, a criatividade e o bem-estar na escola, é possível refletir sobre uma prática pedagógica que privilegie o exercício diário de processos criativos que geram emoções positivas na experiência do educando, como a alegria, a criatividade, o processo de envolvimento total com a vida, podendo ser comparado ao fluir, de acordo com os estudos de Csikszentmihalyi (1992).

Desenvolver a prática pedagógica com vistas ao bem-estar, pressupõe tornar os alunos mais ativos em seu processo de aprendizagem, uma vez que ser criativo envolve colocar algo em prática, segundo Robinson e Aronica (2019b), além de tornar significativo o que se aprende e desenvolver outras faculdades do desenvolvimento humano, uma vez que,

no processo criativo, participam várias operações mentais, como o pensamento abstrato, o raciocínio indutivo e dedutivo, o pensamento analógico, o metafórico, o intuitivo, além dos elementos de ordem emocional. (ALENCAR, 2000b, p. 7).

Nenhuma experiência significativa é possível sem que tenha um elemento do pensamento, conforme disse Dewey (2007), contudo há que se considerar também, que os elementos emocionais contribuem para tornar a aprendizagem significativa, além de proporcionar o bem-estar através dos elementos de relacionamentos, de sentido e de realização.



É possível inserir ainda outro aspecto que juntamente com o bem-estar e a criatividade, podem tornar ainda mais significativa a prática pedagógica - a brincadeira. Para Fernandes (2012), a educação é a auto invenção do homem por meio da sua liberdade criativa e a brincadeira é a primeira experiência filosófica, artística e religiosa dos humanos.

Segundo Robinson e Aronica (2019a), existe uma correlação direta entre uma brincadeira nova e ativa e o aumento da atividade e desenvolvimento cerebral que facilita o pensamento criativo e analítico, a habilidade para solucionar problemas e a habilidade de colaboração e cooperação com os outros, ou seja, insere-se aqui mais dois outros elementos do bem-estar - emoções positivas e engajamento.

Neste sentido, tendo a criatividade como objetivo, os professores possibilitam que seus alunos experimentem, investiguem, façam perguntas e desenvolvam as habilidades e a disposição do pensamento original, como apontam Robinson e Aronica (2019a). Além disso, desenvolvem uma prática pedagógica capaz de proporcionar bem-estar aos alunos, uma vez que seus elementos construtores (emoções positivas, engajamento, relacionamentos, sentido e realização) estão presentes de forma intencional e planejada nas ações do cotidiano do ambiente escolar e da prática educativa.

## **A criatividade como geradora de bem-estar**

A ideia de que a criatividade é um dos propulsores do sujeito para encontrar uma solução para um problema, diante de um desafio ou de uma crise no dia a dia, é defendida pelos estudiosos de diferentes linhas psicológicas (MARTÍNEZ, 1997, 2007; ROGERS, 1978; ROBINSON, 2019, VIGOTSKY, 2014) como promotora de saúde e bem-estar do indivíduo. Significa, nessa perspectiva, que o sujeito sente satisfação consigo mesmo ao conseguir lidar de forma espontânea e ou, planejada, com ideias, formas, relações, juntando, sobrepondo, formulando hipóteses improváveis, testando, exprimindo de um jeito ou de outro o seu conhecimento sobre algo. “Deste manejo espontâ-

neo brota uma centelha, a visão criativa da vida, nova e significativa”, conforme reforça Rogers (1978, p. 314).

Martínez (1997), propõe a integração do social e individual ao situar criatividade como um processo do indivíduo psicológico que, por meio de seus *insights* criativos, das suas experiências constituídas com o outro em um contexto social, pode produzir algo novo, transformador e valioso. Nessa perspectiva, o ambiente escolar pode ter um papel decisivo para desenvolver o pensamento criativo, seja estimulando-o, seja bloqueando-o.

Para responder a essa e outras questões sobre criatividade e bem-estar, inicialmente é importante refletir sobre as definições da criatividade e de seu funcionamento. Para Robinson (2019), muitas pessoas acreditam que nascemos ou não criativos, da mesma maneira quando nascemos com alguma característica física, e não há muito o que fazer sobre isso. Para o autor, podemos desenvolver a nossa criatividade, bem como ajudar outras pessoas para que aprendam a ser mais criativos.

Para Vigotsky (2014), a criatividade surge quando a imaginação encontra a linha de desenvolvimento do pensamento em um sistema chamado de “imaginação criativa”. Este sistema é regulado pela capacidade de significação semiótica, ou seja, da significação do que está ao redor do sujeito, pela brincadeira do faz de conta e pela chegada da imaginação na vida da criança, potencializando as funções psicológicas como a atenção, a memória, a formação de conceito, dentre outras relacionadas ao ato de criar. Compreende-se então, que todo indivíduo é capaz de combinar, imaginar, alterar ou criar algo novo.

Para Martínez (2007) o vínculo da criatividade com a saúde e bem-estar pode ser analisado em duas dimensões, a saber: a da emoção, com o seu papel relevante na constituição e no desenvolvimento de importantes aspectos da subjetividade, como a motivação e a segurança, a autonomia e a autoavaliação; e as configurações subjetivas associadas aos processos de desenvolvimento e de educação da criatividade como um espaço de promoção de saúde. A autora ora mencionada, propõe:

Na medida em que a expressão da criatividade esteja associada à valorização social positiva, o que acontece com frequência, o sistema valorativo dos outros converter-se em uma fonte adicional de vivências emocionais de aceitação, segurança, etc., o que contribui para o desenvolvimento e a afirmação de uma autovalorização adequada importante na potencialização da criatividade e, indiretamente, da saúde. Além disso, a criatividade possibilita mudanças de sentido associadas ao melhoramento do modo de vida, mudanças que são favoráveis pela própria motivação criativa. (MARTÍNEZ, 2007, p.60).

Todos nós temos talentos, interesses, participamos de grupos sociais variados e contextos mais ou menos propícios para o desenvolvimento da criatividade. Compreendemos que o seu desenvolvimento na escola se transforma em oportunidade para o estudante apropriar-se das suas forças e fraquezas, e a partir daí possa, em suas interações com o mundo, criar novas realidades e se desenvolver em outras dimensões da vida. A presença do estímulo à criatividade na escola proporciona o desenvolvimento integral do estudante e, portanto, é geradora de bem-estar.

## Considerações finais

A título de fechamento, mas não de conclusão, cabe-nos aqui dizer que a escola não se faz criativa porque cada um de seus estudantes nasceu com uma superdotação para este fim e, por isso, a escola possui pessoas criativas que fazem fluir a criatividade no ambiente escolar.

A escola é criativa porque se intenciona e provoca ações que façam emergir, desenvolver a criatividade, a partir da forma como se organiza, enxerga o outro, respeita e, especialmente, porque age com intencionalidade, tem o desejo de que os que estão convivendo naquele ambiente escolar experimentem, desenvolvam, vivenciem e explorem a criatividade que há em cada um à espera de ser despertada.

Contudo, não termina no ato intencional de promoção da criatividade na escola, mas proporciona-se com isso, o bem-estar por meio de atividades que dão sentido à ação criativa, gerando engaja-

mento com os pares - além da aprendizagem do relacionamento em comunidade, ouvindo e fazendo-se ser ouvido - vivendo a realização por suas conquistas e, o prazer de sentir emoções positivas na prática da criatividade.

Mediante ao exposto, infere-se que há de se pensar, refletir e buscar meios de promover a criatividade e o bem-estar na escola, tendo como base a educação criativa e a promoção dos elementos constituintes do bem-estar na escola, conforme relatados anteriormente. Reitere-se que as escolas não somente desejam esse ambiente, mas que ajam com intencionalidade e criem iniciativas por meio de ações concretas que promovam a criatividade e o bem-estar em sua dinâmica diária.

A análise dos recortes das conexões das pesquisas ratifica a importância da criatividade para promoção do bem-estar na escola, a partir da prática criativa nos processos de ensino e aprendizagem em que o estudante é o protagonista e tem a oportunidade de se expor em sua criação. Ademais, é premente que as escolas despertem a criatividade que há em cada estudante, bem como promova o bem-estar, para que assim, seja implementado um ciclo contínuo de bem-estar que gera criatividade e criatividade que gera bem-estar.

## Referências

ALENCAR, L. B. Por uma escola que promova a felicidade. *In. Pensamento Pedagógico: textos e contextos III*. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020a.

ALENCAR, L. B. **A relevância da felicidade, a partir da percepção dos alunos, na dinâmica escolar**. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF, 2020b.

ALENCAR, L. B.; CUNHA, C. da. The relevance of happiness in School Dynamics. *In. International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science*. v.4. Issue 07, 2021.

AMABILE, T. M. **Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity**. Crown House Publishing Limited, 1989.

- AMABILE, T. M. **Creativity in context**. Boulder. CO: Westview Press.1996
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 08 ago. 2021.
- COMTE-ESPONVILLE, A. **A felicidade, desesperadamente**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.
- DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Lisboa: Didáctica Editora, 2007.
- LIPMAN, M. **O Pensar da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- LOPES, P. J.; SILVA, S. H. **Pensamento Crítico e Criativo**. Lisboa: Pactor, 2019.
- MARTÍNEZ, M. A. **Criatividade, Personalidade e Educação**. São Paulo: Papirus, 1997.
- MARTÍNEZ, M. A. **Criatividade e Saúde: Nos indivíduos e nas organizações**. In. Talento criativo: Expressão em múltiplos contextos. (org.). Angela M.R. Virgolim. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- MOREIRA, E.S. **O Pensamento Crítico e Criativo no Ensino Fundamental I**. 2021. f.109. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF, 2020.
- NOVAES, M.H. **Psicologia de la aptitud creadora**. Buenos Aires: Kapelusz, 1973.
- OCDE. Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. Relatório Criatividade e Pensamento Crítico. São Paulo, 8 de set. 2020. **Portal Eletrônico Instituto Ayrton Senna**. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/publicacao-da-ocde-sobre-criatividade-e-pensamento-critico-e-lancada-em-portugues.html>. Acesso em 22 de ago.2021.
- ROBINSON, K; ARONICA, L. **Escolas Criativas**. Porto Alegre: Penso, 2019a.
- ROBINSON, K; ARONICA, L. **Você, seu filho e a escola**. Porto Alegre: Penso, 2019b.
- ROBINSON, K. **Somos todos criativos: os desafios para desenvolver uma das principais habilidades do futuro**. São Paulo: Benvirá, 2019.
- ROGERS, C.R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Summus, 1982.
- RESENDE, A. C. A. A escola e a constituição dos sujeitos. In. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2012.
- SELIGMAN, M. **Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo - Editora: Martins Fontes, 2014.

WINNER, E. The origins and ends of giftedness. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, jan, 2000. 159-169 p.

## CAPÍTULO IV

# **ASPIRAÇÕES OCUPACIONAIS DE TRABALHO DO IMIGRANTE BRASILEIRO EM ISRAEL**

Marli Alves Flores Melo

### **Introdução**

Do ponto de vista prático, se falarmos ou ouvirmos as palavras “emigração”, “imigração” e “migração”, as ligações gramaticais farão sentido quanto à semântica. Conquanto, conceitualmente, o significado desses termos difere em relação ao movimento permanente de pessoas, a saber: imigração - entrada em um país estrangeiro; emigração - saída de um país para morar em outro; migração - mudanças entre regiões (VILARINHO, 2020).

Em se tratando da migração internacional, vale destacar que, em meados da primeira década do século XX, ocorreram fluxos intensos de pessoas entre as sociedades de vários países da Europa. À época, parte desses imigrantes tinham contato direto com os grupos nativos e, naturalmente, transmitiam muitos valores culturais de seus países. Essas proximidades se concretizavam em diversos lugares de convivência e as trocas de experiências passaram a mudar comportamentos e estilos de vida tradicionais. Para receber esses imigrantes nas comunidades locais, normas legais foram criadas e regras rígidas impostas às famílias estrangeiras para coibir a forte influência de outras culturas no cotidiano social (MASGORET; VAN; WARD, 2006).

Ao longo do tempo, o fenômeno migratório se manteve expressivo no mundo o que instigou alguns representantes Ministérios Exteriores de diversos países a investigar as verdadeiras causas dos deslocamentos humanos em escala exponencial. As respostas obtidas, em parte, pautaram-se no modelo de globalização neoliberal caracterizado por concentrar riquezas, subordinar o capital produtivo e gerar empregos vinculados ao capital especulativo. Esta vertente se consolidou no pensamento econômico do século XXI e incidiu na formação dos movimentos migratórios populacionais com as saídas de cidadãos de cidades, estados e países de origem e aporte em continentes distantes (MARTINE, 2005).

Notadamente, sem dúvidas, imigrar faz parte da natureza humana. Deste contexto, pessoas motivadas ou forçadas a deixar seus países apostam em recomeços em outras nações devido nas expectativas de melhor qualidade de vida, outras condições de trabalho, bons salários, reconhecimentos profissionais. Outros motivos se ligam as discordâncias quanto a falta de lideranças fortes em seus países e as crises políticas e econômicas constantes dos governos que impactam a economia, aumento do desemprego, insegurança quanto ao futuro, entre outros.

Acerca disso, pelo Relatório da Organização das Nações Unidas (ONU, 2013) se mostram indicadores da retomada de maciços movimentos de pessoas tentando atravessar as fronteiras - extremamente fiscalizadas - de países mais ricos, considerados oásis. Entre as razões que geram os processos de mobilidade humana, as sentidas as mudanças profundas no comportamento e no pensamento da sociedade contemporânea. Em virtude disso, pesquisadores da ONU situam no inventário da migração internacional um quantitativo expressivo de pessoas em deslocamentos constantes para outros países em todas as áreas do mundo, independentemente de idade, cor, sexo, religião e origem étnico-racial.

Em face ao exposto, propõe-se um estudo à luz das experiências dos imigrantes brasileiros que vivem em Israel e, que, nos últimos anos, optaram por deixar o Brasil para recomeçar a vida pessoal, es-



pecialmente no campo profissional. Dentro desse panorama, tem-se por objetivo principal analisar as aspirações ocupacionais de trabalho do imigrante brasileiro que vive em território israelense, sob o ponto de vista da educação profissional, científica e tecnológica, e, mais especificamente, identificar os desafios enfrentados nas admissões em empregos e verificar os tipos de profissões exercidas.

Considerou-se como dados de pesquisa os relatos dos imigrantes brasileiros dentro do território israelense sob a perspectiva de discursos utópicos vinculados a “sonhos” pessoais de uma nova vida em outro país. Justifica-se, este estudo, com base no ideário das verdades efetivas das condições desses sujeitos no mercado de trabalho e a proximidade com a formação e/ou qualificação profissional.

Neste capítulo, apresenta-se um breve panorama do Estado de Israel; algumas características da imigração brasileira em Israel; delimitação do método; procedimentos metodológicos, análises e discussão dos resultados em duas dimensões: (i) cultural e social - intercâmbios e benefícios; (ii) profissional - aspirações profissionais; considerações da pesquisa empreendida: sintonias conclusivas e as referências.

## Breve panorama de Israel

Em termos gerais, os dados demográficos mostram que a maioria dos migrantes escolheu países da mesma região de cada continente. Esse referencial aponta que as migrações mundiais se dão de forma variada. Em caso, se identifica um fluxo emergente de brasileiros que imigraram para o Estado de Israel, um país instaurado e proclamado oficialmente em 1948.

Acerca deste país, o Instituto Central de Estatística (em neerlandês: Centraal Bureau voor de Statistiek) uma instituição governamental que reúne informações sobre os Países Baixos, divulgou os números mais recentes da população de 9.190.000 milhões de pessoas, incluindo 6,8 milhões de judeus (74% da população), 1,93 milhão de árabes (21%) e 454.000 cidadãos de outras etnias, que represen-

tam aproximadamente 5% da população. Outros dados divulgados pela Câmara Brasil-Israel de Comércio e Indústria mostram que 45% dos judeus do mundo vivem em Israel; 78% dos judeus que vivem em Israel nasceram no país. Destes, 1,5 milhão vive no exterior - um milhão na Europa e Américas, 293 mil na África e 164 mil na Ásia). Nas projeções de crescimento populacional israelense se projetam, para 2030, em número de habitantes, 11,1 milhões; 2040, 13,2 milhões; e 2048 - centésimo ano de independência -, 15,2 milhões. (CÂMARA BRASIL - ISRAEL DE COMÉRCIO E INDÚSTRIA, 2020).

Em contrapartida, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2020) numa visão panorâmica pontua como seria viver em Israel, mapeia contrapontos entre as questões econômicas e o bem-estar no campo de atuação profissional israelense. No contexto econômico, o governo de Israel nas últimas décadas lançou políticas públicas por meio de projetos e programas para diminuir a dívida externa a marco zero, atingindo, desde 2002, o grau de um dos maiores credores do mundo. Nessa ótica, em 2009, ampliaram-se os subsídios financeiros para matérias primas e combustível em, aproximadamente, 85%, totalizando US\$47,3 bilhões de dólares em importações, assim setorizadas: 54%, da Europa; 17%, das Américas; 16%, da Ásia; e 13%, de outros países. Ademais, a moeda do país, o novo *shekel israelense* (NIS), tornou-se forte devido à alta aceitação e comercialização nos mercados internacionais de câmbio.

No que se refere a força de trabalho e vagas de empregos o cenário sempre se apresentou estável no setor de altas tecnologias, em que se registram avanços em nível internacional nos campos de eletrônica médica, agrotecnologia, telecomunicações, produtos químicos sofisticados, computação (*hardware* e *software*), corte e lapidação de diamantes (OCDE, 2020).

Ressalva-se no campo das tecnologias, que o Estado de Israel, se notabiliza por ser um dos maiores polos em inovação e alto conhecimento na implantação e implementação de ecossistemas tecnológicos e disputa, ano a ano, o posto de mais importante do mundo. Destaque-se as *startups* que são empresas jovens e não limita-

das apenas a negócios digitais, regidas por princípios de inovação na aplicação de **modelos de negócios repetíveis e escaláveis**, ainda que em **cenários de incerteza** e soluções a serem desenvolvidas. Destas, estão ativas noventa e seis (n=96) empresas na cidade de Tel Aviv e escolhida como sede por hospedar o principal polo tecnológico israelense e ter um mercado financeiro adjacente intenso. Cabe apontar que, em outras regiões do país, foram constituídos vários centros de pesquisas e instaladas trezentas multinacionais de alta tecnologia, como Microsoft, IBM, Apple, Cisco, HP e Intel (CARVALHO, 2019).

Dentro da mesma lógica, surgiu outro projeto que criou 12.400 *startups* com vistas ao desenvolvimento econômico numa região com clima inóspito e árido e compõe o Deserto de Neguev que ocupa 60% da extensão do território israelense. Daí, emergiram as empresas Waze, Wix e Viber e foram implantados mais de duzentos e cinquenta (n=250) centros de pesquisa e desenvolvimento (P&D) de grandes corporações globais (PARAOL, 2019).

De todo modo, em uma região inócua de recursos naturais e matéria prima escassos para produção científica criativa de inovações tecnológicas, os gestores da indústria de Israel, estrategicamente, planejaram mudar o perfil dos candidatos às oportunidades abertas no campo empregatício de tecnologia. Assim, trezentos e oitenta e quatro (n= 384) mil vagas de empregos destinadas a profissionais de nível superior altamente qualificados foram disponibilizadas para trabalhar nos institutos científicos e centros de pesquisa e desenvolvimento. Para cumprir essa finalidade, parte do empresariado local firmou parcerias com o Instituto Histadrut que é a maior federação trabalhista de Israel e outras grandes instituições, que apoiaram o desenvolvimento econômico, social e local (ISRAEL,2019).

Em conjunção com essas instituições, estudos e debates foram promovidos sobre as causas dos primeiros estágios da crise e concluíram que em Israel os índices de desemprego sempre se mantiveram baixos e passariam a aumentar. Dessa constatação, em termos legais e a curto prazo, colocaram em prática uma redução histórica de salários dos trabalhadores na finalidade de redimensionar a complexa

estrutura de profissões exercidas em território israelense que são estratificadas em camadas, a saber: autônomos, funções temporárias, meio turno com soldos pagos pela metade e sem segurança social (ISRAEL, 2019).

Dentre as soluções elencadas para manter os cidadãos empregados, estipulou-se um valor atrativo para o salário mínimo visando aumentar oportunidades de empregos com admissões imediatas. Entretanto, vários trabalhadores manifestaram dificuldade em se sustentar a partir das colocações empregatícias oferecidas, bem como pelo fato de o valor do novo salário mínimo ser bastante baixo se comparado aos mais de quarenta mil dólares de outros salários mínimos recebidos pela classe trabalhadora de outros países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2020).

Grosso modo, grandes desafios passaram a ser enfrentados pelos empregados/trabalhadores de Israel na relação positiva entre prazer e trabalho, tendo em vista o cumprimento de uma jornada de cinquenta horas de trabalho por semana, perfazendo uma carga total de quinhentas horas trabalhadas anuais.

Um desdobramento importante sobre oportunidades profissionais diz respeito a empresas com produções diversas e/ou *startups*, que, mesmo em fase de estágio embrionário, são rigorosamente analisadas pelos órgãos responsáveis. Em outras palavras, todo tipo de investimento é valorizado, independente do sucesso ou não, considerando-se que a cada dólar investido se recuperam oito dólares em geração de empregos, ampliam-se novos negócios e diminui-se as ocupações trabalhistas informais e/ou desemprego nas pequenas e grandes cidades israelenses. Todavia, Israel não se destaca como um país com a presença de gigantes mundiais de tecnologia, mas pelo maior número de *startups per capita* do mundo, o que corresponde a uma para cada 1,8 mil habitantes apenas para efeito de comparação, no Brasil é cerca de uma para cada 33 mil habitantes (CARVALHO, 2019).

## Caraterísticas da imigração brasileira em Israel

Em relação à migração internacional, o Brasil, que era visto na América Latina como um país de emigrações, passou a ser de imigração. Isso ocorreu em função dos fluxos migratórios em massa que ocorreram no início dos anos de 1980 e teve como causas centrais o aumento do desemprego e o ceticismo em relação ao futuro.

Nesse rumo, muitos jovens brasileiros decentes de judeus optaram recomeçar à vida em Israel. Outrora, estes cidadãos, eram autorizados a entrar e a permanecer em território israelense por serem descendentes de origem judaica e defensores da ideologia sionista. Atualmente, foram aceitos de 150 (n=150) a 200 (n=200) “novos imigrantes” de etnias e religiões diferentes. Destes, três (n=3) em cada quatro (n=4) declararam ter menos de 30 anos, dentro da faixa etária humana produtiva e economicamente ativa, compreendida entre 20 e 64 anos (BRASIL/OIM, 2019).

Ao contrário dos países europeus, os brasileiros que imigraram para Israel e por serem judeus praticantes que retornam por motivos religiosos “à terra prometida”, apostaram na receptividade da sociedade local. Nessa perspectiva, muitos desses imigrantes se enquadraram na Lei do Retorno (GOLSHEIN, 2020) que beneficia filhos e netos na obtenção automática da cidadania israelense, além de assegurar a qualquer cidadão que comprovem ascendência direta judaica, o ingresso como estudante em uma das sete (n=7) universidades no país.

Alguns desses imigrantes adquirirão o direito à diplomação vocacional para trabalhar regulamentados pelas leis israelenses ou atuar no campo empresarial nesses locais, porque estudaram para melhorar a qualificação no campo técnico-profissional, demonstraram maturidade para viver de forma comunitária nos Kibutz - pequenas comunidades economicamente autônomas com base em trabalho agrícola ou agroindustrial e caracterizadas por uma organização igualitária democrática obtida pela propriedade coletiva dos meios de produção, cuja administração é conduzida por todos seus integrantes

tes, em assembleias gerais regulares. Aqueles que escolheram estudar em escolas públicas de ensino regular que oferecem cursos em diversos programas voltados para a educação em geral, conseguem suas certificações de conclusão secundária ao final dos ciclos educacionais cursados (ARAÚJO, 2017).

De modo especial, o ensino técnico e profissional em Israel é ofertado em escolas credenciadas pelo Ministério da Educação e com metas de formar, capacitar ou qualificar seus estudantes em três níveis curriculares, quais sejam: i) tecnológico – forma técnicos e engenheiros operacionais e oferece continuação dos estudos em nível superior; ii) agrícola – preparação do técnico em agronomia; e iii) preparatório- na carreira nas forças de defesa de Israel (ISRAEL, 2019).

Os cursos técnicos oferecidos, em parte, são ministrados nas denominadas *leshivot* as instituições credenciadas pelo Ministério da Educação do país, funcionam em regime de internato devido à necessidade de moradia de alguns estudantes, ofertam cursos vocacionais e/ou profissionais nas áreas de contabilidade, mecânica, eletrônica, hotelaria e planejamento visual. Em regra, nesses ambientes, as moças são separadas dos rapazes e as disciplinas são complementares ao currículo secular com estudos religiosos intensivos para promover a observância da tradição e o modo de vida religioso judaico (ISRAEL, 2019).

É importante frisar que todos os jovens com idades escolar e não matriculados em quaisquer das instituições de ensino mencionadas neste país, estarão sujeitos à Lei de Aprendizado (GOLSHEIN, 2020), ou seja, os obrigam a frequentar uma escola vocacional recomendada para obterem uma profissão com diplomação credenciada pelo sistema educacional israelense.

No mesmo seguimento, o Ministério do Trabalho de Israel, implementou programas que contemplam parcerias entre as escolas afiliadas a redes vocacionais para profissionalizar os jovens em fase de aprendizagem. Essas ações possuem duração de três a quatro anos de estudos, baseados no núcleo comum do currículo regular. Após esse período, são obrigatórios entre um a dois anos de estudos

técnicos teóricos e frequência de três dias por semana; dois dias de estágio prático como cabeleireiro, cozinheiro, mecânico ou em processamento de texto (ISRAEL, 2019).

Na área militar, os estudantes independentemente do gênero de sexo quando completam 18 anos de idade, obrigatoriamente na patente de soldado, ingressam no Exército de Israel por de 2 a 3 anos onde são preparados para o desenvolvimento de soluções modernas e a terem posturas para assumirem responsabilidades como futuros empreendedores. A maioria destes jovens ao concluírem o serviço militar, chamam a atenção por não ingressarem de imediato em cursos nas universidades. Em contrário, muitos deles priorizam viajar para o exterior na condição de meros viajantes para conhecer outras culturas em vários países e continentes, buscar novas experiências a curto tempo, ampliar a visão de mundo que os tornem profissionais mais preparados (MILAZZO, 2020).

## Método

Como método para este estudo elegeu-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), por ser amplamente utilizada e incorporar um conjunto de técnicas facilitadoras na análise da comunicação entre os sujeitos, privilegiar as formas de linguagem oral e escrita e valorizar a transmissão do conteúdo da mensagem. Parte da pesquisa foi centralizada no enfoque qualitativo de natureza descritiva ao ser enquadrado nas características dos níveis de relatos dos pesquisados (SAMPIERI *et al.*, 2006).

A pesquisa foi realizada *on-line* pela rede social Facebook (2020) e teve como participantes os membros integrantes de um grupo de relacionamento denominado Brasileiros em Israel (2020), em que autora desta pesquisa é seguidora. Dos diversos assuntos tratados no grupo, surgiu a questão norteadora dos debates e discussões, a saber: *Quais seriam as aspirações ocupacionais de trabalho do imigrante brasileiro em Israel para concretizar projetos de vida idealizados?*

O objeto desse estudo emergiu desses comentários de retorno ao Brasil e, ao mesmo tempo, dúvidas se estes deslocamentos poderiam ocorrer para outros continentes e/ou outros países, em virtude de melhores oportunidades profissionais.

Diante disso, a maioria dos membros do grupo levantou temas na área profissional, entre eles: formação e/ou qualificação profissional, salários, qualidade de vida, benefícios, empregos, profissões, mercado de trabalho. Para concretizar essa investigação, optou-se por utilizar como instrumento uma ficha de registro elaborada, com adaptações, a partir dos fundamentos metodológicos associados ao esquema paradigmático de Sánchez Gamboa (2015) pela abordagem epistemológica do método.

A coleta de dados foi realizada de novembro de 2019 a fevereiro de 2020, compreendendo um período de três meses (n=3), e deu-se por meio da análise aprimorada das postagens escritas das discussões entre os membros do referido grupo, postadas por vinte quatro (n=24) homens e vinte e cinco (n=25) mulheres, totalizando quarente e nove (n=49) brasileiros que vivem em Israel.

Em razão da pandemia da covid-19, que atingiu a população em geral, sobretudo, os brasileiros que vivem em Israel, fez-se importante retomar a pesquisa nos meses de abril a agosto de 2020. Rebuscou-se outras informações para se obter dados atualizados sobre a realidade social e econômica do país dentro do processo mundial da pandemia. Dessa maneira, priorizou-se integrar por meio de *webinars* (GRYN, 2020) os fóruns de discussão e debate sobre atitudes, comportamentos e ações para o enfrentamento da pandemia promovidos, em Israel, pelo *The International Institute Of Leadership - Histadrut - Kfar Saba*. Na oportunidade, tomou-se como base inúmeras reportagens publicadas em jornais de grande circulação em âmbito regional, nacional e internacional, bem como notícias do mundo divulgadas em tempo real por agências oficiais.

Nessa perspectiva de análise, subsidiou-se, nas considerações finais do objeto de estudo proposto, as opiniões registradas pelos sujeitos de pesquisa sobre as possibilidades de impacto nas condições empregatícias.



## Análise e discussão dos resultados

A análise e discussão dos resultados, para a categorização dos temas tratados, tiveram início a partir de leituras flutuantes das respostas e réplicas escritas. Considerou-se as abordagens sobre empregos, desempregos, profissões, salários e custo de vida local. Para melhor compreensão, dividiu-se esses assuntos em duas dimensões: (i) cultural e social - intercâmbios e benefícios; e (ii) profissional - aspirações profissionais.

### Dimensão Cultural e Social: Intercâmbios e Benefícios

Nessa dimensão, se organizou o que os imigrantes brasileiros em Israel expuseram sobre expectativas de acesso a novos conhecimentos e experiências profissionais. Foram pontuados fatores voltados para promover uma aproximação de cada participante da pesquisa com a área profissional de atuação e o trabalho desempenhado.

Em que pese a importância da formação ou profissão pretendida, observou-se os interesses, inclusive, daqueles que declararam dificuldades em “como fazer ou “buscar condições no campo profissional”.

Para chegar-se às perspectivas culturais e sociais sobre intercâmbios e benefícios, iniciou-se um processo de redução por recorte de pressupostos que emergiram das discussões entre os membros do referido grupo. Assim, procedeu-se à apreensão e extração do sentido do todo (GIORGI, 1985), com discriminação e agrupamento de unidades de análise (BARDIN, 2011). Assim, foram sintetizadas as declarações concernentes a intercâmbios e benefícios, no contexto cultural e social.

Nos recortes feitos nos relatos dos membros do grupo Brasileiros em Israel, constatou-se uma dualidade na abordagem de fatos vinculados à **cultura** e ao **social**: estar atento aos costumes, regras e legislações como superação pessoal; de forma crítica, expuseram uma visão elitista de estar sempre bem apresentado ou vestido no ambiente de trabalho.

Das percepções sobre **intercâmbios** e **benefícios**, uma parte desses membros sinalizou uma certa superficialidade e descaracterização na essência do que deveria ser a retórica da qualificação de mão-de-obra.

Sobre a **qualidade da educação pública** ofertada em Israel em comparação às políticas educacionais brasileiras, a maioria dos debatedores do grupo colocou como urgente repensar e defender uma educação gratuita, igualitária e inclusiva, princípios vilipendiados na essência dos direitos do povo brasileiro. Destacou-se que o ensino profissional contempla o desenvolvimento e formação integral, com abordagem teórica e prática sobre os princípios do trabalho. Boa parte desses membros reforçou que a convalidação de diplomas não se configura como um processo fácil, pois depende de muitas tendências teóricas complementares para comprovação da formação profissional.

Os respondentes do grupo, em quase totalidade, ratificaram ser **vantajoso viver longe da violência urbana**, ter liberdade de ir e vir sem receio de ser assaltado, e não conviver com a alta criminalidade. Reitere-se que Israel se notabiliza por ser um dos países mais seguros do mundo, apesar do contraste histórico e protagonismo em altos conflitos (Irã, Jordânia, Líbano, Palestina, Síria) e incitações de guerra com países de fronteira.

De forma unânime, reiteradamente, os membros do grupo expressaram os principais **motivos para a saída do Brasil**: violência, desilusão com a falta de políticas públicas econômicas, desconfiança com as três esferas de governo (municipal, estadual e federal), empobrecimento da população, desastres ambientais, perseguições étnicas ou culturais, entre outros.

## Dimensão Aspirações Ocupacionais Profissionais

Nessa dimensão aspirações ocupacionais profissionais, são estratificadas as informações levantadas a partir de opiniões individuais postadas pelos membros do grupo supracitado. Nas análises das declarações foram triados aspectos essenciais na compreensão

da vida profissional dos imigrantes brasileiros em Israel, bem como as concepções que apontam para empregos e salários, que, de forma distintas foram associados aos benefícios concernentes às aspirações ocupacionais de trabalho.

Dos **salários**, enfatize-se que há uma relação de proximidade entre o ideal e a inclinação, que pode ou não se ter concretizado, em uma visão contraditória entre os imigrantes do grupo. Nos dados atuais e constatações *in loco* reportadas nas vivências nas atuações no mercado de trabalho, são evidentes paradoxos nas profissões exercidas. Percebeu-se certa desconexão entre os salários pagos e as profissões mais valorizadas e tidas como inovadoras. Nos empregos ofertados, indicou-se como risco para o imigrante se distanciar do ideal de profissão real como apontam as afirmações postadas.

Das prospectivas em relação a **colocações profissionais**, verificou-se, de forma implícita e explícita uma tendência sobre as concepções profissionais não serem articuladas em proximidade com a realidade dos imigrantes brasileiros em Israel. As experiências adquiridas não se inseriram nas necessidades e expectativas tanto do empregador como do empregado. Isto decorre da falta de conhecimento técnico ou qualificação profissional para o desenvolvimento de atividades práticas laborais no mercado de trabalho israelense com grande projeção na área de tecnologia. Em conformidade com as respostas replicadas, fica claro que os entendimentos sobre cultura de fragmentação não atingem somente as aspirações ocupacionais de trabalho, mas todos os imigrantes que não conseguem empregos simples por falta de formação e conhecimento das línguas oficiais faladas no país (inglês/hebraico/árabe), imprescindíveis na admissão e manutenção de empregos em território israelense.

Os **benefícios profissionais** se vinculam diretamente à política de desenvolvimento local e social, visando a mudanças comportamentais dos atores sociais envolvidos, sobretudo, em fomento à adesão de parcerias com instituições empresariais e governamentais, por meio de um processo de democratização das relações entre estado e sociedade civil.

## Considerações à pesquisa empreendida: sintonias conclusivas

Urge, assim, unificar o discurso dos imigrantes brasileiros em Israel à cultura local do diálogo junto a instituições copromotoras de empregos.

No entanto, faz-se necessário abordar um conjunto de reflexões direcionadas a questões voltadas para a pandemia do novo coronavírus SARS-CoV-2, causador da covid-19, trazendo incertezas e insegurança para a população mundial (KRESCH, 2020a).

Com o crescimento do número de pessoas infectadas e aumento exponencial do número de mortes, hábitos cotidianos foram alterados como forma de conter o avanço da infecção. As medidas adotadas incluíram quarentena, distanciamento social e uso obrigatório de máscaras. Os decretos dos governos locais instauraram regras, normas e protocolos, determinando *lockdowns* radicais (GRYN, 2020)

Diante desse cenário, o governo israelense adotou, no estágio inicial da pandemia, medidas rígidas de segurança contra o coronavírus e mostrou pioneirismo mundial ao fechar as fronteiras externas. No entanto, com o relaxamento parcial das medidas, ocorreu o repique no número de casos da covid-19 e outra crise sanitária. Decretou-se, outras vezes, o fechamento do comércio e das escolas para inibir a aglomeração de pessoas em ruas, parques, shoppings, praias e viagens internas. Isso provocou manifestações organizadas por grupos de artistas, trabalhadores independentes e pequenas empresas, que se sentiram enganados pelas autoridades locais no controle do número total de casos de contaminação por covid-19 (ROSENBERG, 2020).

Para além disso, o objeto de pesquisa proposto foi revisitado para novas construções, compreendendo-se que as aspirações ocupacionais de trabalho dos imigrantes brasileiros em Israel perpassam pelo problema econômico que assolou a maioria das nações. As perspectivas perante uma doença desconhecida, sem drogas eficazes para tratamento e/ou cura ou vacinas preventivas, foram inseridas, de modo a não gerar conclusões inconsistentes.

Fato que em Israel milhares de pessoas ficaram desempregadas no forte da pandemia, em um país, onde o desemprego era quase nulo. Empregadores e executivos israelenses enfrentaram os efeitos da crise do coronavírus, com incertezas em relação à tomada de decisões, redução de salários, audiências jurídicas, demissões, mudanças de emprego para trabalhadoras grávidas, entre outros eventos relativos à lei, normas e contratos. Como consequência, durante esse período, diversas ações legais foram impetradas por funcionários, o que influencia diretamente na estabilidade e lucratividade dos negócios. (GRYN, 2020)

Pela primeira vez na história do país, a economia de Israel desacelerou e as taxas de desemprego aumentaram em até 25%, renovadas a cada semana, com estimativas de 8%, quando começou o processo de quarentena decretado pelo Governo de Israel. Poucas horas após a oficialização do surto no país, 7.290 (n=7.290) pessoas entraram com pedidos de obtenção de benefícios públicos (ROSENBERG, 2020).

Diante disso, os governantes se mostraram preocupados em relação aos dados de curto prazo anunciados pelo Serviço Nacional de Emprego de Israel, contabilizando 1.004.316 (n=1.004.316) de cidadãos desempregados em território israelense, dos quais 35.668 (n=35.668) fizeram seu registro como inativos. Estes números passaram a representar um assombroso aumento de 527% da força de trabalho sem emprego, em comparação a 160.000 (n=160.000) pessoas que se declaravam inativas antes da crise. A pandemia da covid-19 mudou toda a lógica construída no país, pois sempre se projetaram taxas de desemprego em torno de 3,6 %, uma das mais baixas entre os países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE, 2020).

Certamente, o desemprego se tornou altíssimo e há de se elogiar a maturidade do país nessa empreitada, dialogando com as classes trabalhadoras para criar soluções em consenso, visando a reduzir o desemprego, abrindo, gradualmente, em comum acordo, o mercado de trabalho. A falência generalizada dos empreendimentos forçou o Banco de Israel a comprar US\$13,4 bilhões em títulos públicos para

resgatar o abrupto declínio da economia nacional. Uma das primeiras decisões tomada foi a aprovação de um plano emergencial no valor U\$22,5 bilhões, a fim de salvar o mercado nacional da crise econômica durante a fase crítica dos efeitos da pandemia (OCDE, 2020).

Ademais, a população israelense se destaca no cenário mundial por uma cultura questionadora, de reinvenção e criação de alternativas e inovações disruptivas. Segundo Milazzo (2020), essa força reside na diversidade da população, extremamente heterogênea, composta por pessoas originárias das mais diferentes nacionalidades, unidas pela religião. Essa múltipla variedade cultural contribui para oferecer a Israel distintas visões e formas de pensar, essenciais para estimular o olhar “futurista” necessário aos avanços pós-pandemia.

Nesse ideário, muitos dos imigrantes da comunidade brasileira local - cerca de 15 mil pessoas - mostraram-se investidores criativos e empreendedores com iniciativas positivas. Diante disso, retoma-se o questionamento norteador dessa pesquisa, aditando-se os impactos da covid-19: *Quais seriam as aspirações de trabalho em Israel e as percepções profissionais para concretizar ideais e projetos de vida pós-pandemia?*

A partir daí, parte-se para um apanhado dos efeitos da crise do coronavírus nesse país, para traçar um desenho das possibilidades ou respostas sobre a atual situação empregatícia no país – incluídos a imigração brasileira. Mesmo com incertezas, as autoridades locais enfrentam uma onda de fluxos migratórios, apesar do fechamento de fronteiras e a diminuição dos meios de transporte visando a conter a mobilidade humana em território israelense (ISRAEL, 2020).

No início de março de 2020, chegaram em Israel 140 brasileiros oriundos de catorze comunidades judaicas, com cerca de 93.000 pessoas, das quais a maior é de São Paulo, seguida pela do Rio de Janeiro. Segundo dados da Agência Judaica, os descendentes judeus-brasileiros demonstram interesse em fixar residência em Israel, tanto que, 2.400 visitaram virtualmente a Feira de *Aliá ou Aliyah* que designa a imigração judaica para a Terra de Israel, e mais de 7.000 se informaram a respeito de como seria viver, estudar e trabalhar em Israel.

Isso pode ser traduzido em um desafio histórico no enfrentamento pós-pandemia, a ser superado mundialmente, com mudanças nos hábitos de vida e na sustentabilidade da economia global (YALON, 2020).

Esse processo migratório durante a pandemia atuou como catalisador na busca de soluções para atender demandas pessoais. Nessas condições, os brasileiros morando em Israel constituíram um grupo chamado “Kadima Brasil,” algo como “Avante, Brasil” em português, para consolidar uma rede profissional visando a divulgar e/ou promover recolocações no mercado de trabalho israelense. Com apenas três meses de atuação, o grupo tinha mais de quinhentos candidatos inscritos (KRESCH, 2020b).

Essas ações em grupo, integradas aos interesses pessoais, confirmam que o imigrante brasileiro em Israel intenta permanecer nesse país de pequenas dimensões continentais. Essa visão é sedimentada em fértil terreno futurista vinculada às pretensões trabalhistas potencializadas por uma educação profissional, científica e tecnológica com oferta de cursos de aprendizagem em modelos de inovação. Conseqüentemente, há vagas de empregos para atender diversas demandas tecnológicas e estímulo para a criação e investimento em *startups*. (CARVALHO, 2020)

Nessa direção, cerca de 4,4% do total do Produto Interno Bruto (PIB) do país passou a ser investido em tecnologia, laboratórios, universidades e capacitações. (ROSENBERG, 2020). Disso, percebe-se que os setores públicos, privados e acadêmicos vislumbram firmar parcerias e gerar ambientes empreendedores, a partir de uma educação básica de qualidade e boas universidades, entre outros fatores, visando a formar pessoas com talentos para empreender.

## Referências

ARAÚJO, F. **Kibutz**. 2017. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociedade/kibutz/> <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,exuberante-deserto-retrata-drama-em-kibutz-de-israel,57522>. Acesso em: 22 de set. 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Organização Internacional para as Migrações (OIM). **Estudo da Nações Unidas do Brasil aponta aumento da população de migrantes internacionais.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/estudo-da-onu-aponta-aumento-da-populacao-de-migrantes-internacionais/>. (2019). Acesso em: 5 fev. 2020.

CÂMARA BRASIL ISRAEL DE COMÉRCIO E INDÚSTRIA. “População de Israel atinge 9,2 milhões no 72º Dia da Independência”. 4 de maio de 2020. **Revista Kadimah.** Disponível em: <http://www.cambici.org.br/populacao-de-israel-atinge-92-milhoes-no-72o-dia-da-independencia/>. Acesso em: 4 maio 2020.

CARVALHO, I. “Como Israel se tornou um dos países mais inovadores do mundo com apenas 70 anos”. In. **STARTSE**, 26 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.startse.com/noticia/ecossistema/68088/israel-startup-nation>. Acesso em: 13 set. 2020.

EMBAIXADA DE ISRAEL NO BRASIL. Fatos Sobre Israel. **Ministério das Relações Exteriores de Israel.** Brasília -DF 2020 Disponível em: [https://embassies.gov.il/brasil/AboutTheEmbassy/Artigos\\_e\\_publicacoes/Documents/Fatos%20Sobre%20Israel.pdf](https://embassies.gov.il/brasil/AboutTheEmbassy/Artigos_e_publicacoes/Documents/Fatos%20Sobre%20Israel.pdf). Acesso em: 22 ago. 2020.

FACEBOOK. **Brasileiros em Israel.** 2020. Disponível em: [https://www.facebook.com/abntofcial/?hc\\_ref=arrrcz0mn\\_xlmdpwxonecaro0odbgiste2sivepgy\\_n8sec1syco\\_qglcqynp1lge2-u&fref=nf](https://www.facebook.com/abntofcial/?hc_ref=arrrcz0mn_xlmdpwxonecaro0odbgiste2sivepgy_n8sec1syco_qglcqynp1lge2-u&fref=nf). Acesso em: 21 fev. 2020.

GIORGI, A. Sketch of a psychological phenomenological method. In: GIORGI, A. (org.). **Phenomenological and psychological research.** Pittsburgh: Duquesne University Press, pp. 8-22, 1985.

GOLSHTTEIN, R. **A Lei do Retorno (1950).** Criada no *Knesset* (o Parlamento de Israel) e diz que “Todo judeu tem o direito de imigrar para este país.” Traduzido por Yamit Cohen, Publicado por - Galperin, adida econômica- Paris, OECD, 2016. Disponível em: <https://www.brasileiraspelomundo.com/vistos-para-morar-em-israel-530895516>. Acesso em: 12 mar 2020.

GRUPO BRASILEIROS EM ISRAEL. **Sistemas de armazenagem.** São Paulo, 22 de dezembro de 2019. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/business/news.%20> Acesso” [tps://www.facebook.com/business/news](https://www.facebook.com/business/news). Acesso em: 5 abr. 2020.

GRYN, S. *Israel attitudes na Covid* [Webinar, 2020]. **The International Institute Of Leadership - Histadrut de Kfar Saba.** Israel.

ISRAEL. Embaixada de Israel no Brasil. **Fatos sobre Israel.** Escritório Central de Estatística, Jerusalém. 2019. Disponível em: [https://embassies.gov.il/brasil/AboutTheEmbassy/Artigos\\_e\\_publicacoes/Documents/Fatos%20Sobre%20Israel.pdf](https://embassies.gov.il/brasil/AboutTheEmbassy/Artigos_e_publicacoes/Documents/Fatos%20Sobre%20Israel.pdf). Acesso: 22 mar. 2020.



KRESCH, D. "Coronavírus: psicólogas atendem imigrantes brasileiros em Israel". 25 de abril de 2020a. In. **UOL Notícias**. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/rfi/2020/04/25/coronavirus-psicologas-atendem-imigrantes-brasileiros-em-israel.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 22 jul. 2020.

MARTINE, G. A globalização inacabada migrações internacionais e pobreza no século 21. **São Paulo Perspectiva**. v.19, n.3, São Paulo, jul./set. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 22 fev. 2020.

MASGORET, A VAN O; J., WARD, C. Patterns of relations between immigrants and host societie. **International Journal of Intercultural Relations**. p. 637-651. 2006. Disponível em: [https://is.muni.cz/el/1421/jaro2009/PSB\\_516/6390561/w4.pdf](https://is.muni.cz/el/1421/jaro2009/PSB_516/6390561/w4.pdf). Acesso: 15 mar. 2019.

MILAZZO, Z. **Modelo de inovação de Israel**: lições e oportunidades para o Brasil. 2019. Disponível em: <https://www.startse.com/noticia/ecossistema/69060/israel-inovacao>. Acesso em: 13 ago. 2020.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Better Life(index). **Como é viver em Israel**. 2020. Disponível em: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/pt/paises/israel-pt/>. Acesso em 15 maio 2020.

ONU. **International Migration And Development**. 2013. Disponível em: [http://www.un.org/esa/population/migration/ga/SG\\_Report\\_A\\_68\\_190.pdf](http://www.un.org/esa/population/migration/ga/SG_Report_A_68_190.pdf). Acesso em: 3 abr. 2020.

ONU. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2014**. Sustentar o Progresso Humano: reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência. Tradução: Camões - Instituto da Cooperação e da Língua. Edição e produção: Communications Development Incorporated, Washington DC, EUA, 2014. Disponível em: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014\\_pt\\_web.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf). Acesso em: 12 maio 2020.

PARAOL, G. "Conheça o ecossistema inovador de Israel", 12 de dezembro de 2019. In: **Via Estação do Conhecimento**. Disponível em: <http://via.ufsc.br/conheca-o-ecossistema-inovador-de-israel/>. Acesso em: 26 ago 2020.

ROSENBERG, M. [Webinar; 2020]. **Actualidad israelí**. Ciclo de webinar con exbecarios del Estado de Israel en el contexto covid-19. 13 de mayo del 2020. Disponível em: <http://aulasvirtuales.net/conferencias-mayo/>. Acesso em: 20 maio 2020.

SAMPIERI, R. H. *et al.* Modelos de pesquisa. In. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006, p. 152-246.

SANCHÉZ GAMBOA, S. Á. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2015.

VILARINHO, S. “Emigrar ou Imigrar”. Educa Mais . Disponível em: [https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/voce-sabe-a-diferenca-entre-emigrar-imigrar-e-migrar?gclid=cj0kcqia0eopbhcgarisafiwts6tvamdi4wai77roryjgr3un2pc8nd333\\_8usomaac0lftb0rnsaaavqpealw\\_wcb](https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/voce-sabe-a-diferenca-entre-emigrar-imigrar-e-migrar?gclid=cj0kcqia0eopbhcgarisafiwts6tvamdi4wai77roryjgr3un2pc8nd333_8usomaac0lftb0rnsaaavqpealw_wcb) Acesso: 1 de fev 2022.

YALON, Y. “Milhares de brasileiros estão pensando em imigrar para Israel. *In. Agência Judaica*, 30 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.israelhayom.co.il/article/785631>. Acesso: 5 ago. 2020.

## **EIXO II**

# **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E CARREIRA DOCENTE**



## CAPÍTULO V

# FORMAÇÃO CONTINUADA, CULTURA ESCOLAR E PANDEMIA: CONTEXTOS E SENTIDOS DE/PARA TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA

Alessandra Freire Magalhães de Campos

### Introdução

Em 2020, o *Corona Virus Disease 2019* (COVID-19) paralisou o mundo e escancarou a era de incertezas e de interdependência planetária. O colapso radical e inédito vivido pela humanidade com a pandemia de *Severe Acute Respiratory Syndrome - Corona Virus 2* (SARS-CoV-2) revelou o sentido da complexidade global, mostrando que, o que parecia separado estava “tecido junto” e é, na verdade, inseparável (MORIN, 2021).

De forma abrupta e inesperada, um vírus interrompeu o ritmo frenético da vida diária e das certezas postas, e conduziu a reflexões sobre as escolhas, caminhos e destinos de cada um e de todos. As relações, interações e indeterminações múltiplas e integradas entre individual e coletivo, entre local e global, entre parte e todo ficaram expostas (MORIN, 2021).

A crise sanitária, econômica, social e política impôs o isolamento das pessoas e, de modo antagônico e paralelo, demandou a cooperação entre todos e a solidariedade mundial (HARARI, 2020; MORIN,

2021). Como ressalta Harari (2020), a crise global e profunda enfrentada pela humanidade exigiu medidas emergenciais de curto prazo, que aceleraram processos históricos e que trarão impactos a longo prazo.

No âmbito educacional, o fechamento de creches, escolas, institutos e universidades requereu soluções construídas em tempo recorde para garantir a continuidade da educação em diversos níveis, segmentos e realidades de ensino. A velocidade dos novos contextos e a fluidez das transformações que atingiram a educação levaram à reflexão sobre competências, subjetividades, saberes e práticas dos atores escolares, destacando-se, aqui, os professores.

Nesse sentido, a atenção pela formação continuada assumiu contornos de acesso e possibilidade à mudança organizacional da/na escola. Contextualizá-la no cenário pandêmico e pós-crise, tornou-se um exercício necessário e multidimensional, inserido no âmbito político e social da realidade brasileira, com consequências a curto, médio e longo prazo.

Portanto, compreender o processo de formação para a transformação envolve a reflexão sobre a cultura organizacional de cada escola (BOTLER, 2010; IMBERNÓN, 2011; LIBÂNEO, 2017; LÜCK, 2010) e perpassa o movimento de desconstruir para, então, reconstruir e/ou construir interpretações, sentidos e saberes pessoais e institucionais sobre o fazer docente (FULLAN, 2009; GATTI, 2017; HABERMAS, 2016; IMBERNÓN, 2011; LÜCK, 2010; PLACCO; SOUZA, 2006; SCHEIN, 2017).

O presente capítulo, de natureza teórica, originou-se de estudos realizados, de março a setembro de 2021, no âmbito do Grupo de Pesquisa Políticas Federais de Educação (GPPFE) vinculado à Universidade Católica de Brasília (UCB). O trabalho está dividido em três partes e tem por objetivo destacar a relação entre o processo de formação continuada na escola e a cultura escolar no cenário pandêmico e pós-crise desencadeado pela SARS-CoV-2.

A primeira parte discorre sobre alguns dos desafios enfrentados pela escola no contexto de incerteza que permeia a pandemia e o momento pós-crise, sustentada em reflexões de Morin (2021) e Harari (2020) acerca desse fenômeno.

A segunda seção trata do processo de formação continuada na escola com vistas à transformação organizacional, ancorada em fundamentos e referenciais teóricos acerca da cultura escolar, também denominada currículo oculto, a partir de Botler (2010), Gatti (2017), Libâneo (2017) Lück (2010), Schein (2017).

A terceira parte versa sobre o processo andragógico de aprendizagem baseado nos estudos de Imbernón (2011), Placco e Souza (2006), com vistas a situar o sentido dialético de construção de novas aprendizagens a partir da relação reflexiva da tradição cultural proposta por Habermas (2016) em diálogo com os demais teóricos.

No tocante às considerações finais, são levantadas alternativas e possibilidades à formação docente voltada a um processo de aprendizagem protagonizado pelos atores escolares. O estudo leva a crer que, para empreender a mudança de padrões, crenças, valores e práticas construídos na dinâmica cotidiana da escola, há que pôr à vista sua cultura escolar para, então, delinear a construção de novas aprendizagens coletivas (HABERMAS, 2016; IMBERNÓN, 2011; LÜCK, 2010; SCHEIN, 2017) e efetivar a transformação.

## **1. Formação docente em tempos de pandemia e pós-pandemia**

Em 2020, o mundo parou. Literalmente. O COVID-19, um vírus até então desconhecido e de rápida contaminação, paralisou transportes, escritórios, fábricas, comércios, igrejas e escolas, em diferentes partes do globo. Da noite para o dia, famílias, profissionais, governos, empresas e instituições de ensino tiveram que se reinventar para enfrentar uma situação inédita e assustadora. Um triste cenário que escancarou, de forma brutal, a era de incerteza e interdependência planetária em que vivemos.

A educação foi atingida em cheio. O fechamento de creches, escolas, institutos, universidades levou o ensino de crianças, adolescentes e jovens para o interior de seus lares. Com as aulas presenciais suspensas de modo abrupto por tempo indeterminado, soluções tiveram

que ser pensadas em tempo recorde. Alternativas à comunicação, à aprendizagem e à avaliação foram construídas em meio à adaptação das famílias ao trabalho remoto, às demandas da rotina doméstica e à transferência do ensino escolar para dentro das casas. Isso, comungado à luta de muitas pessoas contra o COVID-19, ao cuidado com doentes, à dor pela perda de entes próximos e aos diversos sentimentos e emoções que afloraram em meio a dúvidas e inseguranças.

As instituições educativas e seus atores foram instados a refletir, sob nova perspectiva, acerca do papel da escola, dos fins da educação e das competências e dos profissionais em um contexto cada vez mais dinâmico e imprevisível, de modo a superar paradigmas arraigados e a construir alternativas de planejamento e ensino que garantissem o acolhimento, a inclusão e a aprendizagem.

Na arena das aceleradas transformações desencadeadas pela pandemia de COVID-19 no cenário educacional, encontravam-se os professores. Em pouco tempo, foram exigidos a dominar diferentes recursos de ensino remoto e de comunicação *on-line* adotados pelas instituições educativas. Foram demandadas habilidades para operar a distância em equipe, a transmitir aulas de sua própria casa para dentro da casa de seus estudantes, a administrar a presença e o monitoramento de famílias durante o desenvolvimento dos conteúdos, a auxiliar pais e mães na coparticipação em tarefas escolares e na condução do ensino, enquanto travavam suas próprias lutas e batalhas no campo pessoal e familiar.

Como ressalta Morin (2021), a crise numa sociedade suscita dois processos contraditórios: o primeiro estimula a imaginação e a criatividade na busca de soluções novas e o segundo anseia pelo retorno à estabilidade passada ou adesão a uma nova salvação providencial. Ao mesmo tempo em que o movimento pela mudança torna-se crucial em momentos de crise, forças antagônicas pela manutenção do conhecido e do estável passam a agir sobre pessoas e instituições.

Por isso Morin (2021) alerta para os riscos de retrocessos intelectuais, morais, belicistas e da democracia que possam ocorrer no período pós-pandemia, alertando para a necessidade da busca por



vias que encorajem o diálogo, a cooperação, a solidariedade, a compreensão mútua, a responsabilidade e a participação cidadã, dentre outros aspectos, no micro e no macro contexto.

A educação ocupa relevante papel nesse horizonte e precisa estar consciente das implicações de suas escolhas aos rumos de gerações e sociedades, pois, como ressalta Harari (2021), passada a tempestade, é necessário pensar sobre as escolhas atuais que trarão reflexos no futuro.

Assim, questões acerca da formação docente, que ocupam o centro do debate e das estratégias de escolas e governos durante a pandemia, devem comportar também os desafios impostos à realidade pós-crise. Refletir acerca do processo de formação/transformação continuada na escola é uma necessidade urgente diante dos desafios e perspectivas do contexto de pandemia, bem como suas consequências a longo prazo e as alternativas e caminhos ao cenário educacional pós-pandemia.

## **2. Processo de formação/transformação continuada na escola: o sentido dialético da aprendizagem organizacional**

As transformações vividas pela sociedade em menos de dois anos devido à pandemia do coronavírus, geraram impactos de ordem econômica, social, científica, política, tecnológica, relacional e, também, educacional. O complexo, intenso e duradouro cenário de imprevisibilidade reforçou a máxima de que somente a mudança é permanente. Desse modo, encarar a mudança institucional para enfrentar as incertezas locais e globais faz-se um exercício necessário e urgente.

Entretanto, antes de se falar em transformação há que se entender como se dá a formação institucional, para, então, empreender o percurso da mudança que se pretende alcançar. Para isso, a escola, como instituição social, precisa ser analisada com base em suas especificidades, tendo em vista o fim maior a que se propõe: a educação.

O cerne do processo educacional implica a formação das novas gerações pelo entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais e morais, dos conhecimentos e saberes, dos fazeres, da ação sobre as coisas e fatos do mundo (GATTI, 2017).

De acordo com Libâneo (2017), a escola, como unidade social, reúne pessoas que interagem entre si, e possui especificidades em sua composição e operacionalização que lhe imprimem uma configuração própria e única. Tal particularização em sua estrutura e funcionamento reflete-se na forma de gerir internamente suas demandas e relações, de definir seus objetivos e atuar em prol destes, de enfrentar os desafios e necessidades de seus agentes internos e do mundo com o qual se relaciona (LÜCK, 2010; LIBÂNEO, 2017).

Cabe compreender, portanto, não somente a especificidade das instituições escolares frente às demais organizações sociais, como também as peculiaridades inerentes à constituição e operacionalização de cada unidade escolar e, de forma mais profunda, de cada segmento, turno ou grupo em uma mesma escola.

Nesse sentido, Fullan (2009) considera fundamental que a compreensão da realidade institucional se dê a partir da perspectiva de seus atores sociais, ou seja, das pessoas que desempenham cada papel nas organizações.

Olhar para dentro da escola, como exercício de compreensão de suas dimensões e de apropriação de sua identidade, parece ser um movimento desafiador aos próprios atores escolares, os quais, muitas vezes, costumam ter suas participação e autonomia questionadas e menosprezadas por outras organizações sociais/empresariais ou personagens alheios e estranhos à própria vida escolar (LIBÂNEO, 2017).

Assim, convida-se a um estudo sobre a escola que valorize o protagonismo de seus atores, qualifique as especificidades dessa instituição, estime sua dinâmica de ação e de reação frente às questões da realidade educativa, para, a partir daí, contemplar as possibilidades de mudança e delinear caminhos de/para transformação. Para traçar tais alternativas, cumpre destacar que a concepção de caminho aqui empregada apoia-se no pensamento de Morin (2021), segundo o qual

um mundo em transformação não comporta o estabelecimento de projetos estáticos, mas necessita de vias carregadas de ideias-guias e propostas que abram cursos à transformação.

## 2.1. Compreendendo a cultura escolar e desvelando o currículo oculto

A cultura organizacional da escola não se constitui a partir do que está expresso na legislação educacional, estabelecido nas páginas do seu Projeto Político-Pedagógico ou exposto nas declarações sobre missão, visão e/ou valores da instituição. Tampouco se configura como algo estático e invariável, que se constrói em determinado tempo e espaço, e permanece inalterada.

Ao contrário, é no movimento subjetivo, complexo e dinâmico das relações humanas que a cultura organizacional passa a ser moldada. Os modos de pensar a realidade e de agir no cotidiano institucional passam a constituir crenças, atitudes e normas que se tornam comuns aos membros de um grupo e são repassadas aos demais, especialmente novatos, por meio de experiências de aprendizagem compartilhadas (LÜCK, 2010; SCHEIN, 2017).

Libâneo (2017, p. 94) explica que,

[...] a partir da interação entre diretores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e alunos, a escola vai adquirindo, na vivência do dia a dia, traços culturais próprios, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir, práticas. [...] Essa cultura própria vai sendo internalizada pelas pessoas e gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções. [...] Há, em cada escola, uma forma dominante de ação na interação entre as pessoas.

Sendo a cultura organizacional resultado dos modos de perceber, pensar e agir sobre as coisas por determinado grupo organizacional, há que se considerar que não existe uma cultura escolar genérica que predomine em todas as instituições escolares. De outro lado, também, há que se perceber que, em uma mesma instituição, não há uma cultura escolar inalterável que prevaleça durante toda a sua existência.

Como assinala Lück (2010), a cultura escolar sofre constante (trans)formação ao longo da trajetória política, social e histórica da instituição e da conexão entre os indivíduos que dela participam. Desse modo, a cultura se forma e se transforma no decorrer de sua história com/pelos vínculos humanos que se estabelecem por todos que fazem parte da escola em determinado tempo e espaço.

Na esteira dessa reflexão, Botler (2010) ressalta que sequer uma cultura única e homogênea vigora na organização ao mesmo tempo. Na prática, é possível que coexistam, na unidade escolar, uma cultura dominante, que emana alguns pressupostos comuns, e diversas sub-culturas, as quais introduzem pressupostos específicos (BOTLER, 2010).

A esse modo próprio de fazer as coisas e a maneira como os atores escolares se relacionam em cada escola, Libâneo (2017) denomina currículo oculto. Embora oculto e invisível, estabelece o *modus operandi* que age poderosamente entre os membros de uma instituição, fazendo com que o mesmo professor apresente atitudes diferentes conforme a escola em que está. Como ressalta Schein (2017), o conceito de cultura é abstrato, porém suas consequências atitudinais são concretas.

Nessa vertente, Imbernón (2011) destaca a necessidade de se desvelar o currículo oculto das estruturas educativas para, então, descobrir os fatores que impedem a constituição de novas culturas de organização e dificultam a implementação de novas formas de ação e relação dentro da escola.

À luz dessas ideias, é possível perceber que a cultura organizacional da escola atua como um conjunto de forças intrínsecas que operam na instituição e entre seus membros. Ou seja, por mais que determinada escola escreva em seus documentos que a inovação é um de seus valores, por exemplo, é possível constatar, em suas práticas, métodos mecânicos e tradicionais de ensino. Logo, faz-se necessário investigar as crenças e paradigmas que alimentam e orientam os modos de pensar e fazer dentro de cada instituição a fim de desvendar as estruturas que limitam ou favorecem as mudanças desejadas.

A partir dessa reflexão, é possível perceber que a cultura pode agir como mecanismo de controle organizacional e de manutenção de sua estrutura e funcionamento (SCHEIN, 2017) ou, em outra ponta, atuar como via para a mudança educacional (FULLAN, 2009; IMBERNÓN, 2011).

Entender o que sustenta as crenças e atitudes estabelecidas e que permeiam o currículo oculto da escola consiste, provavelmente, no primeiro passo para assumir consciência desses processos e, a partir disso, desenvolver novos modos de pensar e agir no cotidiano escolar, a fim de percorrer o caminho das mudanças que se almeja empreender. Sendo assim, para impulsionar a transformação da escola torna-se imprescindível compreender a formação de sua cultura.

## 2.2. O sentido dialético de aprender/desaprender

Para implementar um efetivo processo de formação continuada na escola é fundamental entender como o adulto professor aprende (PLACCO; SOUZA, 2006). As autoras enfatizam a importância de partir do questionamento sobre quem são os adultos aprendizes, para avançar por um trabalho de autoconhecimento baseado em um processo de interação grupal e da construção colaborativa entre os adultos aprendentes.

Nesse sentido, a experiência ocupa lugar fundamental para que o adulto possa estabelecer relações cognitivas e afetivas com sua aprendizagem (PLACCO; SOUZA, 2006). O processo andragógico de aprendizagem carece da escolha intencional e deliberada por aprender, do compromisso com o aprendizado, do confronto de ideias entre os participantes do processo e da construção coletiva, tendo a linguagem função preponderante nesse movimento, já que esta favorece a atribuição de significados e sentidos ao ato de conhecer (PLACCO; SOUZA, 2006).

O ato de aprender é doloroso e também desafiador, e se move no caminho dialético de construção/desconstrução, formação/deformação, identificação/não-identificação, pertença/não-pertença pelo

aprendiz (PLACCO; SOUZA, 2006). Por conseguinte, Placco e Souza (2006) sugerem que um projeto de formação continuada deve promover um processo metacognitivo motivador que direcione uma ação consciente do aprender, a fim de mobilizar experiências, habilidades, atitudes, subjetividade e saberes da docência, e possibilitar a formação identitária e colaborativa dos envolvidos na aprendizagem.

Nessa direção, Gatti (2017) assinala que uma nova visão é necessária ao campo educacional para a construção de uma consciência mais crítica no que concerne às ações formativas da docência.

Em vista disso, Imbernón (2011) aponta a necessidade de a formação preparar para a investigação e o enfrentamento às situações contextualizadas e únicas vivenciadas pelo docente. Ou seja, não é possível aplicar uma receita única para todas as instituições e sobre qualquer situação. Dadas as especificidades de cada contexto, Gatti (2017) alerta para a profunda heterogeneidade de comunidades, diversidade de segmentos sociais com expressões próprias e pluralidade de conceitos e problemas enfrentados na atuação escolar, o que demanda, certamente, alternativas personalizadas a cada contexto.

*As situações geradas no ambiente escolar, e aí vividas, pedem novas compreensões para orientação de ações e relações interpessoais e educativas (professores-alunos-pais; professores-professores; professores-gestores; funcionários-alunos; gestores-alunos-pais, etc.), e, sobretudo, novas posturas didáticas e formas diversificadas nas relações pedagógicas. Novas situações, novas respostas. Caso contrário tem-se pouca ressonância, ou dissonâncias, pouca efetividade pedagógica, impasses (GATTI, 2017, p. 727).*

Logo, o que chega à escola é a diversidade, e não a uniformidade. Nesse sentido, o desafio educacional está em construir princípios que valorizem o multiculturalismo e a pluriétnicidade, integrando diferentes sujeitos e gerações, contextos e pensamentos, histórias e expectativas, operando como espaço do saber democrático e plural.

A formação, nesse e para esse contexto, deve subsidiar os professores com novos saberes e atitudes que possam apoiá-lo na interpretação e atuação nos diferentes cenários escolares, bem como possibilitar a garantia de condições de aprendizagens efetivas aos

seus estudantes, tendo como premissas a qualidade e a equidade na educação.

É certo que o desenvolvimento de conhecimentos técnicos e pedagógicos é fundamental para a competente formação de professores e sua atuação. Entretanto, o desenvolvimento de atitudes também ocupa relevante papel no percurso formativo, pois somente a aquisição de conhecimentos não é suficiente para garantir que o professor incorpore novos saberes, aprendizagens e estratégias à sua prática docente, e transforme efetivamente paradigmas arraigados e programas antiquados em alternativas significativas e projetos atuais.

Para tanto, os processos de formação na escola devem propiciar um ambiente de aprendizagem com acolhimento e respeito às diferenças, às limitações e às inseguranças de cada indivíduo, compreendendo que cada ser aprendente carrega uma bagagem pessoal e profissional única e singular. Esse caminho deve ser permanente e presente à vida escolar ao longo de sua atuação, para que exista como prática corrente da construção institucional.

Nessa direção, Imbernón (2011) destaca que o compromisso com a formação deve estar voltado a desenvolver um profissional prático-reflexivo, preparado para lidar com contextos de incerteza, com capacidade de investigar, refletir e interpretar situações inerentes à própria prática, bem como a analisar também interesses subjacentes à educação.

Segundo Gatti (2017, p. 732), o papel do professor

[...] chama pelo domínio de um saber que alia conhecimento de conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados, associados a posturas éticas e estéticas. O processo educativo está, então, vocacionado à formação do pensamento e de valores e atitudes, quanto ao saber, ao sentido social dos saberes, às responsabilidades que temos uns com os outros, na compreensão de contextos variados, ambientais e culturais, constituindo um pensar que possa distinguir fatos e questões, com sentido crítico na direção de uma autonomia de escolhas. Aprendizagens específicas e gerais fazem parte desse processo.

A consciência sobre a necessidade de uma nova via de formação lança o desafio de pensar em como concretizar ações que alcancem o próprio processo de desenvolvimento e transformação pessoal, bem como profissional e institucional. É preciso sair da tentação de prescrição de fórmulas e receitas prontas de quem vê de fora para quem está dentro das instituições, para a composição coletiva de trilhas de aprendizagem que atendam a necessidades legítimas e criem soluções próprias pautadas no diálogo, na reflexão, na aprendizagem e na colaboração.

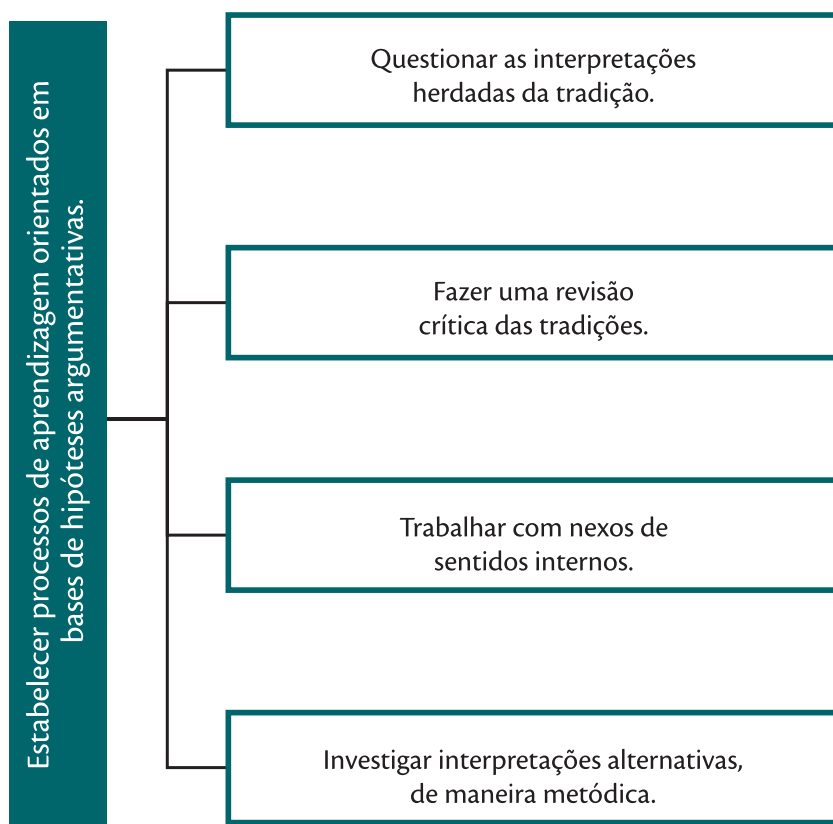
Nessa perspectiva, Habermas (2016) indica a necessidade de que a tradição cultural permita-se uma relação reflexiva consigo mesma.

*A tradição cultural precisa permitir-se uma relação reflexiva consigo mesma; precisa despir-se de seu dogmatismo a ponto de se poder pôr profundamente em questão as interpretações herdadas da tradição e do submetê-las a uma revisão crítica. Aí sim pode-se trabalhar sistematicamente com nexos de sentido internos e podem-se investigar interpretações alternativas de maneira metódica. Surgem atividades cognitivas de segunda ordem: processos de aprendizagem orientados com base em hipóteses e argumentativamente depurados, em áreas do pensamento objetivo, do discernimento moral-prático e da percepção estética (HABERMAS, 2016, p. 141).*

Para Habermas (2016), a cultura deve despir-se de certezas que lhe servem de plano de fundo e assumir a posição de um saber criticável por meio de processos de aprendizagem constituídos de forma intencional e metódica. Por essa via, segundo o autor, se favorece o questionamento das estruturas vigentes por meio da revisão crítica das tradições herdadas, estabelecendo conexões de sentidos internos até se chegar a novas interpretações alternativas. A Figura 1 ilustra o fluxo da relação reflexiva proposta por Habermas (2016).



V\_Figura 1: Fluxo da relação reflexiva da tradição cultural



Fonte: Elaboração da autora com base em Habermas (2016).

A transformação de estruturas culturais e sentidos arraigados é um processo de aprendizagem que deve ser conduzido com intencionalidade e método. Demanda crítica a padrões e saberes enraizados pela tradição, para possibilitar conexões internas significativas que gerem novos processos de aprendizagem.

A relação reflexiva indica, portanto, que a aprendizagem coletiva, consciente e participativa pode ser considerada como possibilidade para a mudança da cultura escolar em direção à transformação institucional.

O movimento dialético do desaprender e aprender, pautado no enfoque crítico e participativo da/na formação, impulsiona, em certa

medida, o questionamento e a interpretação sobre pensamentos, paradigmas, sentimentos e emoções, de modo a transcender o aspecto meramente técnico da função para despontar na adoção de atitude engajada e postura ativa como docente (IMBERNÓN, 2011; GATTI, 2017; PLACCO, SOUZA, 2006).

A formação como um processo permanente de investigação e reflexão sobre a própria prática pode favorecer, por conseguinte, a transformação da cultura escolar e a inovação do fazer pedagógico. Para isso, é necessário levar em conta as múltiplas intersecções de sentidos e contextos que permeiam a complexidade da formação e da atuação docente.

A esse propósito, nota-se importante ressaltar que a mera iniciativa de se oferecer estudos, cursos, palestras e dinâmicas em grupo, de forma isolada ou esporádica, não é suficiente para garantir o efeito catalisador e emancipatório de um processo formativo democrático, inclusivo, dialógico e transformador.

Também não é garantido que trilhas formativas elaboradas por determinado grupo escolar favoreçam o desenvolvimento de outro grupo e se adequem à sua formação. É preciso considerar as condições de trabalho e estruturação de cada contexto, incluir os envolvidos em processos continuados e permanentes de pensar, decidir e fazer na escola, a fim de gerar envolvimento, compromisso, responsabilidade compartilhada e engajamento consciente rumo às questões que se apresentam no cotidiano educacional e às novas proposições que se quer assumir.

Como destaca Harari (2020), leva-se anos para construir instituições fortes e independentes. Portanto, para que possam resistir a momentos de emergência é necessário investir nelas em tempos normais. Pode não ser a ameaça do COVID-19, mas certamente outros fatores e eventos afetarão a vida das pessoas ao redor do mundo e trarão impacto às instituições e sociedades (HARARI, 2020; MORIN, 2021).

Nessa linha, Imbernón (2011) decreta que é necessário formar o professor na mudança e para a mudança. Em um mundo em constan-

te e intensa transformação, a alternativa para a formação é que seu fluxo seja continuado e permanente.

Enfrentar as questões relativas à flexibilização da estrutura escolar, aos objetivos do currículo, a estratégias didáticas e metodológicas requer estudo e aprendizagem constantes a uma educação atenta à volatilidade e à incerteza da era atual. Isso exige que a formação de estudantes e docentes seja capaz de dialogar com os novos contextos e sentidos da complexidade local e global.

A pandemia de coronavírus trouxe à tona uma lição que já deveria ter sido encarada pelos entes educativos há algum tempo: que a disposição para a aprendizagem e a abertura à mudança sejam poucas das certezas presentes em nossa era.

## Considerações Finais

As considerações aqui elencadas pretendem convidar o leitor à reflexão sobre a produção apresentada e suscitar o diálogo quanto a aspectos que possam servir a outros aprofundamentos e investigações.

Em meados de 2021, pesquisas sobre a doença e sobre o COVID-19 avançaram, vacinas estão disponíveis à população mundial e, gradativamente, retomou-se o contato físico e o convívio presencial. Entretanto, as consequências do distanciamento social vivido e os desdobramentos da pandemia ainda são desafios a longo prazo, e a escola não está fora desse cenário.

A consciência coletiva sobre a volatilidade dos contextos e os sentidos a novas aprendizagens tendem a ser premissas norteadoras no horizonte de complexidade e incerteza da contemporaneidade. Como alerta Morin (2021), é necessário perceber que momentos de crise suscitam processos antagônicos: de um lado, manutenção do conhecido e retorno à estabilidade passada, ou, em outra ponta, um movimento voltado à criatividade e à busca de soluções novas. Nessa perspectiva, torna-se premente pensar acerca dos entraves e possibilidades à mudança de crenças, paradigmas e práticas organizacionais.

Partindo do entendimento sobre cultura escolar e sobre os mecanismos que formam e sustentam determinados modos de pensar, agir e reagir dentro das instituições, pode-se compreender pressupostos de funcionamento e estruturação organizacional para, então, estabelecer vias de aprendizagem coletiva.

Nessa perspectiva, a formação continuada pode ser entendida como elemento integrador e recursivo da cultura escolar e como um dos caminhos potencializadores da aprendizagem organizacional e, conseqüentemente, de sua transformação. Ou seja, o papel da formação continuada na transformação da cultura da escola transcende espaços e conteúdos para atingir formas e significados da mobilização coletiva.

A relação reflexiva proposta por Habermas (2016) indica que a aprendizagem coletiva, consciente e participativa pode ser considerada como possibilidade para a mudança da cultura escolar em direção à transformação institucional. Tal processo parte da compreensão da realidade organizacional por meio da observação, do diálogo e da ação que levem ao entendimento comum e à proposição de novas alternativas às situações postas.

Cabe destacar que a transformação de estruturas culturais e sentidos arraigados é um processo de aprendizagem que deve ser conduzido com intencionalidade e método. Demanda crítica a padrões e saberes enraizados pela tradição, para possibilitar conexões internas significativas que gerem novos processos de aprendizagem.

Gerir o sentido dialético de aprender/desaprender requer a efetivação de um processo coletivo, participativo e crítico de transformação da cultura escolar, protagonizado por seus atores sociais. Para tanto, é necessário que o percurso formativo seja sistematizado, planejado e orientado, baseado na compreensão sobre o adulto aprendente e sobre o contexto escolar e social, de modo a viabilizar diferentes formas de reflexão, ressignificar sentidos e propiciar novas aprendizagens dentro das relações organizacionais.

A proposição de um processo de formação continuada centrado na intersubjetividade – ou seja, na interação sujeito/sujeito, deve se

voltar ao desenvolvimento de um profissional prático-reflexivo, preparado para lidar com contextos de incerteza e com capacidade de investigar, refletir e interpretar situações intrínsecas à própria prática.

O estudo leva a crer que a ação transparente, estratégica e comprometida do grupo tende a ser fator determinante para que a formação continuada se organize como contexto e sentido para a transformação institucional.

## Referências

BOTLER, Alice Happ. Cultura e relações de poder na escola. **Educação & Realidade**, v. 35, n.2, p. 187-206, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/8708/9460>. Acesso em: 16 jan. 2021.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429>. Acesso em: 22 jun. 2021.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**, 2. Sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

HARARI, Yuval Noah. **Notas sobre a pandemia**: e breves lições para o mundo pós-coronavírus (artigos e entrevistas). São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época, v.14).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. ver. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

LÜCK, Heloisa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2010. (Série Cadernos de Gestão).

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: as lições do coronavírus. 2. ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA Vera Lúcia Trevizan de (orgs). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

SCHEIN, Edgar H. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2017.

## CAPÍTULO VI

# **A FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: CENÁRIOS E PERSPECTIVAS EM MATO GROSSO E EM COMODORO/MT**

Maria Cristina Mesquita da Silva

Gabriele Castro Cassani

Márcia Regina Simpioni Carraro

Renato de Oliveira Brito

### **Introdução**

O estudo que ora se apresenta origina-se da inquietação dos autores enquanto profissionais da educação e dos questionamentos relativos à formação em nível de pós-graduação dos docentes da Educação Básica no Brasil, em especial nas localidades mais longínquas e menos assistidas por políticas públicas educacionais. Neste trabalho, tais localidades são representadas pelo município de Comodoro e pelo estado do Mato Grosso.

Entendendo a formação docente como uma das vias necessárias à melhoria da qualidade da educação, certamente há um longo caminho a ser percorrido pelo Estado brasileiro para a garantia da formação mínima em nível superior, tal como preconizam os normativos basilares da educação nacional, dentre os quais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), sancionado pela Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

Em se tratando de um país de dimensões continentais, com características sócio geográficas diversas, estágios de urbanização e desenvolvimento diferenciados, inúmeros obstáculos multiculturais, educacionais e sociais se impõem. Na mesma direção, em tempos de aceleradas mudanças emergem demandas diversificadas sobre como assegurar um conhecimento que permita aos professores se educarem ao longo da vida, ter suas carreiras valorizadas, obter a melhoria da sua remuneração para continuar seu processo de formação de maneira autônoma e qualificada.

Disso, emerge uma indagação: que caminhos trilhar para que se possam alcançar tais objetivos? Como uma possível resposta pode-se mencionar a ampliação da oferta e a capilarização equânime no território brasileiro, dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a serem ofertados para professores da educação básica. Compreende-se, adicionalmente, que tal ampliação se configura como um dos anseios das categorias profissionais docentes e representa um dos caminhos para a formação de excelência.

Ante o exposto, neste capítulo, pretende-se considerar a formação docente em nível de pós-graduação *stricto sensu* e a melhoria da qualidade da educação. Em conjunção, identificar os desafios a serem superados para a ampliação das ofertas de cursos, contextualizando tal formação em Mato Grosso e em Comodoro/MT, *lôcus* de atuação profissional de uma das pesquisadoras deste estudo. Compreende-se que a formação em alto nível dos professores, pode se configurar como um elemento decisivo na constituição de um modelo educacional de excelência.

Para o desenvolvimento do capítulo, realizou-se um estudo bibliográfico e documental. Assim, a partir das premissas evidenciadas, esta pesquisa se fundamentou em estudiosos de referência na temática da formação inicial e continuada de professores, tais como: Morosini (2009), Guimarães (2018), Pereira e Cunha (2018), Silva (2008); nos normativos legais vigentes, como a LDB (BRASIL,1996) e o PNE (BRASIL, 2014); nos referenciais históricos da pós-graduação nacional e em informações e relatórios constantes das bases documentais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Ademais, o texto está organizado em seções as quais encerram: o referencial teórico abordando a formação docente em nível de pós-graduação, os contextos da formação docente em nível de pós-graduação das localidades foco da pesquisa, assim como as alternativas de expansão da pós-graduação *stricto sensu* em nível nacional.

## **Desafios da formação docente em nível de pós-graduação e da melhoria da qualidade da educação nacional**

A formação dos professores da educação básica em nível superior segue preceitos legais como o que se lê na LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL,1996). Para o alcance de tal formação torna-se necessário o desenvolvimento de oportunidades de acesso e de percursos formativos que despertem o conhecimento científico e a prática sistemática da pesquisa no contexto das escolas.

Ante o panorama legal, não se coloca unicamente a formação continuada ministrada em cursos de extensão de pequena e média duração, embora sua presença permanente traga indiscutíveis contribuições para novas e boas práticas pedagógicas. Decerto, aflora com grande relevância a participação dos professores no âmbito das pesquisas de nível acadêmico, posto que estas são precursoras de práticas inovadoras e basilares para novas pesquisas. Neste contexto, a pós-graduação *stricto sensu* surge como rota necessária à continuidade e aperfeiçoamento da formação docente.

Silva (2008), aponta esse entendimento como algo que foi se robustecendo a partir da publicação da LDB (BRASIL, 1996) e dos subsequentes Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) promulgados no país. Consolida-se neste período, a compreensão que uma nova cultura da pós-graduação teria o potencial de contribuir para a pesquisa do professor da educação básica. (SILVA, 2008).

Nessa direção, a formação de mestres e doutores recebeu investimentos consideráveis nos últimos anos e teve sua expansão aportada pelos PNPGs, calcada no financiamento estatal. Nessa dinâmica, em 2016, um total de 80.197 mestres e doutores foram formados



de acordo com os dados da Avaliação Quadrienal da Capes de 2017 (PEREIRA e CUNHA, 2018).

Em consonância, Morosini (2009, p. 47) discorre,

A pós-graduação é reconhecidamente identificada como fator fundamental para o desenvolvimento da ciência e, conseqüentemente, para a inserção do estado-nação no concerto globalizado. No Brasil a educação superior é recente (século XIX) e a cultura da pesquisa ainda mais recente (1970s). Esta concepção de instituição de educação superior como ente universidade (produtor de conhecimento científico via pesquisa) se apoia na pós-graduação, prioritariamente, *stricto sensu*. Neste contexto, a pós-graduação, resultado de políticas públicas com visão estratégica de desenvolvimento científico nacional, é bastante recente.

A despeito do reconhecimento, em consonância com o que aponta a autora acima, da relevância da pós-graduação como propulsora do desenvolvimento científico nacional e do seu exponencial crescimento nos últimos anos, elencam-se algumas premissas no tocante à capacidade da oferta atualmente alcançada, atendimentos em quantidade, volume das demandas de formação dos professores da Educação Básica e se tais ofertas têm chegado às municipalidades brasileiras. Deparamo-nos, assim, com um possível fator limitante para os profissionais do interior do país, ou seja, o escasso acesso a programas de pós-graduação *stricto sensu*.

### **A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: breve contexto**

O Parecer do extinto Conselho Federal de Educação, Parecer CFE/CES 977/1965, (BRASIL, 1965), relatado pelo conselheiro Newton Sucupira, credencia-se como um marco representativo histórico para a educação superior brasileira. Hoje esse documento é visto como a base conceitual que define nosso sistema de pós-graduação, situando algumas características fundamentais dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a saber: (i) ser de natureza acadêmica e de pesquisa e, mesmo quando voltado para setores profissionais; (ii) ter objetivo essencialmente científico.

Por este Parecer, os cursos de mestrado e doutorado são delimitados como parte integrante do complexo universitário e imprescindíveis para a realização dos fins essenciais da universidade, bem como para atender aos objetivos práticos no contexto formativo, estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores, preparar intelectuais de alto nível para responder às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. (BRASIL, 1965).

Com relação aos encaminhamentos para o desenvolvimento da pós-graduação brasileira, Morosini (2009, p.5) afirma: “a pós-graduação no Brasil se desenvolve a partir da década de 70 e está relacionada ao desenvolvimento do sistema de ciência e tecnologia do país e ao forte papel do estado nas políticas públicas.” A autora acentua,

**Da mesma forma, é característica da produção científica brasileira e da formação de recursos humanos de alto nível se desenvolverem junto à estrutura educacional, mais especificamente, nos programas de pós-graduação, especialmente, de universidades públicas (MOROSINI, 2009, p. 6).**

No esforço para a definição da pós-graduação *stricto sensu*, Saviani (2000) argumenta que,

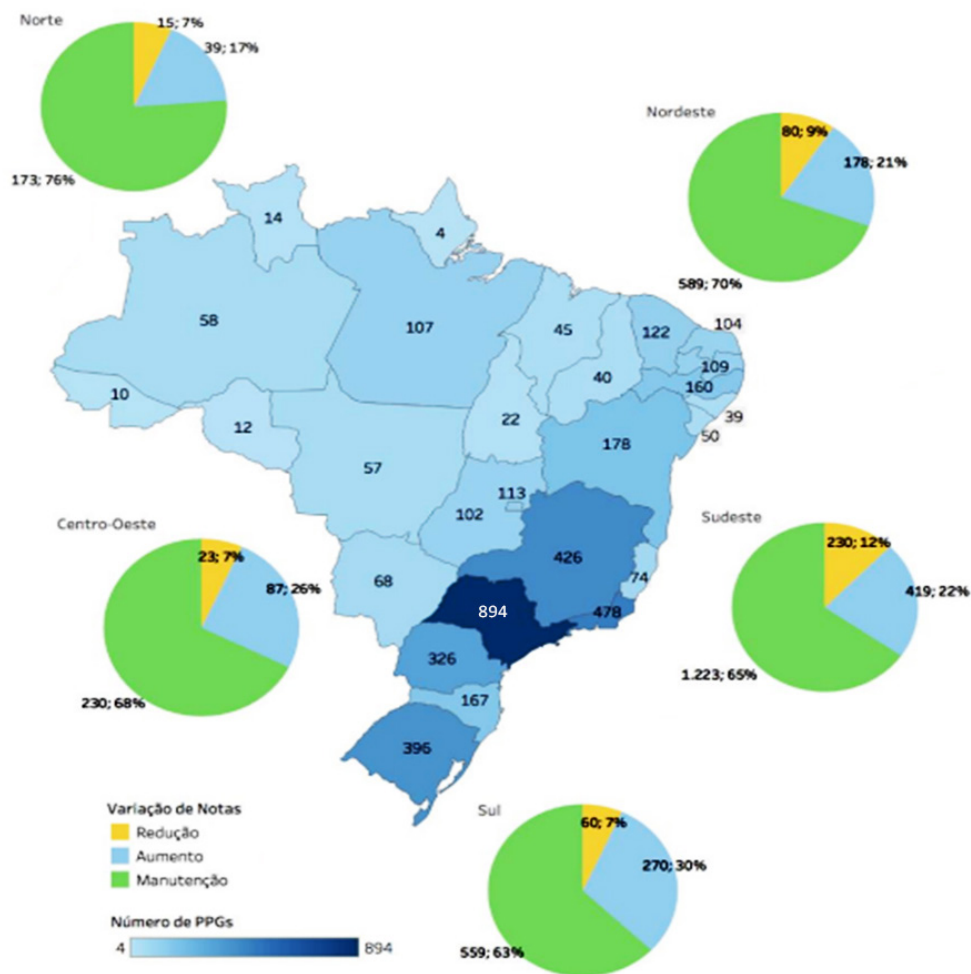
**(...) o elemento definidor da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, a qual determina o objetivo a ser alcançado para o qual o ensino concorre como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida. (SAVIANI,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

No que tange aos trâmites legais de funcionamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, destaca-se que a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrados e doutorados são obtidos a partir dos resultados da avaliação e do acompanhamento conduzidos pela Capes/MEC, de acordo com as exigências previstas na legislação vigente, como a recente Resolução nº 7, de 11 de dezembro de 2017, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. (BRASIL, 2017c)

No cenário atual, a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, se dá em ciclos quadrienais, e segundo a Capes (BRASIL, 2017b), realiza-se “(...) em 49 áreas de avaliação, número vigente em 2017, e segue uma mesma sistemática e conjunto de quesitos básicos estabelecidos no Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES).”

Do ponto de vista da distribuição dos cursos de mestrado e doutorado na esfera nacional contemporânea, Lopes (2019) opina ser possível concluir que a distribuição populacional e o tamanho da atividade econômica das regiões brasileiras são fatores influentes para a maior ou menor concentração dos programas de pós-graduação nas regiões brasileiras. A conclusão do autor pode ser melhor compreendida quando são analisados os números relativos aos programas avaliados pela Capes, na Avaliação Quadrienal de 2017, conforme demonstrado na figura 1, a seguir:

VI\_Figura 1: Programas de Pós-Graduação Avaliados - Avaliação Quadrienal 2017.



Fonte: Avaliação Quadrienal em números (BRASIL, 2017b).

Observa-se na figura 1, que a região Centro-Oeste teve, na referida quadrienal (BRASIL, 2017b), um total de 340 programas de pós-graduação avaliados, dos quais 57 integravam o estado de Mato Grosso. O estado respondeu assim, na Avaliação Quadrienal de 2017, por cerca de 16% dos programas de pós-graduação (PPGs) da região Centro-Oeste, sendo que o Distrito Federal e o estado de Goiás são as unidades federativas com maior número de PPGs nesta região.

Para Lopes (2019), a abertura de novos programas federais de pós-graduação em regiões menos favorecidas economicamente ou com menor concentração populacional explica, em quase sua totalidade, o fenômeno da crescente desconcentração geográfica desse setor. Infere-se do cenário exposto, contudo, que a expansão mencionada pelo autor, ainda encontra vasto espaço para seguir seu fluxo, notando-se a concentração de grande parte dos PPGs nas regiões Sudeste e Sul.

## **Cenários da formação de docentes da educação básica em Mato Grosso e Comodoro/MT**

Mato Grosso possui a maior área da região Centro-Oeste e a terceira maior dentre os estados brasileiros, integrando um total de 141 municípios. No cenário econômico, se destaca por sua acentuada participação no agronegócio, a partir do cultivo de produtos como o algodão, milho e soja. Em 2019, alcançou a notória soma de R\$ 123,83 bilhões do Produto Interno Bruto (PIB). (GOVERNO MATO GROSSO, n/d, s/n).

De acordo com informações da página pública *on-line*, retrata-se:

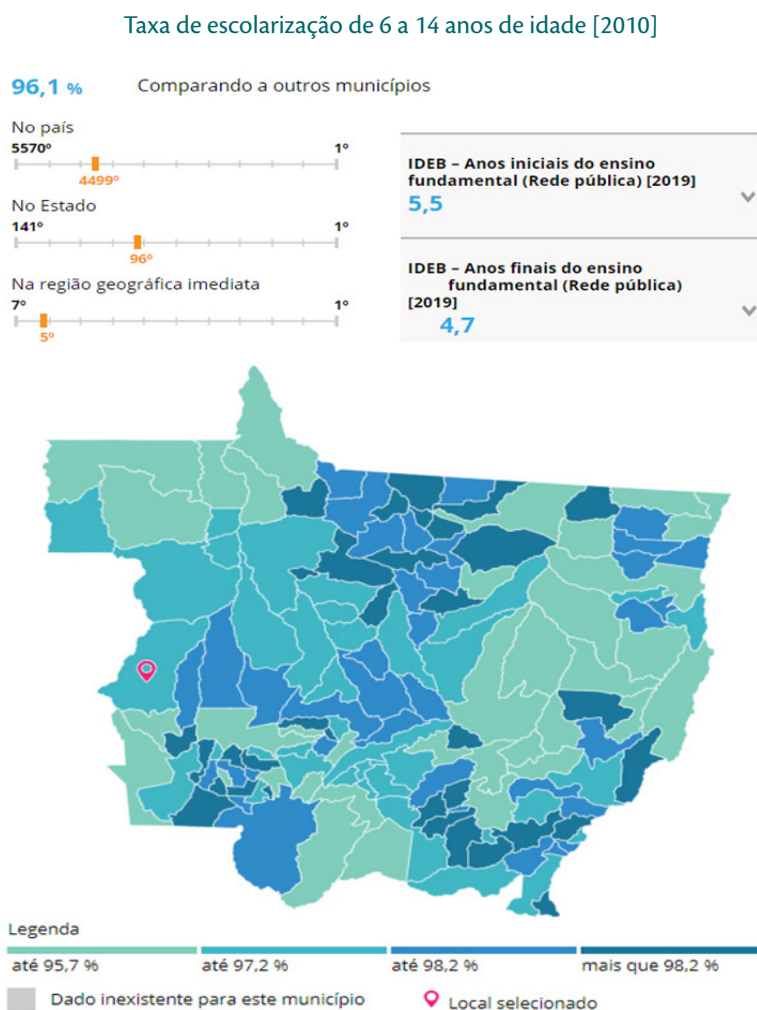
**Mato Grosso como um estado de proporções gigantescas com diversas regiões inabitadas, o que interfere diretamente na taxa de densidade demográfica, que é de 3,3 habitantes por km<sup>2</sup>. É o segundo mais populoso do Centro-Oeste, ficando atrás apenas de Goiás, que tem quase o dobro de habitantes (6.003.788) e com pouco mais que Mato Grosso do Sul (2.449.341). A taxa de crescimento demográfico de Mato Grosso é de 1,9% ao ano. (GOVERNO MATO GROSSO, n/d, s/n).**

Considerando sua extensa área territorial e sua vocação agroindustrial, o que requer o uso de amplas áreas para cultivo e para a criação de animais, e ainda sua baixa densidade populacional, conforme menciona a informação acima, uma característica sócio geográfica típica de Mato Grosso é a longa distância entre centros urbanos e, por conseguinte, uma certa limitação com relação à mobilidade física entre os municípios, o que pode levar ao difícil acesso das populações a serviços de um modo geral.

Nesse contexto estadual mato-grossense, integra-se o município de Comodoro, localizado a noroeste do estado. Distante da capital Cuiabá, 643 quilômetros, acolhe 22.000 habitantes distribuídos entre o campo e a cidade, tendo em 62% do seu território, uma reserva predominantemente indígena da etnia Nambikwara (IBGE, 2021a).

Na figura 2, se apresenta no mapa de Mato Grosso a localização do município de Comodoro e seu desempenho educacional na educação básica em relação aos demais municípios do estado.

VI\_Figura 2: Desempenho em educação de Comodoro/MT.



Fonte: Dados extraídos do IBGE (2021a).

Nota-se pelos dados da figura acima, que Comodoro/MT possui um desempenho aquém da maior parte do país e do próprio Mato Grosso, no que se refere à taxa de escolarização de sua população de 6 a 14 anos. Além disso, se verifica um desempenho insuficiente, conforme aferido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tanto nos anos iniciais da Educação Básica, como nos anos finais<sup>1</sup> (IBGE, 2021a).

Acerca da formação dos professores da educação básica, questiona-se: os índices locais do município de Comodoro e do estado de Mato Grosso seguem as mesmas tendências? Em especial, com relação à formação em pós-graduação, como se configuram, na atualidade, os cenários dessas duas localidades?

Primeiramente, cabe rememorar a meta 16 do PNE (BRASIL, 2014), a qual diz respeito à pós-graduação e à formação continuada dos docentes da educação básica e prevê formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores de educação básica até o último ano de vigência do plano e garantir a todos os profissionais da educação básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

O cumprimento da meta 16 vem ocorrendo gradativamente, mesmo não sendo de maneira uniforme em todo o país. De acordo com o Censo Escolar 2020 (BRASIL, 2020), verifica-se um aumento de 34,6% para 43,4% de professores atuantes na educação básica com cursos de pós-graduação (*lato sensu* e ou *stricto sensu*), entre os anos de 2016 a 2020. Nota-se, numericamente, uma aproximação frente ao estabelecido na meta 16 do PNE (BRASIL, 2014), o que, com efeito, é algo positivo e acena como um avanço relevante da escolarização dos docentes no país.

Há que se considerar, com um olhar mais atento aos dados apresentados, que a mencionada aproximação ao alcance da meta 16 do PNE (BRASIL, 2014) se deve majoritariamente à expressiva oferta de cursos em nível de especialização *lato sensu* no país, e tangencialmente, à oferta de cursos de mestrado e doutorado.

---

1 De acordo com os dados do Inep (2021), o Brasil atingiu 5.9, enquanto Comodoro atingiu 5.5 no IDEB nos anos iniciais e, nos anos finais, o Brasil atingiu 4.9, enquanto Comodoro atingiu 4.7.

De acordo com a Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2021) se aferiu que, no ano de 2020, Mato Grosso possuía um total de 39.258 professores da educação básica, dos quais se mensurou que 20.034 tinham formação em nível de pós-graduação *lato sensu*; 2.565 com curso de mestrado e, 347 cursaram doutorado (pós-graduação *stricto sensu*). O município de Comodoro possuía em 2020, um total de 239 professores da Educação Básica, entre os quais se contabilizou: 97 com curso de especialização de pós-graduação *lato sensu*, sendo 4 com curso de mestrado e apenas 1 professor com doutorado.

A partir dos dados apresentados referentes aos dois entes, estadual e municipal, se observa uma tendência semelhante aos índices de formação docente em nível de pós-graduação. Em ambas as esferas, os índices são próximos de 50% de professores com cursos de especialização *lato sensu*. Avalia-se como sendo percentuais baixos de professores da educação básica com mestrado (6,56% e 1,67%, respectivamente) e doutorado (0,8% e 0,4%, respectivamente).

Em contrapartida, a expansão dos cursos de mestrado e doutorado e sua oferta aos professores das localidades supracitadas, se revelam ainda, incipientes. Considerando as conformações físicas e geográficas de Mato Grosso, percebe-se que se trata de um desafio de grande magnitude o provimento de oferta de cursos de mestrado e doutorado. Desse modo, de que alternativas se dispõe? Como expandir com qualidade, às regiões distantes do país, tais como no município de Comodoro, os cursos de mestrado e doutorado, e assim, garantir uma formação de alto nível aos munícipes?

Algumas alternativas já vêm sendo viabilizadas normativamente no país, representando importantes avanços a serem consolidados. É que trataremos mais especificamente no tópico a seguir.

## **Percursos para a expansão da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil**

Dentre as possibilidades de expansão da oferta de cursos de mestrado e doutorado, neste capítulo nos atemos às três iniciativas



em curso no país, as quais são compreendidas como vias importantes para a formação em alto nível aos professores da educação básica brasileira.

A primeira das iniciativas abrange a formação docente em nível *stricto sensu* inserida no âmbito de uma política pública gestada pela Capes, o Programa de Mestrado Profissionais para Formação de Professores da Educação Básica (ProEB).

Os programas de mestrado profissional integrantes do ProEB são desenvolvidos em rede por meio de associações entre instituições de ensino superior, responsáveis pela implantação e execução de cursos nacionais. Estas instituições de ensino recebem recursos de custeio e de bolsas para os cursistas, docentes da educação básica, desde que se enquadrem em critérios socioeconômicos, conforme dispositivos da Portaria Capes nº 61, de 22 de março de 2017 (BRASIL, 2017b).

Integrados ao ProEB, atualmente são 12 programas de mestrados profissionais em andamento no país nas áreas de matemática, física, letras, biologia, artes, história, filosofia, química, sociologia, educação física e educação inclusiva. Além disso, encontra-se em fase de implementação, o mestrado profissional em geografia.

Segundo informações registradas na Capes, em Mato Grosso, são participantes do ProEB as seguintes instituições: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - com a oferta dos mestrados profissionais em história, física, filosofia, biologia e educação física; a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) - com programas de mestrado profissionais nas áreas de matemática, história, biologia e educação inclusiva; e a Universidade Federal do Grande Dourados (UFGD), mais recentemente integrada para a oferta do futuro mestrado profissional em geografia, a ser implementado em 2022. As três instituições de ensino, UFMT, UNEMAT, UFGD, oferecem um conjunto de oito programas de mestrados profissionais em Mato Grosso para aproximadamente 200 cursistas.

De tudo, verifica-se que a oferta de mestrados profissionais para formação docente por intermédio do ProEB é uma relevante iniciativa para o Brasil e para Mato Grosso, por contemplar áreas estratégicas

de atuação docente. Em se tratando do público matriculado, avalia-se que este ainda é pequeno, frente ao quantitativo de docentes no Estado.

Salienta-se que não foi objeto do nosso estudo a busca de dados sobre os municípios de origem e de atuação docente dos mestrandos do ProEB, para pormenorizar aspectos relacionados ao alcance do programa no estado. Sem dúvidas, pesquisas futuras poderão se debruçar sobre esse e outros dados relevantes, a fim de melhor compreender os resultados do ProEB.

Há que se destacar, conforme defende Guimarães (2018), que os programas de mestrados profissionais representam, no Brasil, um salto qualitativo para a formação dos professores e devem ser encarados como um valioso espaço de formação continuada, em que os formadores têm condições de potencializar uma nova cultura de formação, “criar novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo novas perspectivas e metodologias” (GUIMARÃES, 2018, p. 175).

Em outra frente, tratando agora da expansão da pós-graduação *stricto sensu* por meio da modalidade de Educação a Distância (EaD), verificou-se que essa expansão encontra previsão na legislação nacional desde o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998), o qual determinava, em seu Art. 2º, § 1º, que a oferta de programas de mestrado e de doutorado na modalidade a distância deveria ser objeto de regulamentação específica. Tal regulamentação não chegou a ser publicada.

A concretização da EaD na pós-graduação *stricto sensu* somente se tornou viável com a promulgação do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017d), editado com base em um amplo debate nacional. Em seu Art. 18, o Decreto 9.057/2017 prevê:

**A oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância ficará condicionada à recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, observadas as diretrizes e os pareceres do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017b).**

Em atendimento ao art. 18, foi publicada a Portaria Capes nº 90, de 24 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a), que dispõe sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade EaD, a serem ofertados nas modalidades acadêmica ou profissional, desde que atendam aos critérios constantes na Portaria, bem como, às normativas vigentes que regulamentam esses programas. Assim, as primeiras propostas de programas de pós-graduação na modalidade EaD foram realizadas em 2019. No entanto, nenhum dos dezessete programas que submeteram proposta foram aprovados, por não atenderem aos critérios estabelecidos (BRASIL, 2019b).

Sendo assim, apesar do avanço em termos de possibilidades de oferta e de desenvolvimento da EaD, há um longo caminho a percorrer para o alcance de ampliação efetiva da pós-graduação *stricto sensu* por meio dessa modalidade.

Cabe destacar que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* EaD, têm o potencial de favorecer a interiorização da pós-graduação no Brasil, ampliar o grau de formação dos professores da educação básica, e a longo prazo, possivelmente melhorar a qualidade do ensino básico no país. No percurso da história se vislumbram resultados da implantação e expansão da modalidade EaD da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, posto que ainda não se têm iniciativas concretas legalmente viabilizadas e tampouco resultados tangíveis. Futuras pesquisas poderão e deverão explorar esse desenvolvimento e seus desdobramentos.

Em continuidade, a terceira iniciativa analisada refere-se à viabilização da expansão da pós-graduação *stricto sensu* no país, por meio dos Projetos de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior (PCI), com a oferta de mestrados e doutorados interinstitucionais, outrora denominados Projetos de Mestrado Interinstitucional (Minter) e de Doutorado Interinstitucional (Dinter).

Os PCIs são formados a partir de turmas ou grupos de alunos atendidos por programas de pós-graduação já consolidados e desenvolvidos com a utilização de estruturas de uma outra instituição.

Estes projetos, conforme regulamentação da Portaria Capes nº 90, de 24 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a), são realizados em caráter temporário e, devido às suas condições especiais, podem contribuir para o alcance das regiões mais distantes do país. Atualmente, os PCIs ou Minter/Dinter nacionais e internacionais, somam um total de 665 programas localizados nas cinco regiões do país, inclusive presentes em alguns municípios do estado do Mato Grosso (BRASIL, 2021c).

Em Comodoro/MT, detecta-se não haver PCI em andamento. Contudo, os professores da educação básica municipais e de municípios circunvizinhos têm sido atendidos pelo Projeto de Cooperação promovido pela Universidade Católica de Brasília (UCB) em parceria com a instituição receptora, Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP), localizada no Município de Araputanga/MT. O PCI entre UCB e a FCARP encerra seu prazo de vigência em maio de 2022. (BRASIL, 2021c).

Importante ressaltar que Araputanga/MT, dista cerca de 300 quilômetros do município de Comodoro e o PCI em comento, representa a oportunidade geograficamente mais próxima de formação em nível *stricto sensu* atualmente disponível aos docentes da educação básica.

O recorte voltado ao cenário de formação de Comodoro/MT, nos leva a refletir acerca das realidades e condições presentes nos demais municípios brasileiros, instigando-nos a ponderar que possivelmente uma considerável parte dos 5.570 municípios brasileiros, ainda enfrentam condições adversas no que tange ao acesso às oportunidades de formação em nível *stricto sensu*. Mediante isso, urge que se adotem medidas estatais expressivas no sentido de ampliação das ofertas de cursos.

## Considerações finais

Ao percorrermos os cenários da formação docente em nível *stricto sensu* apresentados neste capítulo, deparamo-nos com vários desafios que são necessários enfrentar para que se alcancem, no Brasil, oportunidades equânimes de formação.

Diante dos painéis analisados, percebem-se assimetrias entre os quantitativos de docentes com formação em cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*. Tal discrepância evidencia que o número de mestres e doutores que atuam nas escolas, principalmente nas regiões mais distantes dos grandes centros, ainda é ábdito de um cenário ideal no qual se almeja a formação contínua e de qualidade superior para tais profissionais.

Verifica-se haver espaço para atuação pública na ampliação da oferta de cursos em programas de pós-graduação *stricto sensu* no país, que viabilizem uma formação de excelência aos docentes, bem como motive a imersão desses profissionais no campo científico e de pesquisa, em prol, não somente, do seu desenvolvimento pessoal, como também do aprimoramento no seu percurso de ofício.

O desenvolvimento de políticas públicas que promovam a interiorização da oferta dos programas de pós-graduação *stricto sensu* se mostra imprescindível frente à necessidade de ampliação e capilarização desses cursos no extenso território brasileiro.

Nesse sentido, conclui-se que os cursos de mestrado profissional no âmbito do ProEB, ofertados para docentes da rede pública de educação básica, proporcionam aos cursistas, professores em exercício, formação continuada *stricto sensu*, promovendo a expansão dessa qualificação. Carecem, contudo, de expansão, para o alcance significativo do grande número de docentes do país.

Em consonância, a segunda vertente apresentada da pós-graduação *stricto sensu* na modalidade EaD, projetada para o futuro, a ampliação da oferta de cursos e número de alunos perante o início das ofertas dos cursos de mestrado e doutorado à distância, com grande potencial para disseminar, do ponto de vista geográfico, os programas de pós-graduação *stricto sensu no Brasil*.

Por fim, a oferta de cursos de mestrado e doutorado interinstitucional gerados por meio dos PCIs, se sedimentam numa proposta específica destinada a viabilizar o acesso à formação docente em nível de pós-graduação *stricto sensu* em regiões distantes do país.

Compreende-se, diante das três iniciativas apresentadas, que não existe uma sobreposição, mas uma junção de forças para o alcance de um objetivo comum nas regiões com menor cobertura com implementação de programas com cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Importante que estejamos sempre atentos e atuantes frente à formação dos docentes da educação básica, de modo a buscar garantir o acesso a programas e ações que respondam às suas necessidades de aperfeiçoamento pessoal e profissional. Qualquer que seja a distância, qualquer que seja o contexto em que atua, todo professor brasileiro deve ter acesso à melhor formação, para que possa assim, contribuir para a melhor educação nacional. É o que se espera para Comodoro, para Mato Grosso e para todas as outras localidades brasileiras.

## Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 61, de 22 de março de 2017. Define critérios de concessão de bolsas e pagamento de custeio a docentes regularmente matriculados e em efetiva regência nas redes públicas de ensino nacionais vinculados aos Programas de Mestrado Profissional em Rede custeados pela Capes (Proeb). **Diário Oficial da União**. Seção 1, 58 ed., 24 mar., p. 62. Brasília-DF, 2017a. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20120836/do1-2017-03-24-portaria-n-61-de-22-de-marco-de-2017-20120746](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20120836/do1-2017-03-24-portaria-n-61-de-22-de-marco-de-2017-20120746). Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Resultado da Avaliação Quadrienal 2017. **Portal Eletrônico da Capes**. Brasília: DF, 2017b. Disponível em: <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de dezembro de 2017. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Diário Oficial da União nº 237, de 12 de dezembro de 2017, Seção 1, pág. 21. Brasília-DF, 2017c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=78281-rces007-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78281-rces007-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria Capes nº 90, de 24 de abril de 2019. Dispõe sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade de educação a distância. **Diário Oficial da União**. Publicado 26 de abril de 2019, ed. 80. Seção 1, 45 p. Brasília - DF. 2019a Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-90-de-24-de-abril-de-2019-85342005>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Capes recebe primeiras propostas de Mestrado EaD. **Portal Eletrônico da Capes**. Brasília: DF, 2019b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/9791-capes-recebe-primeiras-propostas-de-mestrado-ead>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Plataforma Sucupira. Projetos de Cooperação entre Instituições. **Portal Eletrônico da Capes**. Brasília: DF, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/minterDinter/viewMinterDinter.xhtml?popup=true&idPrograma=3434>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Biblioteca Eletrônica da Câmara Federal**. Brasília – DF, 1998. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2494-10-fevereiro-1998-397980-norma-pe.html>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Presidência da República Brasília, 2017. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503). Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar 2020**. Brasília DF: Inep, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/disponiveis-os-resultados-finais-do-censo-escolar-2020>. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica - 2020**. Brasília: Inep, 2021d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece As Diretrizes E Bases Da Educação Nacional (LDB). Presidência da República, Brasília: DF, 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). **Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965**. Câmara de Educação Superior. Brasília, 1965.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República, Brasília: DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 22 fev. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO MATO GROSSO. Geografia. **Portal Eletrônico do Governo do Estado do Mato Grosso**. Cuiabá, MT, S/N. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/geografia>. Acesso em: 11 ago. 2021.

GUIMARÃES, S. O mestrado profissional como espaço de formação de professores para a educação básica no Brasil: identidade em construção *In*: JARA, Miguel Angel *et al.* **Los Aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la Formación de la Ciudadanía en los Contextos Iberoamericanos**. Libro Digital, Book, app for Android. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Comodoro. Panorama. 2021a. **Portal Eletrônico IBGE**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/comodoro/panorama>. Acesso em: 18 jul. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Mato Grosso. Panorama. 2021b. **Portal Eletrônico IBGE**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/panorama>. Acesso em: 18 jul. 2021.

LOPES, C. A. **Pós-Graduação Stricto sensu e Produção Científica no Brasil**. Estudo Técnico. Câmara dos Deputados. Setembro, 2019. Disponível em: [http://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/39019/p%C3%B3sgradua%C3%A7%C3%A3o\\_stricto\\_sensu\\_LopesCristiano.pdf?sequence=1](http://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/39019/p%C3%B3sgradua%C3%A7%C3%A3o_stricto_sensu_LopesCristiano.pdf?sequence=1). Acesso em: 16 jul. 2021.

MOROSINI, M. C.; Souza, A. Q. **A Pós-Graduação no Brasil: formação e desafios**. Porto Alegre: PUC/RS, 2009. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/518.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

PEREIRA, T. A.; CUNHA, C. A Inserção Profissional de Mestres e Doutores *In*: FERREIRA, V. A. (org). **Políticas e Avaliação da Pós-Graduação Stricto sensu: da inserção social local à internacionalização**. Universidade Católica de Brasília Cátedra, Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, Brasília, DF, 2018.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: Trajetória, Situação Atual e Perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 1-95, jul. 2000. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3211>. Acesso em: 29 set. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v1i1.3211>.

SILVA, K. A. C. P. C. da. **Professores com Formação Stricto sensu e o Desenvolvimento da Pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia**. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.



## CAPÍTULO VII

# **POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: CONTEXTO, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Helen Carla Santos Matos

Gabriele Castro Cassani

Renato de Oliveira Brito

### **Introdução**

As políticas públicas são o caminho possível para garantir a promoção de direitos sociais. Nesse sentido, contextualizar e refletir sobre as políticas públicas educacionais no âmbito da Formação Docente no país, permite avançar no campo teórico-epistemológico das discussões voltadas a essa tônica. Tendo em vista, que o “avanço dessa ideia ampliada do conceito de política, surge um número significativo de estudos e análises focados na preocupação pela formação de decisões políticas e por colocá-las em prática” (FERNANDEZ, 2021, p. 187).

A princípio, faz-se relevante apresentar uma definição para o termo política pública; dentre diferentes acepções, tomamos como base a concepção exposta por Laswell, que a define como um processo estruturado em estágios, pensado e elaborado por profissionais e especialistas, que tem como objetivo desenvolver políticas que vão ao encontro das diferentes demandas da sociedade, as quais podem

acontecer em determinados períodos, com início e fim ou de forma contínua, conforme as necessidades do âmbito a qual se destina.

Logo, para o teórico, as “decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (LASWELL, p. 24, 1936). Sendo assim, é interessante lançar mão do ciclo de políticas públicas que ajudará a compreender a complexidade do processo dessas políticas; de forma simplificada, é possível defini-lo em quatro grandes fases,

- **Formação da agenda** (quando o problema é identificado e selecionado/priorizado);
- **Formulação** (quando soluções são analisadas e decide-se o que fazer);
- **Implementação** (como as regras e intensões são colocadas em práticas para o enfrentamento do problema); e
- **Avaliação** (ação de empregar técnicas e métodos para aferir se a política pública está cumprindo o que dela se espera, sob várias perspectivas) (SILVA, p. 199-200, 2021, grifo nosso).

Além dessas fases, destaca-se os campos multidisciplinares que compreende a política pública; numa visão holística, nos referimos, particularmente a política social, que é definida com base nos princípios, diretrizes ou ações que afligem as condições das pessoas (FERNANDEZ, 2020). Logo, quando falamos de políticas sociais estamos nos ferindo a um tipo de política pública, as quais estão voltadas para promoção dos direitos sociais e do bem-estar da sociedade, que estão diretamente condicionados a contextos particulares. Ressaltando que, a transversalidade é a sua principal característica; os programas e projetos desenvolvidos no âmbito dessas políticas precisam estar em consonância com os objetivos macro e micro de uma determinada demanda social, isto é, na prática, a implementação da ação precisar atender a seus diversos eixos.

No Brasil as políticas sociais abrangem distintas áreas e segmentos. Para efeitos desse trabalho, as intervenções sociais serão analisadas a partir do campo educacional, denominadas de políticas educacionais, representadas por uma série de medidas planejadas e implementadas no/para âmbitos educacional, por meio do órgão

competente (da administração federal direta) e entidades públicas federais, em parceria com os entes políticos (os estados, o distrito federal e os municípios), visando a implementação dos processos formativos e informativos desenvolvidos em sociedade, numa dinâmica de manutenção das relações sociais em prol da formação social. Nessa perspectiva, a educação precisa ser difundida de maneira plena, equitativa e com níveis de qualidade, visto que a educação é um dos mais importantes instrumentos de criação de oportunidade entre as pessoas, sendo um fator fundamental para garantia da cidadania social e o cumprimento dos direitos sociais.

Dentre as dimensões das políticas do âmbito educacional, as políticas de formação continuada de professores destacam-se por sua relevância, dado aos diversos estudos que indicam a necessidade de aperfeiçoar as atividades laborais de professores, principalmente nos países em desenvolvimento, não apenas para gerar melhores experiências de ensino e aprendizagem para os alunos, mas também para a elevação dos padrões de qualidade e valorização dos docentes em serviço.

Atualmente, há uma vasta discussão em torno dessas políticas públicas de formação, as quais envolvem questões sobre o processo de regulação e regulamentação, as relações a respeito das proposições e materializações das ações e programas direcionados as formações dos professores; bem como as diferenciadas ações governamentais de formação e valorização do professor implementado pelos estados e municípios brasileiros (DAVIS, NUNES, ALMEIDA, 2011; DOURADO, 2008; GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Desta forma, este capítulo tem como objetivo abordar algumas políticas públicas federais de Formação continuada de professores em curso, no que tange à formulação, implementação e resultados alcançados, apontando características, desafios e possibilidades.

O capítulo está dividido em quatro seções, além deste tópico introdutório. A primeira seção aborda-se alguns pressupostos conceituais sobre a formação continuada em serviço. A seção seguinte apresenta-se dados quantitativos de professores com acesso a formação continuada e discute-se os desafios para atingir as metas e

estratégias previstas no Plano Nacional de Educação. Busca-se, ainda, contextualizar sobre alguns Programas de Formação Docente implementados nos estados e municípios brasileiros. Por fim, nas considerações finais, são apresentadas reflexões sobre os impasses e possíveis investimentos nas políticas públicas federais de formação docente, bem como questões para serem fomentadas em pesquisas posteriores.

### **Formação continuada de professores: alguns pressupostos teóricos conceituais**

É sabido que a formação de professores é um processo de aperfeiçoamento contínuo. Esta afirmação significa que a formação docente inicial e a práxis pedagógica por si só não proporciona as competências necessárias para sua atuação, tendo em vistas que o princípio fundamental presente na formação em serviço é o trabalho horizontal e dialógico entre formadores, especialistas e professores, num processo contínuo e colaborativo, que os reafirmam em sua prática docente. Nesse processo de aprendizagem profissional colaborativa, eles aprendem a aprender, a pesquisar, a ouvir, por meio da escuta ativa, a selecionar, a experimentar, a inovar, ou seja, aprende novas formas de ensinar.

Nesse prisma, Libâneo (2000) conceitua a formação continuada como o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático do próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. Logo, a promoção da formação em serviço possibilita a qualidade e a continuidade do trabalho docente.

Imbernón (2009) a compreende como uma prática formativa que requer um ambiente de colaboração, sem resistência entre os pares, pautado no respeito e numa liderança democrática, na qual todos integrantes participem ativamente no processo de (re) construção do saber pedagógico, considerando as diversas maneiras de pensar e agir entre os professores.

Ainda segundo o autor, é essencial que a formação continuada seja parte do processo de crescimento profissional que ocorre durante a atuação docente, transformando os parâmetros da prática pedagógica e a atuação do professor (IMBERNÒN, 2009). Em virtude disso, acredita-se que a prática formativa traz a possibilidade de articular novos saberes e dialogar com diferentes etapas na construção do profissional da educação.

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020e), a Formação Continuada é compreendida como componente essencial da profissionalização dos professores e é inspirada nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de Educação Básica.

Nesse sentido, a Formação Continuada em serviço é entendida como um alicerce para fundamentar a construção de novos saberes e práticas, do fazer e do pensar na educação. Dessa forma, sua missão vai além da prática formativa voltada ao desenvolvimento profissional, precisando ainda ser capaz de criar espaços de pesquisa, inovação e diálogo.

Para Matos, Darub, Brito e Cenedes (2020), a formação continuada consiste no aperfeiçoamento constante dos saberes necessários à atividade docente; confere-se a esse tipo de formação um caráter híbrido, reflexivo, dialógico e cooperativo. Portanto, “apresentando-se como um elemento imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem” (MATOS *et.al*, p. 5, 2020).

No que se refere ao ensino e aprendizagem, estudante e professor, formação e professor são processos intimamente ligados e na perspectiva da complexidade estes são interdependentes, dinâmicos, indissociáveis e estabelecem uma permanente e dinâmica relação. Tendo em vista que o ensino é considerado uma ação social importante da totalidade que compõem o processo de conhecimento, com a ênfase na função primordial de promoção da aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva, o ensino é compreendido como atividade essencialmente humana que alia a teoria à prática, subsidiando

a religação de saberes e a geração de novas relações entre os elementos que constituem o processo de conhecimento, os sujeitos, e os seus contextos de vida. Morin (2001, p. 15) em sua teoria da complexidade alega que “a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino, o que, muitas vezes, é esquecido, tanto pelas políticas educacionais mais amplas quanto pelos professores em sala de aula”.

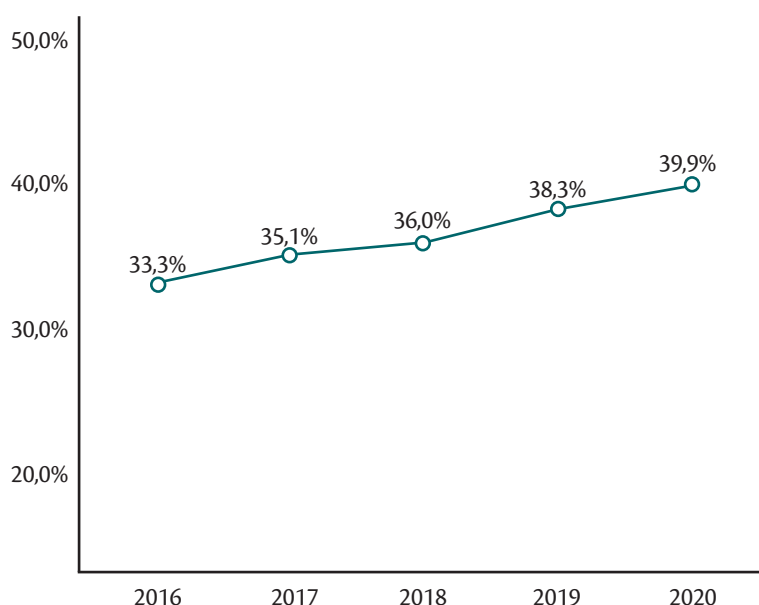
A condição de humanidade como característica fundamental da atividade de ensino, promovendo a capacidade relacional, comunicativa e cooperativa de quem ensina desde as políticas públicas de formação à sala de aula.

Deste modo, ensinar e aprender são um processo fundamentado na ontologia do ser humano e na sua integralidade, com foco no que nos constitui subjetivamente e nos liga ao outro. Nesse processo, a aprendizagem como desenvolvimento integral e permanente do ser humano é o objetivo geral de toda formação, pois, na nossa condição de inacabamento precisamos imergir nas diversas formas de conhecimento, por meio da formação, autoformação e heteroformação, que se dá não só no âmbito profissional, mas também ao longo vida.

### **Políticas públicas federais de formação continuada: *quais são os desafios e possibilidade?***

De acordo com o relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação ( PNE) 2004-2024 (BRASIL, 2020f), o Brasil apresenta um número significativo de professores que não possuem formação continuada, como pode ser observado no gráfico abaixo:

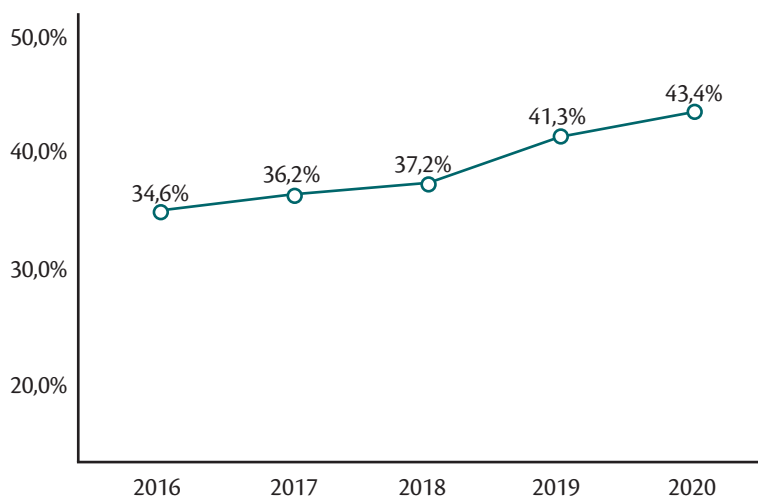
## VII\_Gráfico 1: Percentual de Docentes com Formação Continuada na Educação Básica (2016-2020).



Fonte: MEC/Deed/Inep – Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2020f).

Esses dados demonstram que mesmo com o número crescente de professores com formação continuada, entre o período de 2016 a 2020, o percentual de 39,9% de professores com essa formação é muito preocupante, pois também se deve levar em consideração que em 2020 20,4% dos professores da Educação Infantil e 10,5% dos professores do Ensino Fundamental não possuem curso superior, além daqueles que não possuem curso superior na área de atuação ou complementação pedagógica. No caso de professores da Educação Básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, houve pequena elevação durante os últimos 5 anos, apresentando um percentual de 43,4% de docente que possuem esses cursos de formação continuada, com base no gráfico 2.

VII\_Gráfico 2: Percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* (2016-2020).



Fonte: MEC/Deed/Inep – Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Meta do PNE (2020f).

Desta forma, observa-se que ainda existem desafios que precisam ser superados a fim de que se alcancem as metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação e, que possibilitem ao Brasil acompanhar outros países, a exemplo do México, Colômbia, Estados Unidos e Espanha, que possuem estrutura e regulação de formação Continuada com modelos, dispositivos e estratégias de aperfeiçoamento docente bem elevados, os quais contribuem efetivamente para o exercício de qualidade da docência (VEZUB, 2005).

No tocante as ações federais voltadas a formação continuada, cabe destacar alguns Programas, com esse objetivo, que estão sendo desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que a partir da Lei nº 11.502, de julho de 2007 (BRASIL, 2007), foi atribuída a Capes a responsabilidade de formar os professores da educação básica, passando assim a desenvolver programas e somar forças nesse ofício de suma importância que é a formação docente.

Em consonância, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), institui a Política Nacional de Formação e Profissionais



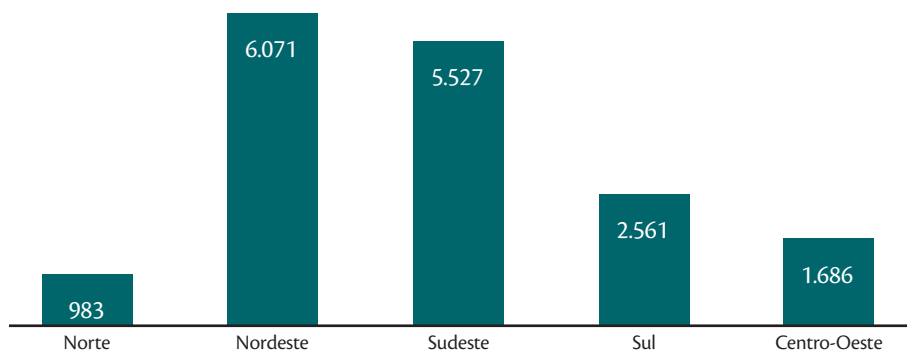
do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada.

A CAPES auxilia no fomento da qualificação dos discentes e docentes do Ensino Superior por meio de políticas para Educação Básica e a integração entre a pós-graduação, Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas. Algumas ações desse eixo são: promover a valorização do magistério da educação básica; aperfeiçoar a formação docente por meio de programas e concessão de bolsas; e **fomentar a formação básica e continuada de professores.** (Relatório de Gestão Capes, 2020b, p. 10, grifo nosso).

Atualmente essa fundação dispõe de três principais programas vigentes voltados para a formação continuada de professores da educação básica, os quais serão apresentados a seguir.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) instituído pela Resolução/CD/FNDE nº 49, de 10 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009) tem como objetivo ofertar formação inicial e continuada para professores da Educação Básica, por meio da modalidade EaD. No que se refere a formação continuada são ofertados, no âmbito do programa, cursos de especialização *lato sensu*. Em 2020 o programa contava com 406 turmas ativas, em 39 polos, preenchendo ao total 13.824 vagas em cursos de especialização para professores distribuídas nas 5 regiões do país, conforme gráfico 3, abaixo.

VII\_Gráfico 3: Alunos ativos por região do Brasil em cursos de pós-graduação *lato sensu*, para formação continuada de professores, no Sistema UAB



Fonte: MEC/Capes – Relatório de Gestão Capes (BRASIL, 2020a).

Nesse contexto, apesar da formação em questão abranger as cinco regiões do país nota-se a necessidade de uma melhor distribuição a fim de se alcançar maior equidade das vagas ofertadas.

A próxima iniciativa a ser apresentada ampliou a possibilidade de acesso dos professores da educação básica na formação continuada, que são os Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) instaurada pela Portaria nº 61, de 22 de março de 2017 (BRASIL, 2017) no objetivo de ofertar cursos de pós-graduação *strictu sensu* exclusivos para professores em exercício na rede pública de ensino da educação básica, proporcionando assim a ampliação da oferta de formação continuada de alto nível aos docentes em serviço.

Contextualizando a oferta por meio do Programa nos últimos anos, em 2019 foram disponibilizadas 3.452 vagas em 10 programas de mestrado profissional. No ano de 2020 haviam em andamento 11 cursos nas áreas de Matemática, Física, Letras, Artes, História, Biologia, Química, Filosofia, Educação Física, Sociologia e Inclusão, somando o total de 80.053 matrículas ativas em 317 instituições de ensino. Desse total, 2.355 alunos iniciaram seu curso em 2020 e a previsão para 2021 é que sejam realizadas 2.620 novas matrículas nos cursos de mestrado profissional para professores no referido programa.

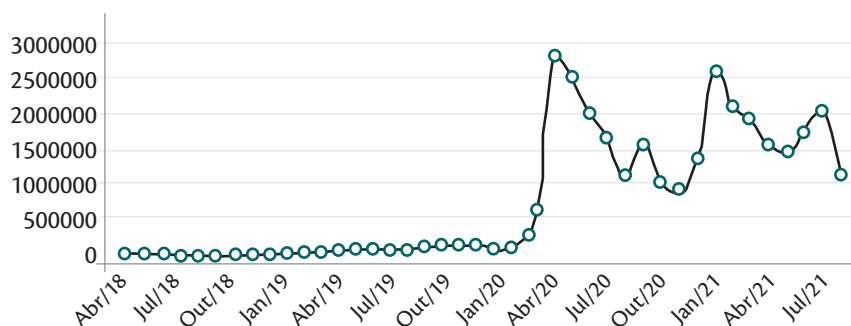
Além dessas políticas de formação docente arroladas acima, destaca-se também o Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica no Exterior, que visa promover a formação de professores em serviço nas redes públicas de ensino, por meio de cursos de aperfeiçoamento ofertados em instituições estrangeiras nas quais são firmadas essas parcerias. O programa propõe uma articulação com as secretarias de educação a fim de que o professor beneficiado, ao retornar para o Brasil, possa disseminar o conhecimento adquirido durante a formação. Segundo dados divulgados pela Capes no Relatório de Gestão do ano de 2019 (BRASIL, 2019), foram ofertadas 1.206 vagas em cursos de aperfeiçoamento na Irlanda, Canadá e EUA. Em 2020 foram formados 18 profissionais da educação no curso de especialização em educação ofertado no *Mary Immaculate College*, na Irlanda.

Ações como essas, que proporcionam ao professor da educação básica uma experiência de formação internacional, contribuem, não somente para o alcance de metas, mas para a valorização desse profissional, valorização da escola onde atua e, principalmente, para o aprimoramento de suas práticas em sala de aula. No entanto, os números de vagas ofertadas, conforme apresentado acima, evidenciam um dos maiores desafios no âmbito das políticas públicas educacionais, que é a ampliação desses programas, uma vez que o Brasil conta com mais de 2 milhões de professores atuantes na Educação Básica.

Ademais, no âmbito das políticas federais de formação docente, além das ações realizadas por intermédio da Capes, o Ministério da Educação, por meio da Diretoria de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação, que subsidia, formula e acompanha políticas, programas e ações voltadas para a formação continuada de professores da educação básica. Atualmente, uma de suas principais ações são as formações ofertadas de forma gratuita a todos os professores brasileiros e profissionais da educação por meio Ambiente Virtual de Aprendizagem (Avamec). [BRASIL, 2021d]

Na plataforma Avamec estão disponíveis 139 cursos, desenvolvidos por 23 instituições, que atendem atualmente mais de 2 milhões de cursistas. Observa-se um número expressivo de professores que buscam se aperfeiçoar por meio dos cursos de atualização e/ou aperfeiçoamento que estão disponíveis gratuitamente na plataforma, essa demanda foi acentuada consideravelmente em 2020, conforme exposto no gráfico 4.

## VII\_Gráfico 4: Número de acessos no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVAMEC.



Fonte: Avamec (BRASIL, 2021d).

Dentre as ações do Ministério da Educação no Brasil, voltadas para a formação continuada de professores, podemos também citar o Plano de Ações Articuladas (PAR) [BRASIL, 2020c], que consiste em uma estratégia de assistência técnica e financeira para o planejamento plurianual das políticas de educação, as ações são desenvolvidas por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec)[BRASIL, 2021f], tal ferramenta permite que os municípios, os estados e o Distrito Federal organizem suas operações por meio da elaboração de um plano de trabalho. Nesse contexto, a formação de professores está presente compondo umas das quatro dimensões definidas no âmbito do PAR, ampliando assim a esfera das políticas públicas de formação continuada de professores no país.

Diante do painel apresentado, de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil, podemos perceber alguns percursos possíveis a fim de se promover a formação contínua dos profissionais atuantes nas redes de ensino do país. Sabemos da necessidade de ampliação dessas políticas a fim de que tais ações possam corresponder às reais exigências evidenciadas no contexto da educação brasileira, considerando a dimensão do nosso país e as suas especificidades regionais e locais.

No entanto, muitos são os desafios a serem enfrentados, tais como a falta de recursos, a necessidade de ampliação da oferta, o atendimento das localidades mais longínquas, a equidade de oferta em diferentes cenários e a falta de diagnóstico, monitoramento e continuidade das ações desenvolvidas, entre outros.

Desta forma, a ampliação, a criação de novas políticas ou até mesmo a extinção de políticas que não corresponderam às expectativas, dependem de um diagnóstico construído antes, durante e depois de uma ação, mas percebemos que nem sempre esse acompanhamento das políticas públicas em curso é, de fato, realizado. A esse respeito, Gatti (2011, p. 86) alega:

“[...] Há certamente dificuldades de percurso nas políticas analisadas, como as que já se assinalaram, mas muitas são passíveis de ser corrigidas. Nesse sentido, a avaliação dos processos de implementação e do impacto dos programas de formação oferecidos há vários anos pelo MEC poderá trazer elementos importantes para o seu ajuizamento”.

Ademais, entende-se que melhorar a qualidade dos professores dentro da sala de aula pode proporcionar melhorias nos índices de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, visto que a formação dos professores influencia diretamente no desempenho dos alunos. Para Darling-Hammond e Bransford (2019), a necessidade de investimento na formação dos docentes se configura como uma estratégia urgente para melhorar o desempenho dos estudantes. Os autores defendem que uma sólida formação acadêmica dos professores possibilita uma elevação no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, no desempenho dos estudantes. Tendo em vista que, segundo os referidos autores, o aperfeiçoamento contínuo do docente contribui para a constituição de diversas competências, a saber

- A habilidade acadêmica e verbal geral dos professores;
- Conhecimento do conteúdo da disciplina;
- O conhecimento sobre ensino e aprendizagem;
- A experiência de ensino;

- O conjunto de qualificações medido pelas certificações dos professores (DARLING-HAMMOND, BRANSFORD, 2019, p.13).

Nesse sentido, ressalta-se a relevância de políticas educacionais que viabilizem a promoção e/ou indução de cursos, programas, formas e modalidades de incentivos voltadas para a formação continuada de professores, os quais estão em consonância com o estabelecido nas metas e estratégias relacionadas do Plano Nacional de Educação, assim elevando os índices da formação de professores e conseqüentemente, da aprendizagem dos estudantes da Educação Básica.

## Considerações finais

Neste capítulo abordamos ações de políticas públicas federais voltadas para a formação continuada dos profissionais da educação em serviço, buscando evidenciar sua magnitude e os seus percalços.

Ao focarmos na formação continuada, percebemos os diversos desafios a serem enfrentados para que esses profissionais tenham acesso a tais formações de modo que, além da valorização, possibilitem desenvolver habilidades e práticas inovadoras em sala de aula, bem como elevem o nível de ensino, principalmente no contexto das escolas públicas brasileiras.

Outro fator que destacamos, é a ausência de informações concretas sobre o impacto da formação continuada na prática do professor em sala de aula, uma vez que esse diagnóstico poderia instigar a promoção e/ou indução de mais políticas educacionais, por meio de instituições federativas e governamentais, de maneira mais assertiva.

Ante o exposto, os programas apresentados, de políticas públicas federais de formação docente, são estratégias fundamentais para possibilitar a expansão, o aprimoramento e a evolução da formação continuada em serviço. Apesar das políticas que já são desempenhadas, muitas nem contextualizadas neste trabalho, ressaltamos o quanto ainda se faz necessário que essas ações sejam ampliadas, a fim

de que as possibilidades se equiparem, de maneira quantitativa e qualitativa às demandas sócio educacionais de formação.

Sobretudo, que possamos seguir evoluindo e buscando soluções para que enfim, o bem-estar no contexto profissional docente e a qualidade, na perspectiva da entrega em sala de aula, sejam alcançados.

## Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria Nº 61, de 22 de Março de 2017. Define critérios de concessão de bolsas e pagamento de custeio a docentes regularmente matriculados e em efetiva regência nas redes públicas de ensino nacionais vinculados aos Programas de Mestrado Profissional em Rede custeados pela CAPES.(PROEB).**Diário Oficial da União**. Seção 1, 58 ed., 24 mar., p. 62. Brasília-DF, 2017. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20120836/do1-2017-03-24-portaria-n-61-de-22-de-marco-de-2017-20120746](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20120836/do1-2017-03-24-portaria-n-61-de-22-de-marco-de-2017-20120746). Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portal Eletrônico da Capes- Relatório de Gestão 2019**. Brasília: DF, 2019. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01072020\\_relatorio\\_gestao\\_pdf\\_f.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01072020_relatorio_gestao_pdf_f.pdf). Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portal Eletrônico da Capes - Relatório de Gestão 2020**. Brasília: DF, 2020a. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/05072021\\_RelatoriodeGestao2020.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/05072021_RelatoriodeGestao2020.pdf). Acesso em 18 de ago. 2021

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portal Eletrônico da Capes - Programas e Projetos**. Brasília: DF, 2020b. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/programas-e-projetos>. Acesso em 14 de ago. 21.: Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** Seção 1, 30 jan., 2009, p. 1 (Publicação Original). Câmara do Deputados Federal -Brasília-DF, 2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html>. Acesso em: 22 de ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Brasília: DF, 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22 de ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.502, de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União** Seção 1, 12 de jul.2 007. p. 5 (Publicação Original). Câmara Federal-Brasília - DF. 2007 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11502-11-julho-2007-556654-norma-pl.html>. Acesso em: 2 de ago. 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República, Brasília: DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 22 de ago. 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 49, de 10 de setembro de 2009.** Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília-DF 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3358-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-49-de-10-de-setembro-de-2009>. Acesso: em 22 ago, 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portal Eletrônico FNDE - Plano de Ações Articuladas (Par).** Brasília DF, 2020c Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/par>. Acesso em 20 de ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Porta Eletrônico AVAMEC - Dados de acesso.** Brasília-DF, 2020d. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/sistema/dados/acessar>. Acesso em: 20 de ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União.** Seção 1, 29 out. p.103, 2020. (Publicação Original). Câmara do Deputados Federal - Brasília - DF, 2020e. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1361rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1361rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 de ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Meta do PNE.** Brasília-DF, 2020f. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em : 22 de ago.2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec).** Brasília-DF, 2020g. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/login.php>. Acesso em : 22 de ago. 2021.



DARLING--HAMMOND, L. BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer, Porto Alegre: Penso, 2019.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Victor Civita: Fundação Carlos Chagas, 2011.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: Novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**. v. 29, n. 104, , out., p. 891-917. Campinas-SP, 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05 de ago. 2021.

FERNANDEZ, M. Política social (verbete). In: SOUZA, C.; ALVIM, F.; BARREIROS NETO, J.; DANTAS, H. **Dicionário das eleições**. Curitiba: Juruá Editora, 2020.

FERNANDEZ, M. Direitos sociais e políticas públicas. In: DANTAS, H.; LUZ, J. **Ciência política e políticas de educação**: conceitos e referências. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung, p. 186-198, 2021. Disponível em [https://votoconsciente.org.br/wp-content/uploads/Ciencia-politica-e-politicas-de-educacao-26\\_07.pdf](https://votoconsciente.org.br/wp-content/uploads/Ciencia-politica-e-politicas-de-educacao-26_07.pdf). Acesso em 10 de ago. 2021.

GATTI, B. BARRETO, E. ANDRÉ, M. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. 1 ed. Brasília-DF. Editora: UNESCO, 2011. 300p. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-publicacoes/politicas-docentes-no-brasil-um-estado-da-arte>. Acesso em: 22 ago. 2021

HERNANI, M de Los A, C.; GONÇALVES, S. da R. V. **A formação de professores no Peru e no Brasil**: aproximações e diferenças. **Revista Educación** v. XXVII, nº 52, marzo 2018, p. 26-45. (on-line). Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v27n52/a02v27n52.pdf>. Acesso em 12 de ago. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e nova qualidade educacional. Apontamentos para um balanço crítico. In: **Educativa- Revista do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás**. v.3 dez. Goiânia: Editora da UCG, 2000.

LASWELL, H.D. *Politics: Who Gets What, When, How*. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

MATOS, H. C. S.; DARUB, A. K. G. dos S.; BRITO, R. de O.; CENEDES, E. Formação Continuada e Princípio Dialógico Reflexivo: estudo de caso com professores formadores e Rio Branco – AC. **Revista Formação Docente**. V1. 12 nº 1, Belo Horizonte- MG, 2020. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistasizabela/index.php/fdc/article/view/209>. Acesso em 10 de ago. 2021.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SILVA, L. A. L. da. Ciclo de políticas públicas e políticas educacionais. *In*. DANTAS, H.;

LUZ, J. **Ciência política e políticas de educação**: conceitos e referências. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung, p. 199-218, 2021. Disponível em [https://votoconsciente.org.br/wp-content/uploads/Ciencia-politica-e-politicas-de-educacao-26\\_07.pdf](https://votoconsciente.org.br/wp-content/uploads/Ciencia-politica-e-politicas-de-educacao-26_07.pdf). Acesso em 10 de ago. 2021.

VEZUB, L. F. Tendências internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de Mexico, Colômbia, Estados Unidos y España. **Portal Eletrônico da Secretaria OIE**. BRasili-DF, 2005. Disponível em: [http://www.oei.es/docentes/articulos/tendencias\\_internacionales\\_deesarrollo\\_docente\\_vezub.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/tendencias_internacionales_deesarrollo_docente_vezub.pdf). Acesso em 05 de ago. 2021.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: uma revisão da literatura. *Sociologias*, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2006. (*on-line*) Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2021.

Universidade de São Paulo (USP). Declaração de Bolonha 1999. **Biblioteca Virtual da Direitos Humanos**. São Paulo- SP, 2020. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-de-bolonha-1999.html> de Acesso em ago. 21.

## CAPÍTULO VIII

# “SER DOUTOR É UMA COISA IMPORTANTE!” VISÃO DOS AGENTES DO CAMPO CIENTÍFICO EM EDUCAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NA ÁREA

Isabela Cristina Marins Braga  
Célio da Cunha

### Introdução

O presente capítulo origina-se de um recorte de uma tese de doutorado<sup>1</sup>, cujo problema investigado se propôs a analisar quais os efeitos<sup>2</sup> da política de avaliação da pós-graduação brasileira na formação do capital científico dos doutores em Educação da região Centro-oeste do país. A base epistemológica ancorada em Bourdieu (2001; 2004; 2008) foi ímpar para esta pesquisa, uma vez que a cada passo avançado nesse constructo ficou clara a necessidade de compreender o objeto de estudo de modo dinâmico e interacional em relação aos demais campos.

Dentre os programas de pós-graduação, a área de Educação se destaca, pois suas linhas de pesquisa voltam-se principalmente para a educação básica e, também, para a formação de pesquisadores e

---

1 BRAGA, Isabela Cristina Marins. **A performatividade da política de avaliação da pós-graduação: efeitos no capital científico dos doutores em Educação**. 2019. 211f. Tese (Doutorado em Educação). UCB, Brasília-DF, 2019.

2 A adoção deste termo está ancorada nos estudos desenvolvidos por Ball, especialmente quanto aos contextos da prática e dos resultados/efeitos, presentes na sua análise sobre o Ciclo de Políticas. (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994).

professores para todos os níveis de ensino e para as demais áreas. Desse modo, não é demasiado dizer que o doutor em Educação precisa compreender e ter consciência das questões educacionais, seus desafios e dilemas e como tudo isso afeta a sociedade.

Nesse processo, algumas questões emergem: De que modo os doutores da área interpretam e traduzem a política da pós-graduação *stricto sensu*? Que pressões internas e externas o campo científico da pós-graduação em Educação enfrenta e como essas pressões alteram a proposta de formação dos doutores?

O percurso inicial para discutir tais questionamentos perpassa pela compreensão do campo científico, que contempla esta área e os programas *stricto sensu*, cujas diretrizes são de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação ligada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação. O campo científico pode ser entendido como um microcosmo autônomo, no interior de um macrocosmo social, conforme ressalta Bourdieu (2011).

Em consonância, a pós-graduação em Educação sofre influências de um campo macro de poder, que envolve ao mesmo tempo os aspectos social, político e econômico. A política de avaliação da Capes é o instrumento balizador desse campo de poder, pois congrega a ação de atores nacionais e internacionais que interferem na decisão das políticas voltadas para esse nível de ensino, o que pode implicar em alterações na organização dos programas, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e, até mesmo, na subjetividade dos seus docentes e discentes. A lógica assumida volta-se para a exigência de um desempenho individual extremamente elevado, gerando uma contradição entre o ranqueamento e os efeitos produzidos pela ciência que, muitas vezes, deixam de ser contemplados. (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015; CHAUÍ, 2003; GATTI, 2001)

Sem mais, este capítulo está dividido em três partes: a primeira apresenta a descrição dos caminhos da pesquisa; a segunda parte discute sobre a lógica performativa da política de avaliação e como isso impacta no campo científico em Educação; e, a terceira e última

parte descreve o capital e o *habitus* dos agentes do campo em educação, refletindo sobre o cenário real e o ideal que estes enfrentam, dentro da lógica da regulação.

## Os caminhos da pesquisa

O estudo, de caráter exploratório, baseou-se nos três componentes do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), conforme retratam Mainardes e Tello (2016), que são: perspectiva, posicionamento e enfoque. A perspectiva contemplou os estudos de Pierre Bourdieu, adotou o posicionamento pluralista e o enfoque metodológico ancorou-se na análise de políticas educacionais de acordo com Ball (1994; 2014).

A teoria geral dos campos e os conceitos de capital e *habitus* (BOURDIEU, 2004; 2008; 2011) foram fundamentais para compreender que a análise das políticas públicas de educação envolve um universo intermediário entre o texto e o contexto e revela o quanto as relações sociais estão imbricadas.

Pensar a pós-graduação *stricto sensu* em Educação como um campo, implica também reconhecer que os campos sofrem influências tanto internas, quanto externas, tais como as demandas político-econômicas, o que é chamado por Bourdieu (2011) de campo de poder. Para o autor, um campo é um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social. É relativamente autônomo em relação ao mundo social e

**“[...] tem sua própria lei, seu próprio *nomos*, que tem em si próprio o princípio e a regra de seu funcionamento. É um universo no qual operam critérios de avaliação que lhe são próprios e que não teriam validade no microcosmo vizinho” (BOURDIEU, 2011, p. 195).**

Quanto mais sólido for determinado campo, mais ele se torna autônomo e exclui aqueles que não se encaixam na sua estrutura. O campo científico, como um mundo social, possui suas características, necessidades e lutas, que o tornam de certo modo independente do macrocosmo social. Trata-se de um espaço de forças que produz e

supõe um interesse desinteressado (científico) em nome das demandas sociais, e que, ao mesmo tempo, é carregado de disputas e lutas quando outros campos produzem e exigem determinado tipo de interesse (BOURDIEU 2001; 2004; 2008). A luta pela autoridade científica é alimentada pelas relações de força e de dominação, que são representadas por seus agentes, ou no caso do campo científico, pelos intelectuais. A posição que cada um deles ocupam dentro do campo é definida pela quantidade de capital que conseguem acumular (BOURDIEU, 2004; 2011).

Sobre o termo capital científico, compreendemos que se trata da quantidade simbólica de autoridade ou competência científica, tanto no nível técnico, quanto no nível social, que cada agente do campo científico possui. O acúmulo desse capital irá influenciar na autonomia do campo em relação a outros campos de poder, como o político e o econômico, tão bem representados pela atual centralidade das políticas neoliberais. (BOURDIEU, 1996; 2001; 2011).

O capital científico enquanto um tipo de capital simbólico (BOURDIEU, 2011; RODRIGUES, 2011) sugere duas facetas distintas: os capitalistas cientistas (assim denominados por Bourdieu) e os capitalistas comuns (de ordem econômica) que possuem comportamentos distintos. O enfrentamento às forças presentes no campo, que se configuram nessa relação entre dominante/dominado, em função dos conflitos de poder, devem ser analisadas a partir da noção de *habitus* (BOURDIEU, 2004).

Isso porque cada campo desenvolve seu próprio *habitus* e o normatiza em cada agente (BOURDIEU, 2004; 2012). Para fins desta pesquisa o *habitus* científico pode ser definido como o *modus operandi* do reconhecimento, percepção e ações, que passam a orientar a prática e o comportamento dos intelectuais do campo científico.

A epistemologia em Bourdieu também se alinha ao enfoque metodológico apoiado em Ball, no tocante a análise da política de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, pois estes pesquisadores revelam uma visão crítica e desconstrucionista dos diversos fenômenos sociais. A tessitura da análise de políticas educacionais permeia

um processo de interpretação e tradução e deve ser capaz de compreender seus resultados e efeitos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

O aparato metodológico deste estudo se ancora na evolução da pesquisa desenvolvida por Stephen J. Ball. Dentre seus estudos, está o Ciclo de Políticas. Inicialmente, Ball (1994) e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992) caracterizaram o processo político, como um ciclo contínuo, prevendo três contextos primários de políticas, sendo: contexto da influência; contexto da produção de texto e contexto da prática.

Cada um desses contextos reflete um número de ações em diversas arenas, sejam elas públicas ou privadas e estão intimamente ligados e não são determinados por um espaço de tempo e nem de forma sequencial, o que, portanto, não cabe uma análise linear. Posteriormente, Ball (1994) introduziu outros dois contextos em suas análises: contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia/ação política.

Em seus estudos Ball (1994) reforça que a análise de políticas requer do pesquisador, um olhar cuidadoso e uma mente aberta para compreender seu objeto de estudo, pois muitas vezes é necessário desconstruir uma ideia ou adotar uma nova postura, já que a política pode ser representada de maneira diferente e por diferentes atores. Além do mais Ball (1994, p. 15, tradução nossa) destaca que “[...] políticas são também processos e resultados (mais do que nunca)”<sup>3</sup>. Nesse sentido, a prática e os efeitos da política não podem ser frutos de uma leitura simplificada.

No campo educacional, as políticas públicas têm sido formuladas para atenderem ao mercado, promovendo uma standardização do atual modelo de ensino. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), na relação entre mercado e escola, o elemento chave é a competição e os professores são orientados para a performatividade. Quanto ao conceito desse termo, Ball (2010, p. 38) afirma que “[...] é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação [...] sistema que implica jul-

3 Citação do trecho original: “[...] policies are also processes and outcomes (more of which later)” (BALL, 1994, p. 15).

gamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança”.

Outra importante contribuição dos estudos de Ball para a análise de políticas educacionais, é a noção de que estas não podem ser implementadas. Ao invés disso, o autor traz ao debate o termo *Policy enactment*, que, apesar da dificuldade em traduzi-lo, tem sido empregado no sentido de “como as políticas são encenadas” ou “atuação das políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Isso porque na visão destes autores, a política é colocada em prática por diversos atores, como alunos, professores, gestores etc.

Nesse sentido, outros elementos centrais da análise de política devem ser observados: texto, discurso, interpretação, tradução e contexto. Com relação ao texto e ao discurso, Ball tem buscado uma separação heurística dos termos, pois há uma diferença no modo como cada indivíduo se comporta em relação ao discurso político. As pessoas podem ser tradutoras ativas do mundo social ou serem simplesmente sujeitos produzidos pelo discurso (AVELAR, 2016).

Contudo, uma mesma política poderá apresentar, ou melhor, representar, interpretações ou traduções distintas, pois dependerá do contexto que precede a política ou por que ela foi criada. A própria política de avaliação da pós-graduação pertence a um campo marcado por lutas e disputas e que, por vezes, remetem um novo discurso de poder, enraizado na performatividade, que, como ressalta Ball (2010), se destaca como modo de regulação, no tocante à produção acadêmica.

Quanto ao *corpus* do estudo, a pesquisa contou com a participação de docentes e discentes dos programas de doutorado em Educação da região centro-oeste do país, totalizando em 324 participantes. Os instrumentos utilizados foram questionários e entrevistas. Os questionários foram elaborados e enviados com o auxílio do *software Survey Methods* e as 16 entrevistas foram conduzidas em um primeiro momento, pessoalmente, pela pesquisadora e em um



segundo momento, foram intermediadas pela plataforma *Skype*<sup>4</sup>.

Além desses instrumentos, analisamos os seguintes documentos: Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (BRASIL, 2010); Estatuto da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e; Documento de área referente à última avaliação quadrienal (2013-2016) e ficha da última avaliação quadrienal da área do mesmo período.

Quanto à análise dos dados, utilizou-se a Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2016). A análise do discurso presente nas falas dos sujeitos e nos textos investigados, está relacionada, de acordo com o autor, como prática política e ideológica, uma vez que o campo científico está envolto ao campo de poder que sinaliza as mudanças políticas e sociais necessárias para a manutenção dos interesses do capitalismo.

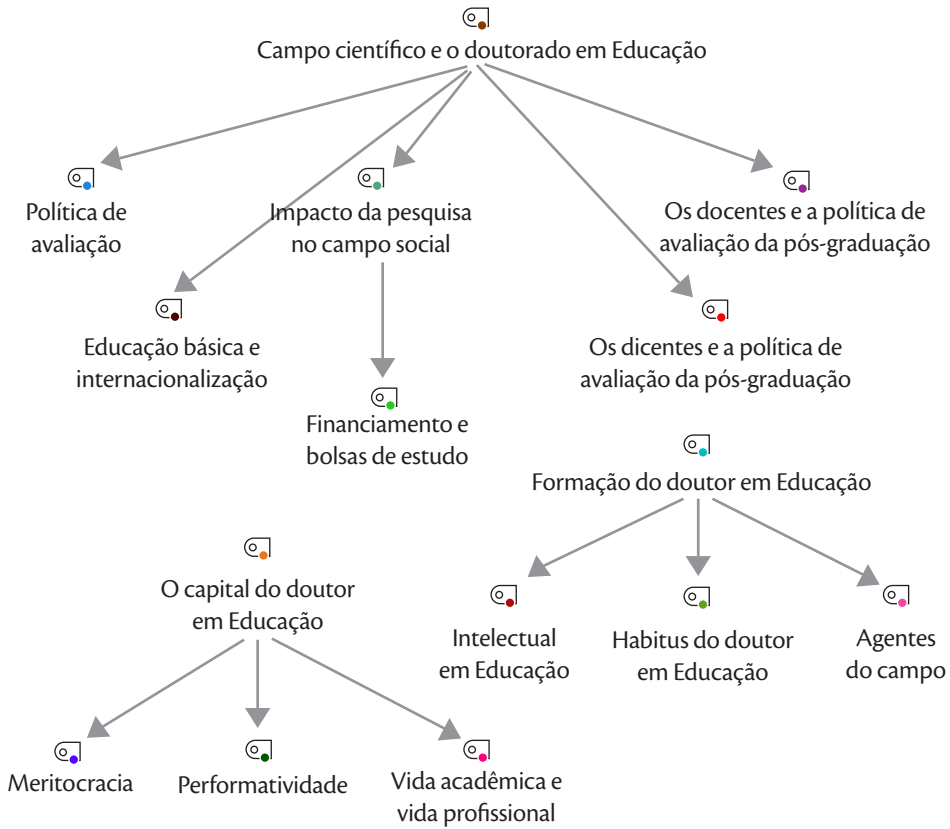
Como as entrevistas foram realizadas em 4 programas de categorias administrativas distintas, ou seja, instituições públicas e privadas, estas foram representadas com o termo IESprivadaA ou IESpúblicaA ou B. Já os entrevistados foram nomeados como Discente1 e Discente2; ProfessorD1 e D2 ou ProfessorG1, quando se tratou do gestor. Foram 4 entrevistados para cada programa, sendo 2 docentes e 2 discentes, ficando a codificação do seguinte modo: IESprivada A Discente1; IESpúblicaB professorD2 e assim, sucessivamente.

Com o intuito de organizar e facilitar a análise e discussão dos resultados, os dados foram codificados (categorizados) com o auxílio do *software* Maxqda em três códigos principais diferentes, que geraram outros subcódigos, conforme mostra a figura:

---

4 Em razão do estágio de doutorado da pesquisadora, na Universidade de Alberta no Canadá, no período de julho de 2017 à março de 2018, as entrevistas foram realizadas em duas etapas. A primeira ocorreu no mês de junho de 2017 com os indivíduos selecionados de duas IESs e, a segunda etapa, em abril de 2018, com os demais indivíduos das outras duas instituições.

VIII\_Figura 1: Codificação criativa



Fonte: Elaborado pela autora no software Maxqda versão 2018.

Cabe uma ressalva de que o mesmo discurso, se originado em ambientes diferentes, como neste caso em duas instituições públicas e duas privadas confessionais, pode trazer uma investidura política e ideológica distintas (particular). Além do mais, os textos analisados podem ser altamente ambivalentes e passíveis a inúmeras interpretações. Ao intérprete-pesquisador, espera que consigo reduzir essa ambivalência, atribuindo um sentido particular àquilo que se analisa.

## O apelo performativo da política de avaliação: impactos no campo científico em Educação

De acordo com a Capes<sup>5</sup>, o campo científico da pós-graduação é formado por 3 colégios e 9 grandes áreas, distribuídos da seguinte forma: i) colégio de ciência da vida (ciências agrárias, ciências biológicas e ciências da saúde); ii) colégio de ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar (ciências exatas e da terra, engenharias e multidisciplinar) e; iii) colégio de humanidades (ciências humanas, ciências sociais aplicadas e linguística, letras e artes). As grandes áreas ainda se subdividem em 49 áreas, o que demonstra a diversidade do campo científico.

A pesquisa em tela não analisou o campo científico em sua totalidade, ou seja, não contemplou todas as áreas. Em razão disso, a área de Educação pode ser considerada como um subcampo, conforme sugere Bourdieu (2004, p. 20), mas que, ao mesmo tempo pode se assemelhar a um microcosmo, dotada de leis próprias, “[...] jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada”. A área de educação tem um papel fundamental tanto na disseminação do conhecimento científico, quanto no enfrentamento dos problemas sociais, uma vez que as pesquisas que desenvolve, tem um impacto em todas as áreas (FERRARO, 2005; SAVIANI, 2007; GATTI, 2001; SEVERINO, 2011).

Contudo, a autonomia que o campo científico em Educação possui é relativa (o que ocorre também com todas as demais áreas), uma vez que seus agentes enfrentam forças e pressões internas e externas ao campo (BOURDIEU, 2004).

**Nós que formamos, que trabalhamos com formação, sentimos as nossas limitações em relação a dificuldade de acompanhar todas as demandas que são crescentes, no excessivo volume de novos conhecimentos, novas publicações e acompanhar tudo isso, nos causa um pouco de angústia.** (IES públicaB professor D1, grifo nosso).

5 Informações obtidas no site institucional da Capes: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 29 abr. 2017.

A prática discursiva tem mostrado que este campo não está livre das forças de dominação de outros campos de poder, o que evidencia que seus agentes precisam se engajar cada vez mais na luta por maior representatividade simbólica de autoridade científica (BOURDIEU, 2001). No discurso acima, vem à tona o sentimento de angústia, por vezes representado por expressões como pressão, cobrança, escravidão, impotência, lutas e excesso de demandas, utilizadas pelos entrevistados ao descreverem o campo científico e a política de avaliação.

Outro ponto amplamente questionado, especialmente pelos docentes, se refere às particularidades de cada área e de cada programa. O PNPG (BRASIL, 2010) faz alusão à ‘perfis distintos’ e menciona a existência de assimetrias entre as regiões, as instituições, as mesorregiões e entre as áreas. Mas os docentes questionam que:

[...] e tem uma coisa que é muito estranho né, que assim, que o sistema de avaliação da Capes é universal entre aspas né? Ele se aplica a todo o sistema do país. Ele se aplica, quando as condições dentro da universidade são totalmente diferentes. No entanto, todas aquelas universidades têm que correr atrás dos mesmos critérios. Isso é perfeitamente injusto! Nós não podemos comparar o nosso programa, com um programa nota 6 ou 7 da universidade federal de Minas Gerais, por exemplo. Nossas condições são outras! (IES privadaA professor D1).

Como consequência, a prática discursiva apontou que a avaliação se apresenta padronizada para todas as áreas e grandes áreas. No caso da Educação, o uso quase exclusivo de critérios quantitativos inviabiliza uma avaliação mais subjetiva e condizente com as pesquisas da área que são cunhadas nas relações humanas e sociais.

No caso da educação, ao longo dos anos, fomos incorporando muito daquilo que as demais áreas, ciências da vida, é... tecnológicas né, já processavam, que é basicamente né, publicações em revistas indexadas, bem avaliadas, quantidade de orientando por orientador [...]. **Nós não temos um sistema que meça qualidade né! [...] A qualidade ela é um pouco, eu diria assim, que ela fica um pouco secundarizada né?** Primeiro por uma certa dificuldade que se tem de mensurar aspectos como uma leitura de cada uma das teses por exemplo, qual é o impacto que essa tese provoca. Então em geral, o que se costumam realizar são os produtos derivados das próprias teses! Que em geral são medidas pelas publicações né? [...]. (IES privadaA professor D1, grifo nosso).

O imperativo de uma política produtivista que responde às ideologias capitalistas (NÓVOA, 2014), simboliza a precarização do papel da ciência, pois não há tempo para atender a todas as demandas e mensurar o impacto de suas pesquisas. Outra contradição levantada no discurso de discentes e docentes, diz respeito à expansão da pós-graduação. O PNPG (BRASIL, 2010) deixa claro que a política desenhada para o nível *stricto sensu* procurou atender à demanda da política dos governos federais de expandir a pós-graduação, o que é comprovado pelo documento de área (BRASIL, 2016) que registrou um grande crescimento dos programas em Educação nos últimos anos.

Doravante, o campo científico em Educação contribui fortemente para consolidar a pós-graduação no país, cujo marco temporal é dado pela criação da ANPEd, em 1978. Conforme explicado por Ferraro (2005) o movimento de criação de associações dessa natureza deixa claro o empenho da Capes, desde o início de suas atividades, em colocar a pesquisa como eixo estruturante da pós-graduação.

Entretanto, a maioria dos agentes entendem que o rápido crescimento do nível *stricto sensu* pode impactar na qualidade da oferta e na formação do doutor, pois dificulta uma avaliação mais qualitativa, dado ao número de programas e ao grande volume de produção que possui (BRASIL, 2016). Sobre a expansão, o professor D1 da IES privadaA, argumenta que:

[...] foi demais e se perdeu, se perdeu o controle! Então hoje em dia, qualquer faculdade, qualquer faculdade, integrada, centro universitário, quer dizer, que nem é universidade entendeu, pode ter mestrado e doutorado.

Somado a esse dilema, os discentes apontaram outra preocupação que se esbarra na elitização do campo científico. Uma parte dos doutorandos entendem que esse nível de formação também funciona como um funil, pois acaba sendo um espaço privilegiado e que não tem lugar para todos, ou seja, é um campo que inclui e exclui ao mesmo tempo, o que irá depender do *habitus* do agente ao chegar ao campo.

Eu vejo que o sistema, o sistema de avaliação, o programa, a produção dos alunos e dos professores, eles estão alinhados, né! Então nós estamos bebendo nessa fonte aí, da produtividade. (IES privada B professor D1).

Todavia, boa parte dos docentes levantaram uma questão que merece ser analisada, que diz respeito ao lugar da avaliação no campo científico. Para eles, não se trata de condenar a avaliação, pois ela é necessária, mas sim, o modo como é realizada e os critérios que adota. Em acréscimo, esses docentes deixaram claro em seu discurso que não se trata de culpar a Capes, pois é uma agência que apenas operacionaliza a avaliação, mas sim, rever o papel dos próprios pesquisadores, já que a avaliação é feita por pares. Quanto a essa contradição, o professor D1 da IES públicaB, afirma que:

**Quem compõe a Capes, são pessoas oriundas dos programas de pós, então em que pese todas as críticas à Capes, os critérios da lista são critérios de pesquisadores, da formação de pesquisadores.**

Os docentes afirmaram que os avaliadores atendem a um sistema de alta performance e estão alinhados a ele, pois buscam contemplar critérios de reconhecimento, ou melhor, que potencializem sua autoridade científica, especialmente com o acúmulo de produto técnico (BOURDIEU, 2001) ou seja, de produção intelectual.

Ao verificar o relatório de avaliação da última quadrienal (BRASIL, 2017) um dado contribuiu para essa discussão, que se refere ao perfil dos avaliadores dos programas acadêmicos da área de educação. A maioria pertence às instituições públicas federais e estão localizados principalmente, nas regiões Sul e Sudeste. Tal fato alimenta a necessidade de repensar a avaliação na perspectiva de quem a realiza e também quanto à diversidade da área. A padronização da avaliação torna-se ainda mais punitiva para os programas privados. No entanto, o relatório de avaliação (BRASIL, 2017) mostra que estes têm uma participação insignificante na formulação e reformulação dessa política.

Somado a esse impasse, o discurso dos doutorandos revelou uma preocupação quanto à entrada de agentes que não possui o *habitus* ligado ao campo científico em educação. Para eles, há uma invasão irrestrita de outras áreas e de pessoas que nunca atuaram em atividades de ensino. Porém, esse movimento é legal, já que não há uma política contrária a isso nos programas investigados.

Nossa! Difícil! Complexo viu? Eu acho aí, já é uma opinião, já é uma crítica, né?! Presta-se muito pouco serviço a questão da epistemologia da educação. Você tem uma invasão nos programas de pós-graduação em educação. Não é ruim. Mas isso descaracteriza um pouco o objeto de estudo. Então, como é uma invasão de pessoas que não são da educação, invasão legal, que nada proíbe, é óbvio, mas é uma invasão, e isso também se reflete na oferta de disciplinas, na formação dos professores que estão nesses programas. (IES públicaA discente 1).

O discurso deixa claro a falta de reconhecimento do objeto da educação. Não se trata de um único objeto de investigação, mas sim, de oferecer contribuições e buscar soluções para as mais variadas demandas educacionais e sociais, tais como formação de professores, qualidade do ensino, evasão escolar, inclusão, acesso, justiça social, cidadania e tantos outros.

Destarte, como pode um doutorando cumprir todas as exigências do curso, desempenhar uma atividade profissional, pesquisar, publicar e colocar em prática os resultados de seus estudos? Talvez a luz no fim do túnel comece a ser visualizada a partir do momento que conseguirmos compreender como a política de avaliação é traduzida por esses agentes.

### **Entre o real e o ideal: o capital e o *habitus* dos agentes do campo sob a lógica da regulação**

Quem são os doutores em educação? Como se forma o capital e o *habitus* dos agentes desse campo? O discurso proferido por um dos participantes desta pesquisa, não nos traz uma resposta pronta para tais questões, mas revela, sobretudo, a urgência de repensar o campo científico, dado ao papel primordial que os intelectuais que aqui se formam representam para a sociedade.

No momento, a gente precisaria de uma outra lógica social pra pós-graduação, que geraria uma nova lógica de avaliação, lógica de cobrança, de estruturação dos programas e aí, talvez, a gente teria uma outra lógica de formação de doutores. No momento eu vejo isso só como resistência individuais e pontuais. Se a intenção é formar intelectual, se o Estado brasileiro tem a intenção de formar

intelectuais que pensam a educação e as contradições, precisaria reformar, vamos chamar assim, né? Ou revolucionar o processo social como um todo [...]. (IES privadaB discente2).

O discurso dos agentes do campo reforçou que não é possível pensar em ‘formação’ desvinculada da ‘formação intelectual’, e que, em razão disso, formar um pesquisador torna-se uma tarefa cada vez mais complexa, dada, entre outros aspectos, à grande demanda de atividades para realizar o curso, aliada às exigências da política de avaliação.

Os discentes têm um papel fundamental na avaliação e compreendem que o atendimento dos critérios quantitativos é predominante. A tabela 1, nos mostra como esses agentes percebem o transcurso da sua formação, quanto ao que é mais priorizado.

VIII\_Tabela 1: O que é mais priorizado quanto à formação do doutor?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
Publicações em conjunto com o orientador ou demais docentes	45,7%	7%	7,4%	4,1%	5,8%	1,2%	5,4%	4,1%	19,3%	243
Participação/Coordenação de eventos	14,4%	14%	11,5%	9,9%	14,8%	9,5%	10,3%	9,5%	6,2%	243
Ter um bom desempenho nas disciplinas	23,9%	14,9%	11,9%	7,4%	9,9%	7,4%	11,1%	6,2%	7,4%	243
Realizar atividade de imersão social/extensão	12,8%	9,9%	11,1%	12,4%	14,4%	9,1%	7,8%	7,8%	14,8%	243
Produzir uma boa tese	51,0%	7,4%	5,4%	3,7%	4,9%	3,3%	4,5%	5,4%	14,4%	243
Não ultrapassar o prazo de duração total do doutorado	44,0%	11,1%	4,5%	2,8%	4,5%	4,9%	2,5%	4,9%	21%	243
Exercer atividades de monitoria	8,6%	8,2%	12,4%	15,2%	11,1%	8,2%	11,1%	11,5%	13,6%	243
Buscar inserção internacional em outros programas	12,4%	15,6%	10,3%	11,5%	14,4%	6,6%	8,2%	9,5%	11,5%	243
Participar de grupos de pesquisa	37,7%	9,5%	9,5%	3,7%	8,6%	2,9%	6,2%	10,3%	11,5%	243
Total Responded to this question (243)									93,1%	
Total who skipped this question (18)									6,9%	

Fonte: Extraído do questionário aplicado aos discentes e elaborado pela autora (2018).



Os discentes julgaram cada afirmativa de acordo com o grau de importância, sendo que, quanto mais próximo de 1, maior é a prioridade e, quanto mais próximo de 9, menor é a prioridade. Destacaram 'produzir uma boa tese' com 51% e 'publicações em conjunto com o orientador ou demais docentes' com 45,7%. Tais atividades respondem à demanda produtivista da avaliação e entram em conflito com outra questão que consideram ser prioridade no doutorado, que diz respeito ao cumprimento do prazo de conclusão do curso (44%). No entanto, a falta de tempo tanto para executarem tais atividades, quanto para a maturação das pesquisas que desenvolvem são problemas reais, mas não estão contemplados no relatório de avaliação (BRASIL, 2017).

Por um lado, o modo como a política de avaliação se apresenta, incentiva a pesquisa e sua divulgação. Mas por outro, coloca o campo científico em educação em uma luta constante para o cumprimento de metas. Para os agentes do campo, a (in)coerência dos documentos norteadores da avaliação está alinhada com a lógica neoliberal.

**Em relação aos documentos em si, a gente poderia falar que tem uma coerência, porque a coerência deles é com uma lógica produtivista que está sendo um modelo de uma sociedade neoliberal, que eles querem formar sujeitos que não estejam voltados efetivamente para a reflexão, para uma reflexão crítica da realidade e para produção e intervenção efetiva na realidade. Nesse sentido, ele tem coerência, né? (IES privadaB professor G1, grifo nosso).**

A dificuldade que os agentes enfrentam para lutarem contra as forças de poder que permeiam o campo educacional, também exercerá influência sobre a formação do seu *habitus*, no modo como se posicionam frente às exigências da política da pós-graduação e em relação ao seu papel enquanto intelectual. O *habitus*, por sua vez, precisa ser constituído com o acúmulo de capital científico suficiente para que o agente se posicione melhor no campo o que também está diretamente relacionado com a formação desse doutor. Além do mais, isso irá refletir na autonomia desse campo e no quanto seus agentes irão conseguir refutar as forças de poder.

Contudo, o que o discurso dos agentes tem revelado é uma autonomia tutelada pela política da pós-graduação, que contraria a postura do *habitus* científico (BOURDIEU, 2008) com uma resistência crítica contra o caráter performativo dessa formação. Dentro da lógica da avaliação promovida pela Capes, os critérios têm reforçado a necessidade de uma formação respaldada na pesquisa, que trilhe, em boa medida, os pressupostos da cultura performativa.

Prova disso é a própria estrutura da ficha de avaliação (BRASIL, 2016), cujas métricas pesam os critérios quantitativos em detrimento dos critérios qualitativos. Na quadrienal 2013-2016, a composição da ficha de avaliação envolveu 5 quesitos, sendo: 1) Proposta do programa; 2) Corpo docente; 3) Corpo discente, teses e dissertações; 4) Produção intelectual e; 5) Inserção social. Cada quesito apresentava um conjunto de dimensões e, com exceção do quesito Proposta do programa, para cada dimensão atribuía-se determinado peso.

A avaliação da área nesse período, sofreu algumas modificações em relação à trienal de 2013 (BRASIL, 2016). A principal alteração foi no quesito 4, quanto à Produção intelectual. Com base na discussão iniciada no Seminário de Acompanhamento de Meio Termo, realizado em Brasília, em agosto de 2015 e na reunião do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação da ANPEd (FORPRED), durante a Reunião Nacional da ANPEd, realizada em Florianópolis em outubro de 2015, ficou definido pela área que o referido quesito sofreria uma alteração substancial.

O item 4.1 do quesito Produção intelectual, passou a considerar a “média ponderada de até oito produções mais bem qualificadas por docente permanente”, e não mais toda a produção intelectual como era nas demais avaliações (BRASIL, 2016). O objetivo dessa mudança, segundo a própria área, seria modificar a indução da avaliação da pós-graduação, passando da lógica de produzir “mais” para produzir “melhor”.

Entretanto, ainda persiste o dilema quanto a avaliação do impacto das pesquisas produzidas na sociedade. Docentes e discentes foram unânimes em destacar o rigor nos critérios de avaliação que

apresentam um caráter performativo e meritocrático<sup>6</sup>. Os agentes entendem que a base dessa política é a produção e acrescentam que ela é distante da realidade, pois há uma incoerência entre teoria e prática, já que esta não leva em consideração todas as atividades executadas e traduzidas pelos agentes do campo científico ou mesmo a atuação profissional desses indivíduos.

Os documentos são, são, são documentos performáticos né! [risos] Entendeu? **Mas assim, eles são muito distantes da realidade! Porque a realidade é outra né?** Porque a realidade é dinâmica, a realidade ela é flexível, a realidade ela é singular para uns e pra outros. E toda essa avaliação, toda essa documentação, elas não dão conta disso. (IES privadaA professor D1, grifo nosso).

Então, a universidade nesse país, sempre foi objeto de muita disputa né! De muita resistência. E a universidade é o lugar de se fazer a pesquisa, porque é o lugar que você precisa de muito investimento [...] Se a gente embarcar só nessa vertente de valores econômicos, quantitativistas, né, e... valores que só hierarquizam, a universidade deixa de ser um patrimônio dali, dessa comunidade onde ela tá inserida. (IES públicaA professor G1).

O discurso revela que o capital simbólico acumulado pelos agentes do campo mostra-se mais alinhado com o *habitus* de caráter produtivista. A política de avaliação se insere no campo científico como instrumento de regulação e controle, que modifica (ou molda para atender aos seus critérios) o *habitus* dos agentes do campo, intensifica as lutas em nome de um capital simbólico de viés econômico (capitalista comum) e que enaltece o comportamento ligado à vaidade acadêmica. Tal situação acaba refletindo a realidade.

E aí você tem, seja a avaliação da graduação ou da pós-graduação, estabelecer um *ranking* que não leva em conta a realidade local, não leva em conta a realidade da instituição, não leva em conta uma série de questões que estão muito além, de uma mera nota que estão dando a um programa na avaliação. **Então eu tenho bastante críticas e dificuldades com esta ideia de que a avaliação leve como principal critério a meritocracia e a performatividade.** (IES públicaB discente 1, grifo nosso).

6 A meritocracia pode ser compreendida como “[...] uma conduta de ordem, de obediência, de perfeição, de moral e de não transgressão das leis [...]” (VIEIRA et al, 2013, p. 318) .

Em que pese essas considerações, o discurso revelou que os agentes do campo vivem uma relação conflitante e arbitrária com a política de avaliação. Há uma luta concorrencial e solitária ‘entre e dentro’ dos programas, uma vez que docentes e doutorandos são convocados a ‘colaborarem’ com a nota do curso, independente do lugar e das condições de onde atuam. Parafraseando Ball (2005), os agentes do campo, enquanto tradutores dessa política, se distanciam da formação intelectual para atuarem como empreendedores, produtores e fornecedores dentro do campo.

### Tecendo algumas considerações

O presente capítulo levantou um debate sobre a formação dos doutores da área de Educação, com foco no campo científico e na política de avaliação norteadora da pós-graduação *stricto sensu*. Os dados revelaram que o *habitus* dos agentes do campo é influenciado pela orientação produtiva, ou seja, para atender às demandas da avaliação que se ancora fundamentalmente em critérios quantitativos, o que compromete a formação desse *habitus* e, é claro, do capital científico.

Sob a lógica da política de avaliação, o capital privilegiado é orientado, principalmente para o produto técnico, e induz os agentes ao comportamento de um capitalista comum, ou seja, de viés econômico e produtivista. Com isso há um descompasso entre o texto e a prática social, dado ao modo como os agentes traduzem a política de avaliação da pós-graduação. Além disso, tratam-se de docentes e discentes que se originam de instituições públicas e privadas com realidades distintas.

A tradução da política exterioriza maior preocupação com o produto e com a *performance* e a atuação dos agentes no campo segue orientada pelos critérios da avaliação protagonizada pela Capes. Apesar de não entrar em discussão neste estudo, a última avaliação quadrienal 2017-2020 (BRASIL, 2019), é importante destacar que foi mantido o debate dentro da área sobre a necessidade de uma avalia-

ção mais qualitativa e que consiga de fato contemplar a questão do impacto social da pesquisa (FERRAÇO; FARIAS, 2021).

A ficha de avaliação sofreu alterações nesta última quadrienal, passando a incorporar 3 quesitos, sendo um deles, 'Impacto na Sociedade' (BRASIL, 2019). Contudo, ainda permanece a discussão sobre a definição de descritores que realmente sejam capazes de avaliar esse impacto, pois não se trata apenas de enumerar o que foi realizado, mas sobretudo, compreender o papel social desse campo.

Para o futuro, impõe-se o desafio de avaliar as alterações desta quadrienal (BRASIL, 2019), para o campo científico em Educação, a nível nacional, uma vez que, conforme destacado nos resultados desta pesquisa, as particularidades de cada região e de cada instituição precisam ser consideradas.

Outrossim, o título deste estudo, inicia-se com parte do discurso de um agente do campo, que exalta o termo Doutor! Mas como bem destacado em sua fala, o reconhecimento desta formação está além da vaidade ou da concessão de um título. Mas vincula-se ao papel de um intelectual socialmente engajado.

**Ser doutor é uma coisa importante!** Tem um reconhecimento social muito grande, e ao mesmo tempo, na maioria das carreiras, tanto no magistério, quanto nas outras carreiras, isso representa um *upgrade* salarial. Pra mim, a maioria é isso. Quando na realidade, o doutor ele devia ser aquele que, uma vez formado, ou ele vai continuar na pesquisa, se ele já está inserido nela, num instituto de pesquisa, numa universidade pra formar novos alunos, produzir conhecimento novo, né! É uma formação do pesquisador! É uma formação para um pesquisador. (IES privadaA professor D1, grifo nosso).

## Referências Bibliográficas

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educaional. **Archivos analíticos de políticas educativas**. V. 24, n 24, p. 1-18, fev. 2016. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/296631339\\_Entrevista\\_com\\_Stephen\\_J\\_Ball\\_Uma\\_Analise\\_de\\_sua\\_Contribuicao\\_para\\_a\\_Pesquisa\\_em\\_Politica\\_Educacional](https://www.researchgate.net/publication/296631339_Entrevista_com_Stephen_J_Ball_Uma_Analise_de_sua_Contribuicao_para_a_Pesquisa_em_Politica_Educacional)>. Acesso em: 28 maio. 2017.

BALL, S. J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: Acesso em: 28 maio. 2017.

BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: . Acesso em: 28 maio. 2017.

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R.; PEREIRA, G. R. de M. **O fim dos intelectuais acadêmicos?** Induções da Capes e desafios às associações científicas. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9 ed. Campinas-SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P. **Contrafogos 2**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia do campo científico**. Tradução: Denice Barbara Catani. São Paulo: Unesp, 2004.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. 1 ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008.

BOURDIEU, P. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 05, p. 193-216, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/6274>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming Education & Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. v. 01, dez./2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 02 nov. 2011.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área 2016**. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos\\_de\\_area\\_2017/Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 28 maio. 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Avaliação Quadrienal 2013-2016**. 2017. Disponível em: [http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios\\_quadrie.nal\\_2017/20122017-Educacao\\_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017\\_final.pdf](http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrie.nal_2017/20122017-Educacao_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf). Acesso em: 07 abr./2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ficha de Avaliação da Área de Educação – 2017/2020**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-pdf>. Acesso em: 31 ago./2021.

CHAUI, M. de S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, p. 5-15, Set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2017.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. 2 ed. Brasília: UNB, 2016.

FERRAÇO, C. E.; FARIAS, I. M. S. de. Inserção social: em busca de sentidos e de indicadores para a avaliação da pós-graduação na área de Educação. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 420-440, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/gr8GBvF3dRMRRFDGVPvBbqD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 set./2021.

FERRARO, A. R. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. Escola Superior de Tecnologia, São Leopoldo – RS. **Revista Brasileira de Educação**. n.30, p. 47-69, set/out/nov/dez 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a05n30.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2011.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18, p. 108-154, set./out./nov./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a10.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e Abstração. **Arquivos Analíticos de políticas educativas**, v. 24, n. 75, p. 1-17, ISSN 1068-2341, 18 jul. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/305348695\\_A\\_Pesquisa\\_no\\_Campo\\_da\\_Politica\\_Educacional\\_Explorando\\_Diferentes\\_Niveis\\_de\\_Abordagem\\_e\\_Abstracao](https://www.researchgate.net/publication/305348695_A_Pesquisa_no_Campo_da_Politica_Educacional_Explorando_Diferentes_Niveis_de_Abordagem_e_Abstracao). Acesso em: 28 maio. 2017.

NÓVOA, A. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a investigação em Educação? **Revista Lusófona de Educação**, n. 28, p. 11-2, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0263.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

RODRIGUES, K. M. O sociólogo e o historiador. **Revista Ensaios: “Extensões: Dossiê Pierre Bourdieu”**, n. 5, v. 2, p. 3-10, 2011. Disponível em: [www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/ensaio/article/.../730/587](http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/ensaio/article/.../730/587). Acesso em: 15 abr. 2016.

SAVIANI, D. Doutorado em Educação: significado e perspectivas. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 181-197, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116806011.pdf>. Acesso em: 28 maio. 2017.

SEVERINO, A. J. A Avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de pós-graduação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**: polêmicas, fundamentos e análises. 2 ed. Brasília-DF: Liber Livro, 2011. p. 49-72.

VIEIRA, C. M. et al. Reflexões sobre a meritocracia na Educação Brasileira. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 316-334, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3525/2905>. Acesso em: 28 maio. 2017.



## **EIXO III**

**POLÍTICAS DE GESTÃO, AVALIAÇÃO E  
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO**



## CAPÍTULO IX

# A DESIGUALDADE NA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO: FATORES ECONÔMICOS E SOCIAIS INDUTORES DO ATRASO ESCOLAR

Carlos Daniel da Silva  
Célio da Cunha

### Introdução

A educação escolar é um processo longo que requer ações complexas e multidisciplinares e envolvem fatores além da sala de aula. Não obstante às metodologias educacionais abordadas, outros fatores interferem no desenvolvimento de uma educação escolar pública de qualidade, como por exemplo, o financiamento e as condições sociais.

Neste capítulo, apresentar-se-á um fragmento de uma tese de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília, em que se busca fazer uma análise das condições pregressas na qual se insere a educação escolar pública das unidades da federação.

Agregue-se a esse ideário, alguns aspectos econômicos e sociais, tais como: o desemprego, a concentração de renda, o nível de analfabetismo, a capacidade de arrecadação do Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), o principal imposto da cesta do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e trabalho infantil.

Tais fatores interferem ou provocam impactos no desenvolvi-

mento da qualidade da educação de cada região ou escola. Ressalva-se que, como explanado pela Unicef (2004), “não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. [...] cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação (UNICEF, 2004, p. 5).

Assim sendo, foram criados os indicadores de qualidade na educação, com o propósito de auxiliar regiões e escolas nas ações de melhoria e desenvolvimento desta qualidade idealizada (Unicef, 2004). No Brasil, esta qualidade é mensurada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>1</sup> a despeito dos recursos financeiros aportados no sistema educacional pelos entes federados.

A disparidade das condições econômicas e sociais nas Unidades da Federação (UF) sugerem desigualdades de condições iniciais que, ao longo do tempo, interferem no avanço da educação de crianças e jovens em todo o país, como explicitado pelo Ideb em suas diversas edições. Mesmo com avanços desse indicador em determinados períodos e níveis educacionais, a exemplo do Ensino Fundamental (EF), nos anos iniciais e finais, ainda que em trajetória lenta, pode-se depreender que no Ensino Médio (EM) houve retrocesso. A situação pontuada pode ser explicada em partes, ao se considerar as questões que antecedem a sala de aula e são provocadas pela desigualdade na educação enquanto processo, e da educação como consequência.

O Ideb se configura como um indicador oficial de medida da qualidade da educação básica de iniciativa importante e acertada das políticas educacionais. No entanto, o indicador ainda não foi capaz de aferir com precisão o real desenvolvimento da educação, pois considera em seu escopo de mensuração apenas duas variáveis, a saber: “(i) a pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa do ensino fundamental (5º e 9º anos) e 3º

---

1 O Ideb foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. (MEC, 2022). A meta é que o Brasil alcance em 2022, uma nota de Ideb igual a 6,0, na educação de anos iniciais, patamar equivalente ao dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

ano do ensino médio; (ii) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino” (BRASIL, 2019b).

Como afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 269) “as avaliações nacionais [...] pautam-se por critérios qualitativos, praticamente desconsiderando o modelo de avaliação que leva em conta fatores sociais, culturais e econômicos”.

Nessa perspectiva, pode-se questionar: *quais seriam os fatores responsáveis pelo atraso escolar e desempenho dos estudantes da educação básica?* Este questionamento, sugere como resposta que as condições anteriores e concomitantes à trajetória escolar do aluno foram responsáveis, em parte, pelos resultados dos indicadores.

Analisar o real desenvolvimento educacional é muito difícil, tendo em vista as condições econômicas e sociais assimétricas entre regiões e estados. Isto posto, objetiva-se compreender quais variáveis impactam no desenvolvimento da educação, pois é fundamental entender o processo como um todo, ter uma macro visão para formular políticas públicas eficazes e justas.

Como metodologia foi utilizada a estatística descritiva e diagramas de dispersão das variáveis econômicas e sociais, elencadas como impactantes no desenvolvimento da educação, a partir dos indicadores do Ideb nos anos de 2007 e 2019, período abrangido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Para a amostra foram utilizados dados dos 26 estados mais o Distrito Federal, coletados na base de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) dos anos citados, Tesouro Nacional (TN), Organização Internacional do Trabalho (OIT), e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Com este estudo pretende-se demonstrar como fatores exógenos à sala de aula, impactam sobremaneira no desenvolvimento educacional, tendo como referência o Ideb.

O estudo está dividido em cinco partes, sendo esta a primeira,

seguida por uma breve explanação da desigualdade na educação, na qual se discute os resultados do Ideb por unidade da federação (UF) e a relação entre o indicador de anos iniciais selecionados e rendimento per capita, além da análise da capacidade de arrecadação do ICMS por estado.

Na terceira parte, discute-se a desigualdade da educação como consequências explícitas da desigualdade na educação, impactando em distorções e contradições sociais como nível de analfabetismo estrutural e concentração de renda, evidenciada pelo índice de Gini. Seguem-se as considerações e reflexões finais, além das referências bibliográficas.

## Desigualdade na educação

Como indicador oficial desde 2005, o Ideb tem por finalidade aferir a qualidade do aprendizado educacional, na educação básica em todo o território nacional, mensurado e divulgado a cada 2 anos. Este indicador serve como parâmetro na elaboração de políticas públicas, além de outras providências das autoridades educacionais em nível federal, estadual e municipal.

A partir da primeira edição desse indicador foi estabelecida metas para as próximas edições, monitorando o desempenho da EF e do EM. Este período coincidiu com o início de vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Ambos se constituem como fundos contábeis para financiar a educação, mas sendo o Fundeb mais abrangente, inserindo o EM.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, o indicador foi incorporado ao plano que estabeleceu na meta 7: “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” (ver Tabela 1)

(BRASIL, 2014).

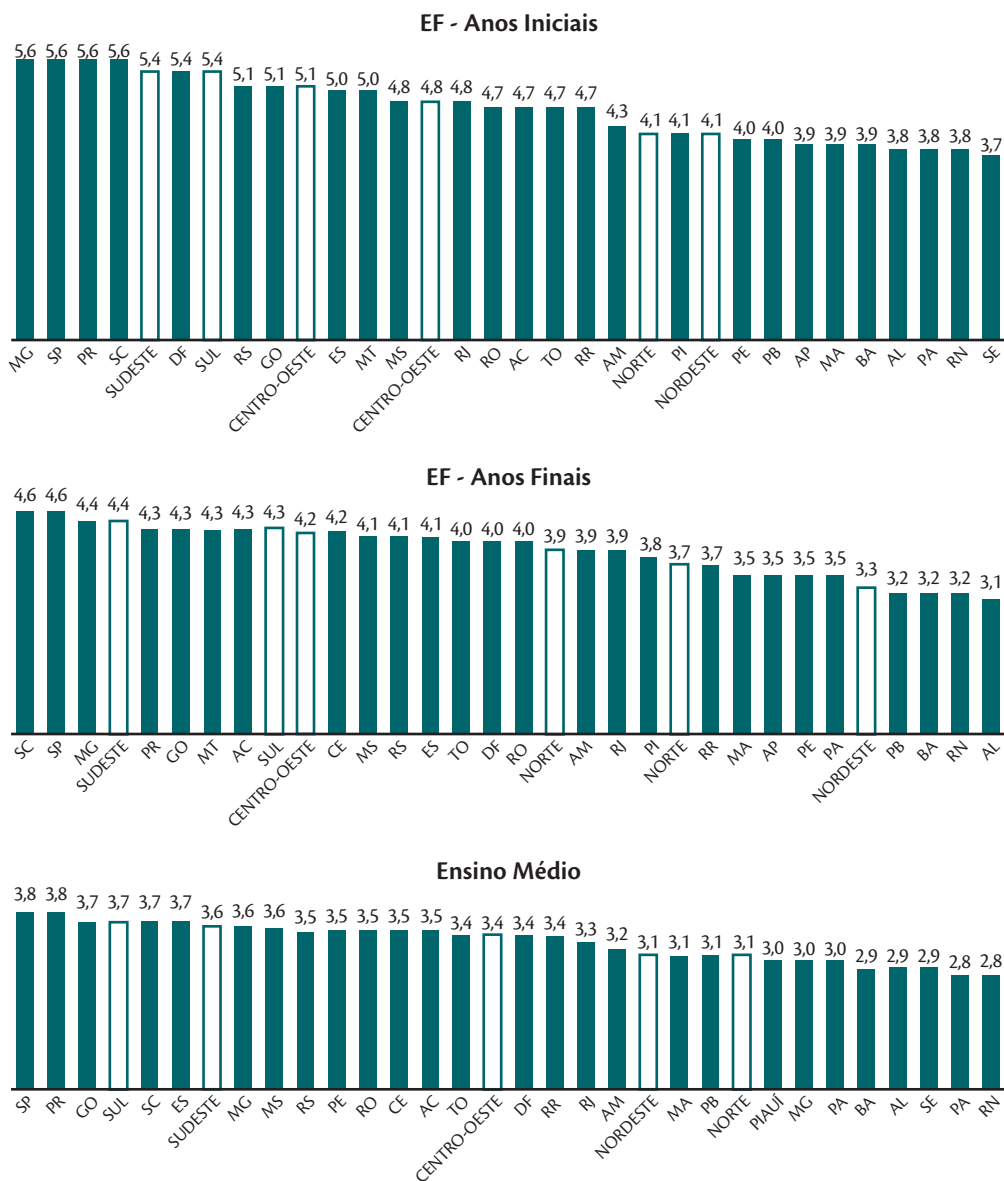
VIII\_Tabela 2: Meta para Ideb

IDEB	2015	2017	2019	2021
<b>Anos Iniciais</b>	5,2	5,5	5,7	6,0
<b>Anos Finais</b>	4,7	5,0	5,2	5,5
<b>Ensino Médio</b>	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: PNE (BRASIL, 2014).

E, na meta 7.2a, foi estabelecido que no quinto ano de vigência do plano (2019), ao menos 70% (setenta por cento) de todos os alunos do ensino fundamental e do ensino médio atinjam o nível suficiente de aprendizado. Assim, ao se analisar a série histórica do Ideb, pode-se verificar que, mesmo com o avanço dos valores crescentes do indicador, os resultados ainda são aquém do esperado, tendo em vista a média 6 a ser atingida até 2022, com base na legislação do Ideb e das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), conforme pode ser observado no gráfico abaixo:

IX\_Gráfico 1: Desempenho médio da EF e EM – 2007 a 2019 por regiões e UF.



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Notas Informativas – Ideb (BRASIL, 2019b).



Na análise do Gráfico 1 verifica-se que, nos anos iniciais, mais de 60% dos estados não atingiram sequer a metade do valor máximo do Ideb, e nos anos finais, nenhum ultrapassou a marca de 4,6. A situação se mostra mais desfavorável quando se analisa o EM, configurando o Estado de São Paulo (SP) e Paraná (PR) na liderança com média de apenas 3,8. Mesmo após a implementação do Fundeb mais inclusivo e abrangente, ao se contemplar todas as modalidades da educação básica, a qualidade não se fez presente na magnitude almejada.

O reflexo do desenvolvimento educacional das UFs pode estar, de certo modo, relacionado à condição econômica e, por conseguinte, às condições sociais. Segundo os dados do Censo Escolar de 2019 realizado pelo Inep (BRASIL, 2019a), 80,7% dos estudantes dos anos iniciais, 84,5% dos anos finais e 86,9% do Ensino Médio estão matriculados na escola pública.

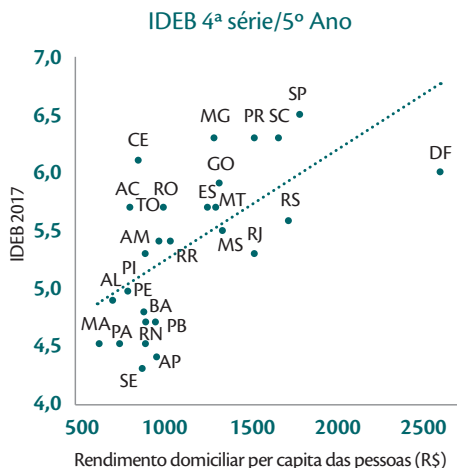
Não há dúvidas de que a educação básica pública é de extrema importância para a sociedade brasileira, sobretudo para as famílias mais carentes.

A arrecadação tributária é a principal origem de recursos que compõem o financiamento dos serviços públicos e implementação de políticas públicas nas áreas sociais que abarcam saúde, educação e segurança pública. Portanto, quanto mais capacidade arrecadatória maior será a capacidade econômica da UF, fato que impacta diretamente no volume de recursos para serem investidos.

Essa capacidade econômica pode ser a diferença entre maior ou menor desenvolvimento social em cada região, estado ou município. O caso brasileiro, evidencia forte desigualdade econômica e, conseqüentemente, desigualdade social.

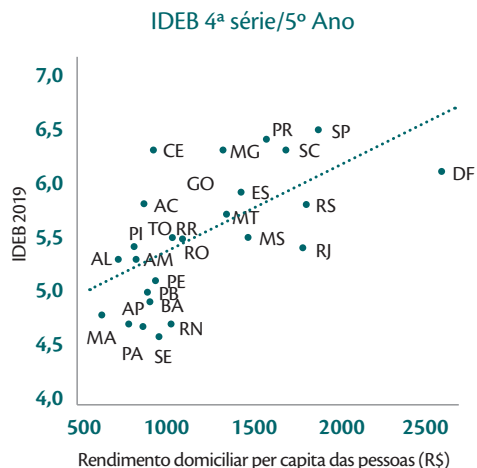
Nos Gráficos 2 e 3, são relacionadas renda per capita e Ideb de anos iniciais, demonstrando uma correlação positiva nos estados mais ricos da federação. Em grande parte, estes apresentam os melhores resultados do indicador, com destaque para Distrito Federal (DF), Minas Gerais (MG), Paraná (PR), Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC) e São Paulo (SP). Enquanto na outra extremidade, observa-se os estados mais pobres que refletem, também, índices de Ideb mais baixos, majoritariamente os estados do Norte e Nordeste.

IX\_Gráfico 2:  
Diagrama de dispersão por UF



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Inep; Pnad (IBGE, 2017).

IX\_Gráfico 3:  
Diagrama de dispersão por UF

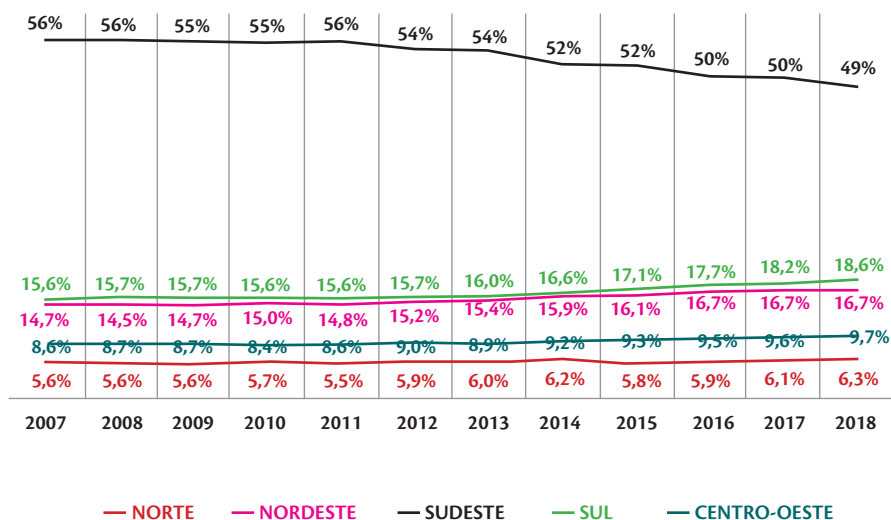


Fonte: Elaborado pelos autores com base em Inep; Pnad (IBGE, 2019).

Na mostra gráfica, pode-se avaliar a capacidade de financiamento de um estado pela sua capacidade arrecadatória, pois o modelo fiscal vigente espelha a força econômica por trás da arrecadação. Deduz-se, quanto maior capacidade econômica maior é a arrecadação tributária, o que demonstra a maior capacidade de financiamento público do estado.

Esta afirmação pode ser verificada no gráfico 4, que mostra quão desigual é a arrecadação do principal imposto brasileiro, pertencente aos estados: o ICMS, principal tributo da cesta do Fundeb.

IX\_Gráfico 4: Participação da arrecadação do ICMS por região.



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Tesouro Nacional, 2019.

Evidencia-se que a região Sudeste é vista como a mais desenvolvida economicamente<sup>2</sup>, pois concentra metade de toda arrecadação do ICMS, tendo o estado de São Paulo, uma participação de 30% da arrecadação nacional em 2018.

Para diminuir a desigualdade, em particular, entre os municípios, a Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020), moderniza o Fundeb e “prevê que os estados aproveem legislação [...], para distribuir entre os municípios parte dos recursos do ICMS com base em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade”. Com essa medida, abre-se a possibilidade para duas situações: 1) a possível melhoria da qualidade educacional dos municípios ao longo dos anos; ou 2) a uma disputa injusta pelo recurso que passaria a estar vinculado aos resultados do Ideb.

2 A região Sudeste se cristalizou no centro econômico do país, desde o início do século XIX, tendo São Paulo como maior arrecadação tributária por conta da exportação do café e, posteriormente nos anos 1950, com a industrialização, eventos estes que contribuíram para seu desenvolvimento econômico, a despeito dos outros estados da federação, no mesmo período.

Mais uma vez, a ação para corrigir o problema não ataca a causa, mas a consequência. Mesmo com a nova EC (BRASIL, 2020), a questão permanece, pois é anterior à escola, é social.

## Desigualdade da educação

Das condições econômicas, pode-se afirmar que precedem as sociais, e estas são os maiores entraves para o desenvolvimento da educação básica pública no país. Em razão disso, depende não somente de recursos aplicados diretamente, mas de recursos aplicados nas áreas sociais que circundam a vida da população, como acesso à saúde, segurança, emprego, renda, condições de moradia, e diversos outros fatores.

Desta feita, somente a escola com financiamento direto, não é capaz de corrigir a rota da educação. É necessário fazer um esforço maior, se o objetivo enquanto Nação é de equacionar um dos maiores problemas estruturais brasileiro: alcançar uma educação pública de qualidade.

Historicamente eivada de contradições sociais, as políticas públicas da educação brasileira não foram ainda capazes de equalizar certas distorções (ver Tabela 2). Verifica-se que a capacidade arrecadatória das regiões é muito diferente. No Sudeste a arrecadação representa a metade do volume total do ICMS, enquanto no Nordeste apenas 17%. Porém, ao se analisar o número relativo de matrículas na educação básica, das mesmas regiões, a diferença diminui consideravelmente, tendo o Sudeste 39,4% e o Nordeste 29,3% do total.

IX\_Tabela 2: Arrecadação de ICMS e Matrículas na educação básica em 2019

Região	Arrecadação de ICMS	% Total	Região	Matrículas na Educação Básica	%Total
Sudeste	R\$ 226.482.918,00	48,7%	Sudeste	19.074.940	39,4%
Sul	R\$ 86.400.397,00	18,6%	Nordeste	14.213.442	29,3%
Nordeste	R\$ 77.830.772,00	16,7%	Sul	6.504.063	13,4%
Centro-Oeste	R\$ 44.903.439,00	9,7%	Centro-Oeste	3.670.932	7,6%
Norte	R\$ 29.406.653,00	6,3%	Norte	4.992.490	10,3%
Total	R\$ 465.024.179,00	100%	Total	48.455.867	100%

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Tesouro Nacional (2019), IBGE (2019) e Inep (2019a).

Os dados na tabela 2, representam uma contraditória situação que repercute na desigualdade da capacidade de contribuição tributária. Conforme o art. 212 da CF/88, “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 e proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE)” (BRASIL, 1988). Porém, como se observa na mesma tabela 1, a região Nordeste tem participação na arrecadação do ICMS, principal tributo que compõe o MDE, 16,7%, enquanto a população de alunos matriculados na educação básica é de 29,3%, por exemplo. A legislação, apesar de ter caráter igualitário, não é suficiente para ajustar a desigualdade econômica entre as regiões. Este fato impacta diretamente nos recursos disponíveis para a educação.

Em outra análise, ao se dividir a arrecadação do ICMS pelo número de alunos matriculados na educação básica, observa-se que a contribuição do Sudeste para o MDE por aluno, é mais que o dobro quando comparada a do Nordeste (ver Tabela 3).

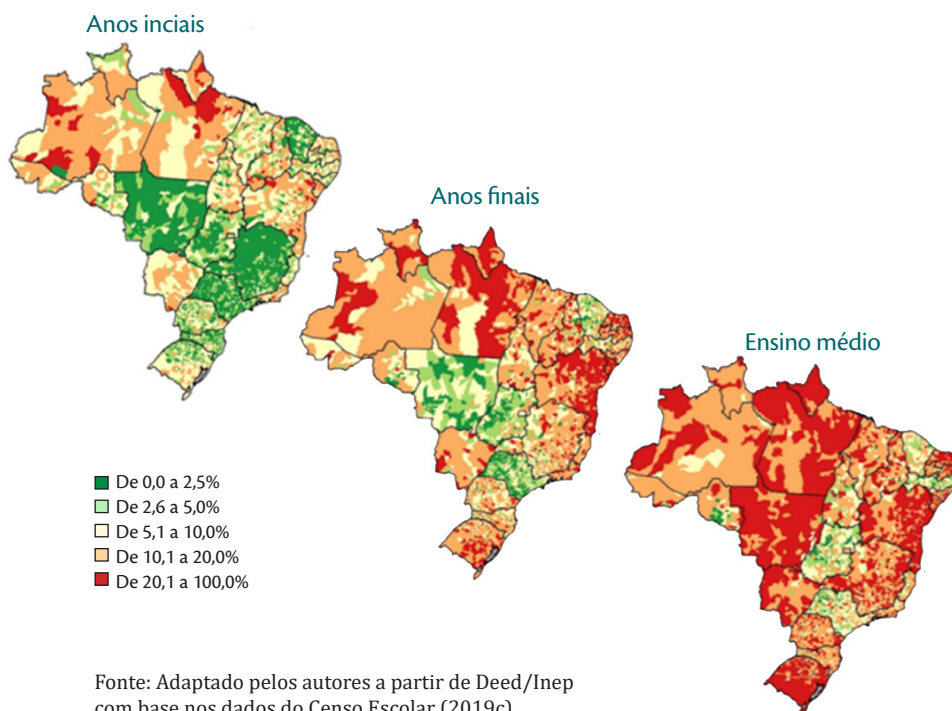
IX\_Tabela 3: Contribuição ao MDE a partir do ICMS por aluno nas regiões (2019).

Região	População	% Total	Região	Contribuição do ICMS por aluno
Sudeste	87.711.946	45,6%	Sul	R\$ 13,28
Nordeste	56.760.780	29,5%	Centro-Oeste	R\$ 12,23
Sul	29.754.036	15,5%	Sudeste	R\$ 11,87
Norte	18.182.253	9,4%	Norte	R\$ 5,89
Centro-Oeste	16.085.885	8,4%	Nordeste	R\$ 5,48
<b>Total</b>	<b>192.409.015</b>	<b>100%</b>		

Fonte: Elaborados pelos autores com base em Tesouro Nacional (2019) e Inep (2019a).

Além dos recursos menores disponíveis para a educação, quando comparados por regiões, como consequência da desigualdade econômica e social, pode-se verificar questões ainda mais perversas. No mapa 1, são apresentadas as taxas de evasão escolar por nível de escolaridade.

IX\_Mapa 1: Taxa de evasão escolar por nível de escolaridade em 2019.



A situação mapeada demonstra ser grave, especialmente no ensino médio, que apresenta taxas superiores a 20% na maioria dos estados. Importante destacar que, em 2019 havia mais de 1,8 milhões de crianças e adolescentes em condições de trabalho infantil, como ocupados, segundo a OIT (2021), e mais de 19 milhões com algum tipo de obrigação de afazeres domésticos (ver Tabela 4). Apesar dos esforços em criar legislações que protejam as crianças e adolescentes, a realidade se mostra perversa para este público.

IX\_Tabela 4: Estimativa e proporção de crianças e adolescentes em condições de ocupação e de afazeres domésticos ou cuidados a moradores e a parentes em 2019.

Grande Região	Total de crianças e adolescentes <sup>1</sup>				Total de Ocupados <sup>2</sup>			
	Total		Com exercício de afazeres		Total		Com exercício de afazeres	
	Quant.	Em %	Quant.	Em %	Quant.	Em %	Quant.	Em %
Norte	4.176.058	100	2.344.475	56,1	239.408	100	185.975	77,7
Nordeste	11.526.376	100	5.200.600	45,1	569.699	100	403.043	70,7
Sudeste	14.562.160	100	7.608.431	52,2	600.378	100	487.403	81,2
Sul	4.950.649	100	2.854.071	57,7	264.408	100	220.149	83,3
Centro-Oeste	3.066.045	100	1.824.201	59,5	158.676	100	133.981	84,4
Total	38.281.288	100	19.831.778	51,8	1.832.569	100	1.430.191	78,1

Fonte: Adaptado pelos autores com base em IBGE, Pnad Contínua Anual/FNPETI, 2019.

1. Crianças e adolescentes que declararam ter feito regularmente alguma atividade doméstica em sua residência ou de parentes. 2. Crianças e adolescentes que declararam ter tido ocupação fixa com alguma remuneração em residência de terceiros.

As condições econômicas e sociais de milhões de pessoas no país, a luta pela sobrevivência, são mais fortes que o rigor da lei. Notadamente, este fato contribui para o não desenvolvimento educacional de milhões de crianças. Esta situação não é apenas de regiões mais empobrecidas, mas, mesmo nas capitais, diariamente crianças são submetidas a atividades ou ocupação de trabalho de maneira irregular. Muitas delas encaram dupla jornada, a atividade ou ocupação e a escola.

Não há como analisar a educação pública brasileira e seus desdobramentos sem considerar as condições sociais das milhões de famílias que a utilizam. A escola pública, é a única possibilidade de

educação formal, porém em muitos casos, são impelidas ao caminho mais injusto, que ceifa as oportunidades de crianças e adolescentes, muitas vezes pela própria sobrevivência. O abismo social é maior que qualquer outro no Brasil e emperra avanços significativos na educação como um todo.

Chama a atenção na tabela 4 os números sobre afazeres domésticos pois, segundo o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI, 2019), muitas famílias atribuem responsabilidades de trabalhos domésticos para crianças e adolescentes enquanto trabalham fora, situação que prejudica o desempenho escolar e o desenvolvimento pessoal.

Estudos mostraram que essas crianças chegam a ficar de 2 a 6 horas fazendo atividades domésticas em sua própria casa ou de parentes, quando deveriam dedicar seu tempo aos estudos e ao lazer. Segundo Kassouf e Santos (2005) e FNPETI (2019), o prejuízo para essas crianças é enorme e pode ser permanente, com danos psicológicos, físicos e, principalmente, educacionais.

A pesquisa elaborada pelo FNPETI (2019) evidenciou que os afazeres domésticos ou ocupação de afazeres domésticos e cuidados a pessoas é a atividade mais presente, e atinge mais as meninas, 10,7 milhões (57,5%) que exerciam afazeres de um total de 18,7 milhões na faixa de 5 a 17 anos de idade; enquanto os meninos, 19,6 milhões, 9,1 milhões (46,4%) exerciam afazeres, além de outras ocupações.

A educação pública brasileira tem problemas na sala de aula, mas muitos mais fora dela, quando se observa o pouco avanço em diversas regiões, ou mesmo retrocessos, como o caso do ensino médio apresentado anteriormente pelo Ideb (ver Gráfico 1).

Diversos estudos apontam que o Ideb tem forte viés estatístico, pois é composto de duas variáveis que não são capazes de captar, com relativa segurança, o avanço ou retrocesso educacional dos alunos. Diversos fatores importantes não são contemplados no cálculo, sendo muitos deles de caráter subjetivo, o que torna a medição ainda mais complexa (OLIVEIRA; LIBÂNEO e TOSCHI, 2012; SOARES e XAVIER, 2013; ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013; TRAVITZKI, 2020).



Acerca disso, Duarte (2013, p. 357) alude:

[...] a relação da política social de educação com a população em situação de pobreza se manifesta, consideravelmente, por meio do fracasso escolar. O impacto negativo da pobreza no Ideb foi confirmado no estudo regressivo e multinível, que visibilizou outras questões também importantes a serem destacadas. A pesquisa ainda evidenciou o imenso quantitativo de pobres nas escolas públicas do Brasil que não são considerados nem por essas instituições nem pelas políticas educacionais. Em nossa análise, a partir de Freitas (2002) citado por Duarte (2007), essa invisibilidade nos leva a reprodutividade no sistema educacional público, em que a população em situação de pobreza, por ser negligenciada – e até mesmo discriminada – pela política educacional, acaba impactando negativamente o Ideb da escola.

Como explicitado por Duarte (2013), a invisibilidade da desigualdade é conveniente para alguns setores da sociedade, mas muito cruel para aqueles que a sentem diariamente. No Brasil, falar de educação sem falar de desigualdade e seus impactos é ignorar uma realidade que precisa ser considerada. Não é apenas a desigualdade a responsável por todos os males da baixa qualidade da educação básica, mas certamente é a que tem maior impacto.

Como parte dessa desigualdade, quando se compara a dimensão do analfabetismo das regiões e o índice de Gini<sup>3</sup>, observa-se a forte correlação em anos selecionados (ver Tabela 5).

---

3 O Índice de Gini é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Quanto maior este número, maior é a concentração de renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza (IPEA, 2021).

IX\_Tabela 5: Índice de Gini e nível de analfabetismo por grande região.

Ano	Região	Índice de Gini do rendimento médio mensal (14 anos ou mais), a preços médios do ano	Pessoas de 15 anos ou mais, analfabetas (Mil pessoas)	Percentual do Total de Analfabetos do Brasil	Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais
2016	Nordeste	0,520	6390	55%	14,80%
	Sudeste	0,494	2648	23%	3,80%
	Norte	0,489	1080	9%	8,50%
	Centro-Oeste	0,478	694	6%	5,70%
	Sul	0,443	860	7%	3,60%
2017	Nordeste	0,531	6346	56%	14,50%
	Sudeste	0,498	1041	9%	8,00%
	Norte	0,492	647	6%	5,20%
	Centro-Oeste	0,489	2496	22%	3,50%
	Sul	0,446	843	7%	3,50%
2018	Nordeste	0,520	6144	55%	13,90%
	Sudeste	0,517	1066	9%	8,00%
	Norte	0,508	2484	22%	3,50%
	Centro-Oeste	0,486	682	6%	5,40%
	Sul	0,448	878	8%	3,60%
2019	Nordeste	0,531	6200	56%	13,90%
	Sudeste	0,504	1025	9%	7,60%
	Norte	0,504	2392	22%	3,30%
	Centro-Oeste	0,485	623	6%	4,90%
	Sul	0,451	802	7%	3,30%

Fonte: Elaborado pelos autores com base em IBGE/Pnad Contínua, 2021.

Contudo, a desigualdade na educação também tem origem em diversos fatores que envolvem os docentes. As condições precárias de trabalho, as longas jornadas e a burocracia das unidades educacionais, impõe como consequência efeitos à saúde dos professores (GASPARINI; BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005). Tais condições contribuem para o não desenvolvimento pleno da atividade docente em diversas regiões do país. Esta situação, segundo Kasper & Rinaldi (2020), submete o professor ao sofrimento no trabalho impactando na qualidade de vida desses profissionais.

Portanto, a desigualdade no Brasil não se apresenta apenas por um único prisma, mas por diversos outros, tais como mostram os números do analfabetismo pelas regiões brasileiras quando comparadas umas às outras. Um estudo de Barros, Henriques e Mendonça (2000, p. 141) destacou a gravidade da desigualdade, e ressaltou:

**O Brasil, no limiar do século XXI, não é um país pobre, mas um país extremamente injusto e desigual, com muitos pobres. A desigualdade encontra-se na origem da pobreza e combatê-la torna-se um imperativo. Imperativo de um projeto de sociedade que deve enfrentar o desafio de combinar democracia com eficiência econômica e justiça social.**

A afirmação de Barros, Henriques e Mendonça (2000), reforça mais a contradição estabelecida no Brasil com sua condição econômica e a realidade da educação. Conforme a tabela 6, é possível verificar a tragédia que é o analfabetismo no Brasil, em especial no Nordeste, que em 2019 contabilizou 6.200.000 pessoas com 15 anos ou mais consideradas analfabetas pela Pnad - IBGE (2019), quantitativo superior a população de países como Dinamarca, Finlândia, Noruega e quase o dobro do Uruguai.

IX\_Tabela 6: Comparativo do número de analfabetos no Nordeste e população de países selecionados em 2019.

País	População
Analfabetos na Região NE*	6.200.000
Dinamarca	5.771.877
Finlândia	5.532.159
Noruega	5.378.859
Uruguai	3.461.731

Fonte: Elaborado pelos autores com base em IBGE (2021).  
World Population Prospects. United Nations, Population (2021).

Quando se analisa o número de analfabetos em valores absolutos, chega-se à cifra de mais de 11.000.000, quantitativo superior à população combinada do Paraguai (7.132.530 hab.) e Uruguai (3.461.731 hab.). De fato, uma tragédia que vem reduzindo a taxas muito pequenas ao longo dos últimos anos (ver Tabela 7).

IX\_Tabela 7: Histórico de analfabetismo por região

Região	2016		2017		2018		2019	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Norte	1080	9,3%	1041	9,2%	1066	9,5%	1025	9,3%
Nordeste	6390	54,8%	6346	55,8%	6144	54,6%	6200	56,2%
Sudeste	2648	22,7%	2496	21,9%	2484	22,1%	2392	21,7%
Sul	860	7,4%	843	7,4%	878	7,8%	802	7,3%
Centro-Oeste	694	5,9%	647	5,7%	682	6,1%	623	5,6%
Brasil	11671	100,0%	11347	100,0%	11253	100,0%	11041	100,0%

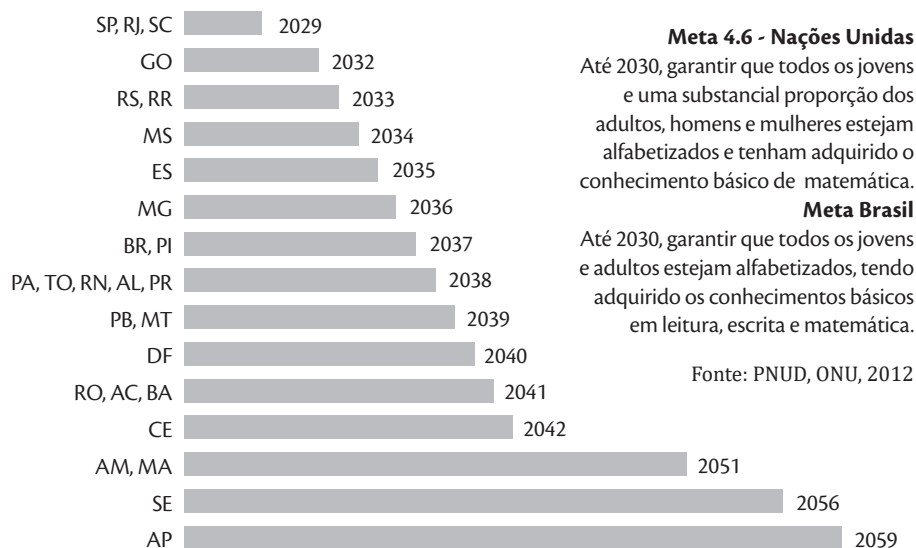
Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Notas informativas (BRASIL, 2019b).

Para efeito de comparação, se o total de analfabetos somente do Nordeste (6.200.000 habitantes) fosse um país, entre os 200 países registrados na ONU, em 2019, seria o país com a 85ª população do mundo. Analisando todas as UFs, consideradas as taxas médias

anuais de diminuição do analfabetismo, a situação é ainda mais dramática (ver Gráfico 5).

IX\_Gráfico 5: Projeção para o fim do analfabetismo com base nas taxas médias anuais de redução por UF

### Prazo previsto para zerar a taxa de analfabetismo de pessoas acima de 15 anos considerando a taxa média de redução anual por Estado



Fonte: Projeção elaborada pelos autores. (IBGE/ Pnad, 2019)

Com exceção de São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Santa Catarina (SC), nenhum outro estado conseguirá atingir a meta estabelecida pela Pnud e pelo Governo brasileiro até 2030, de erradicar o analfabetismo no Brasil. Alguns estados atingiram a erradicação do analfabetismo somente após a primeira metade do século, como Amazonas, Maranhão, Sergipe e Amapá.

## Considerações e reflexões finais

A educação básica pública de qualidade é um direito estabelecido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Mas somente a letra fria da lei não é suficiente para fazer valer esse direito efetivamente.

Diversos fatores imbricados e complexos afetam o desenvolvimento de políticas públicas, quando estas existem e atrasam o avanço na velocidade necessária para o Brasil alterar sua realidade, em que a educação ainda não é um bem comum a todos.

Como discutido no texto, a desigualdade é multifacetada em diversos níveis e condições, por todo o território nacional. A desigualdade tem características diferentes e, portanto, afeta cada região de maneira diferente. A educação básica no Brasil, é refém dessa desigualdade, e de todas as implicações que ela proporciona.

Cabe lembrar que por trás do aluno, existem os responsáveis que dependem de trabalho, de renda e de oportunidade. Isto tudo combinado pode promover o mínimo de dignidade que se reflete em todo o desenvolvimento social das famílias e, principalmente, das crianças e dos adolescentes em idade escolar.

Historicamente, o desenvolvimento regional brasileiro pautou o desenvolvimento social, que se deu de maneira diferente e desigual de norte a sul. Fatores como distribuição de renda e desemprego, marcaram esse desenvolvimento que se mostrou pífio ao longo das décadas. Essa situação ficou evidenciada por diversos indicadores sociais e econômicos, como a arrecadação tributária dos estados, a concentração de renda pelo índice de Gini e o desemprego estrutural desde os anos 1980, a chamada década perdida (SALLUM Jr.; KUGELMAS, 1991).

Apesar de importante, os indicadores de desempenho escolar, como as notas padronizadas do Saeb e o Ideb, ainda não são capazes, enquanto indicadores, de espelhar com precisão a realidade pregressa dos alunos que são submetidos aos exames. Ao se analisar as edições do Ideb, verifica-se que nos anos iniciais e finais ocorreram progressos, ainda que tímidos, diante das metas idealizadas para o ano de 2022, período de encerramento do indicador em que se almeja alcançar nota mínima 6,0.

No ensino médio, os resultados não são satisfatórios, mesmo nos centros urbanos mais desenvolvidos economicamente. Melhorar a qualidade da educação, considerando a formação final dos alunos

do ensino médio, ainda é um desafio a ser superado que demandará muito esforço das autoridades, comprometimento dos profissionais da educação e engajamento das famílias. É preciso vencer as mazelas sociais históricas e culturais que ainda estão presentes na sociedade.

A realidade nacional é de crianças fora da escola, milhões ocupadas fora do lar, tantas outras com atividades alheias à sua condição de criança, ocasionando prejuízo permanente à formação de muitas. Tal realidade contribui negativamente para o avanço da educação, pois esta não se faz apenas com metodologias pedagógicas, financiamento e tecnologia. É preciso reconhecer que há um momento especial antes da escola, a segurança social mínima.

Historicamente desigual, econômica e por consequência, socialmente, a sociedade brasileira precisa abrir espaço ao debate sobre a desigualdade crônica na qual mais da metade dos brasileiros estão inseridos.

A educação se faz com tempo definido num prazo de qualidade com ações complexas e multifacetadas, sejam por políticas públicas, por ações das famílias e dos profissionais da educação. Lutar pela educação somente a partir dela, não possibilitará avanços. Reconhecer a desigualdade social como o maior problema nacional, é primordial para se entender os problemas ramificados que atingem a educação e, assim, avançar para um caminho no qual seja possível combater o atraso educacional brasileiro.

## Referências

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc., Campinas**, v. 34, n. 125, dez., 2013. 1153-1174p. (*on-line*). Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000400008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000400008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 abr. 2021.

BARROS, R. P.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. Desigualdade e Pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **RBCS**. vol. 15 n° 42, fev., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcoc/a/WMrPqbymgm4VjGwZcJjvFkx/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 07 maio 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Senado Federal. Brasília - DF, 2020. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 6.253, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Acesso em 26 out 2016. Presidência da República Brasília - DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm). Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Presidência da República. Brasília - DF Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm). Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Presidência da República Brasília - DF, 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: 18 ago. 2021.

BRASIL (a). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar 2019**. Brasília DF, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL (b). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas Informativas – Ideb**. Brasília DF: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL (c). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar 2019 - Infográficos**. Brasília DF, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/download/2019/infografico\\_censo\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/download/2019/infografico_censo_2019.pdf)



BRASIL. Secretaria do Tesouro Nacional. **Boletim de Arrecadação dos Tributos Estaduais – 1997 a 2021**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://dados.gov.br/dataset/boletim-de-arrecadacao-dos-tributos-estaduais>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República, Brasília: DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Ideb – Apresentação. Brasília – DF, 2022. **Portal Eletrônico do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 31 jan. 2022.

DUARTE, N. S. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 343-363, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9rCJD4RtTJm5F8qVYfBc4SM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI). Relatório O Trabalho Infantil no Brasil: análise dos microdados da PnadC, 2019. **Portal Eletrônico da FNPETI**. Disponível em: <https://fnpeti.org.br/publicacoes/>. Acesso em: 15 maio 2021.

GASPARINI, S. M. BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GdZKH9CHs99Qd3vzY5zfmnw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias: 2019. Coordenação de Geografia. – Rio de Janeiro: IBGE, 2019. **Portal Eletrônico do IBGE**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100600.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

WOLFFENBÜTTEL, A. Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA). O Que É? - Índice de Gini. **Revista Eletrônica e Informações e Debates**. Ano 1. 4 Ed 4 nov, Brasília- DF, 2004. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2048:catid=28](https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28). Acesso em: 02 ago. 2021.

KASPER, S. A.; RINALDI, R. P. Condições de trabalho docente na escola pública de tempo integral. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p.26-48, jan/dez 2020. DOI: 10.5747/ch.2020.v17.h456. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3341/2986>. Acesso em: 02 ago. 2021.

KASSOUF, A. L.; SANTOS, M. J. **Consequência do Trabalho Infantil no Rendimento Futuro do Trabalho dos Brasileiros**: Diferenças Regionais e de Gênero. Anais do XXXVIII Encontro Nacional de Economia [Anais do 38º Encontro Nacional de Economia] 050. Associação Seção Nacional dos Centros de Pós-Graduação em

Economia (ANPEC). Disponível em: <https://ideas.repec.org/p/anp/en2010/050.html>. Acesso em: 02 jul. 2021.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo. Cortez, 2012. (versão impressa em 2018).

OIT. Organização Internacional do Trabalho Infantil. Trabalho Infantil. **Portal Eletrônico da OIT**. 2021 Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-infantil/lang-pt/index.htm>. Acesso em: 03 jun. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Population Division (2019)**. Department of Economic and Social Affairs. World Population Prospects 2019: Highlights (ST/ESA/SER.A/423). Disponível em: [https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019\\_Highlights.pdf](https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_Highlights.pdf). Acesso em: 27 set. 2021.

SALLUM Jr., B.; KUGELMAS, E. O Leviathan declinante: a crise brasileira dos anos 80. **Estudos Avançados**, 5(13), 145-159. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8626>. Acesso em: 09 out. 2021.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação. Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, set. 2013. 903-923, p. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000300013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 abr. 2021.

TESOURO NACIONAL. Coordenação-Geral de Estudos Econômico-Fiscais (CESEF). **Aspectos Fiscais da Educação no Brasil**. Brasília- DF, 2018. Disponível em: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/documents/10180/318974/EducacaoCesef2/eb3e416c-be6c-4325-af75-53982b85dbb4>. Acesso em: 15 jun. 2019.

TRAVITZKI, R. Qual é o grau de incerteza do Ideb e por que isso importa? **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, Jun. 2020. 500-520 p. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362020000200500&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000200500&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 abr. 2021.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Indicadores da qualidade na educação. Ação Educativa, **Unicef**, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). – São Paulo:

Ação Educativa, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_indqua.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf). Acesso em: 04 dez. 2021.

## CAPÍTULO X

# O “DIREITO” À EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: POSSIBILIDADE OU UTOPIA?

Adriana Mercedeslane Morais Correia

Cássio Cavalcante Andrade

### Introdução

O direito à educação ao longo da vida mostra-se relevante quando discutimos o processo de desenvolvimento das nações e o Estado de bem-estar social. Nesse ponto, vislumbra-se, no próprio princípio da longevidade da aprendizagem, que a educação se estende durante toda a vida, transitando desde os primeiros anos até a idade mais avançada, por meio de mecanismos, oportunidades e experiências, pressupondo um acesso democrático aos processos educativos em qualquer momento da vida, contribuindo com o bem-estar comum e desejado.

A educação ao longo da vida fortalece a ideia do “direito” à educação, como também a educação como um direito, uma questão impulsionada por todas as mudanças resultantes da crise paradigmática em que vivemos, e pelas contradições das políticas públicas e a superveniência de contextos socioeconômicos, que alteram o estatuto do próprio saber globalizado.

O objetivo é discutir e contribuir, a partir de esboço teórico e normativo, com reflexão sobre ser esse direito uma possibilidade factível ou mero ensaio utópico, na perspectiva de uma sociedade do conhecimento construída em bases tecnológicas com uma velocidade jamais conhecida na história da humanidade.

Por tais motivos, este estudo justifica-se por ser direito de todos uma educação com qualidade e equidade, que pode, e deve acontecer, em diferentes ambientes e momentos da vida, desafiando os sistemas de ensino tradicionais a refletirem sobre as transformações oriundas da revolução do nosso tempo.

O capítulo, doravante, desenvolve-se em partes, quais sejam: o que é educação; educação e ensino; a educação como experiência e direito social; a revolução tecnológica, o trabalho e o emprego; aprendizagem ao longo da vida; e as palavras finais.

## O que é educação

Educação é processo que se desenvolve ao longo da vida e nunca se esgota, voltado à formação da personalidade, ao exercício da cidadania e ao preparo para o trabalho. Propõe-se ao engrandecimento dos potenciais físicos, mentais, morais e do espírito humano. Realiza-se em ambientes variados, como o da família, das escolas até as universidades, das igrejas, dos museus e centros de ciências (ANDRADE, 2010, p. 47), do trabalho, da vida social, enfim. São modos formais e informais que se mesclam.

A educação apresenta-se como ação dos adultos sobre as gerações ainda não amadurecidas ou em amadurecimento, objetivando a prática da vida em sociedade (DURKHEIM, 2016, p. 25), pela transmissão de experiências passadas que, processadas e reelaboradas, darão sentido a novas experiências, de modo a permitir que se possa determinar, para cada indivíduo, o que nesta vida constitui a razão de viver (MONROE, 1979, p. 29).

A globalização, em muito derivada da ação contundente das tecnologias da informação, representou uma expansão experiencial sem precedentes. O mundo tornou-se mais vasto e acessível; se o conhecimento das línguas sempre foi uma forma de interpenetração e troca cultural, as tecnologias abriram espaço para ainda maior universalização do mundo. Qualquer um, mesmo não desejando, é um visitante virtual em qualquer parte do planeta, sendo capturado por

diferentes culturas. É preciso, então, aprender uma nova experiência, cujas raízes não são necessariamente as suas vivências passadas, muito menos a de seus ancestrais.

Não se pode confinar, então, num processo que é evidentemente para a vida toda, exclusivamente o momento da vida escolar. Nasce-se e morre-se ensinando e aprendendo, educando-se. O diálogo inserido no processo educacional é, portanto, cada vez mais ativo (de lado a lado), prático e útil. As experiências terminam por construir o mundo. Quem está fora desse diálogo, está fora do mundo.

A educação também é um processo emancipatório. É preciso que, a todo momento, de criança a idoso, o sujeito se conheça, assim também o que gira em torno de si mesmo e do grupo de que faz parte. É a criação dos meios para a “*produção de uma consciência verdadeira*”, como referencia Theodor W. Adorno. A educação deve ser um meio de libertação da pessoa em face de sua própria consciência, devidamente amadurecida, e, ao mesmo tempo, de intervenção no mundo (2003, p. 141-142).

A educação, assim, é uma necessidade permanente, porque é permanente a necessidade de que seja entendida como algo não neutro. O mundo é algo não dado, permeado de conflitos e tensões, o que, aliás, mais se revela quanto mais se acumula experiência, mais se faz presente a necessidade de intervenção no mundo (FREIRE, 2019, p. 108-109).

## Educação e ensino

Cabe, agora, avançar em algumas particularidades do tema, como a distinção entre *educação* e *ensino*. Não se trata de uma confusão tão incomum, o que pode ser verificado mesmo em diplomas normativos importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Ora aparecem como sinônimos, ora como complementos, muitas vezes em detrimento da interpretação e aplicação legais (RANIERI, 2000, p. 166-167).

Em verdade, são termos próximos, mas tecnicamente distintos. Comunicam-se em relação de continente e conteúdo, estando, o ensino, implicitamente contido no conceito de educação (LAURENTI, 2002, fl. 29).

Vimos, linhas atrás, a definição de *educação. Ensino*, por sua vez, é, conforme ANDRADE (2010, p. 47), apenas

[..] um aspecto daquela realidade maior a que chamamos de *educação*, caracterizado pela transmissão objetiva, dirigida e metodizada de conteúdos educativos, e desenvolvido, quase sempre, no ambiente escolar. Falamos, assim, em “*educação escolar*”, expressão intermediária entre “*educação*” e “*ensino*”. Nestes termos, o ensino é apenas um dos meios de desenvolvimento (o predominante, é certo) de uma das facetas da educação, a *educação escolar*.

Há importância prática na distinção, quando se cotejam os tratamentos dados às *instituições de educação* e às de *ensino*. Os exemplos podem ser encontrados na própria Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Segundo a dicção de seu artigo 209, o *ensino* é livre à iniciativa privada, desde que cumpridas as normas gerais de educação nacional e sem prejuízo da sujeição à autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. O funcionamento das instituições de ensino depende da observância de requisitos específicos, e que não se estendem à generalidade das instituições de educação. O seu artigo 150, inciso VI, alínea “c”, relativo à imunidade tributária, refere às instituições de *educação* (não se limitando às de *ensino*). O mesmo se dá com a Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, (BRASIL, 1990) no que respeita às isenções e reduções do imposto de importação (artigo 2º, inciso I, alínea “b”).

Trocando em miúdos, instituições de educação, as mais diversas (a exemplo de museus, centros culturais, centros de capacitação e instrução, dentre outros, tendo por público pessoas das mais diversas idades e condições), desde que a sua finalidade seja educar, mesmo ultrapassando a compreensão de educação escolar, devem gozar dos benefícios decorrentes das renúncias fiscais, bem como da diminuição de exigências burocráticas que impeçam a fluidez de suas instalações, funcionamento e sustentabilidade.

## A educação como experiência e direito social

A educação é uma experiência social e, justamente por isso, um direito social. Isso se confirma por ser, o direito, “*somente o universo social subespécie juris*”, nada que se sobreponha à realidade que disciplina (VILANOVA, 1983, p. 88).

A educação é, como visto, experiência. De forma objetiva, então, podemos dizer que o direito acompanhou a caracterização desse importante recorte da vida social ao longo dos tempos. É, antes de tudo, um direito humano, com todos os méritos e vicissitudes que cercam a sua prática diuturna, variando, sua compreensão, segundo a cultura e tradições das diversas nações. O viajante do mundo, então, conhece diversas formas de apresentação de um mesmo direito humano.

No vasto conjunto dos impressionantes méritos dos direitos humanos, está justamente o de estabilizar essa mesma elasticidade de compreensão, buscando, como fez a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH (ONU,1948), definir um *standard* que mais se aproximasse de uma ética supostamente universal (LAFER, 1988, p. 240), indo além de declarações nacionais. Certo é que essa Declaração Universal se constituiu numa resposta à ruptura totalitária (LAFER, 2015, p. 30-31).

A educação é categorizada como um direito humano de segunda dimensão. Significa dizer que, emergente de modo mais expressivo no começo do século passado, traz consigo a ideia de *igualdade*, aparecendo, historicamente, entre a primeira e a terceira dimensões, partidárias, respectivamente, dos valores de *liberdade* e *solidariedade* (*fraternidade*).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988) positivou o direito humano à educação (conferir, dentre outros, os artigos 6º e 205 e seguintes), fazendo dele um direito fundamental, como aquele que o Estado tem o dever de proteger e realizar constantemente, vedado o retrocesso social. A tanto, o esforço estatal deve ser o de implementar políticas públicas e aportar recursos orçamentários e financeiros.

Se o direito à educação tem o propósito de diminuir desigualdades sociais (vez que a implementação da *plena* igualdade parece propósito utópico), não há razão para sonegar dos que se encontram fora da idade da educação escolar o devido acesso à educação contínua, segundo a necessidade de cada momento da vida (critérios de idade, profissão, sexo etc.). Se bem que, na fase escolar, não se possa falar em mitigação suficiente da desigualdade, certo é que, fora dessa fase, a suscetibilidade é ainda maior. Profissionais de faixas e condições diferentes tornam-se menos competitivos diante de outros continuamente capacitados; idosos têm acesso a informações qualificadas ou não segundo sua maior ou menor (ou nenhuma) suficiência econômica; deficientes e suas famílias deixam de receber atendimentos que poderiam aumentar potenciais.

A educação reverbera de tal forma que ter acesso a esse direito viabiliza, também, o acesso à saúde, à alimentação, à assistência social, ao trabalho. Isso nos leva a crer que a ideia de uma educação permanente contempla as diversas dimensões do ser humano, conectando e envolvendo a sociedade e suas instituições para exercício da cidadania, o preparo para o trabalho e, em dada medida, a formação da personalidade, dimensão que pode variar – e é o que no mais das vezes sucede - no curso da existência.

Importante assinalar que, em se tratando de direito positivo (aquele que consta de normas presentes no ordenamento jurídico), há algumas previsões importantes, como aquelas constantes do Estatuto do Idoso, instituído pela Lei n.º 10.741, de 1º de outubro de 2003 (BRASIL, 2003), que, no seu artigo 25, emprega mesmo a locução “perspectiva da educação ao longo da vida”. Assim é que as universidades abertas à terceira idade mostraram-se experiências bem-sucedidas, embora haja um espaço vasto para a sua expansão e introjeção no ideário e prática sociais.

Os contextos do direito à educação ao longo da vida ainda estão pouco evidenciados na literatura. Essa necessidade emergiu dos anseios que a sociedade apresentou nas últimas décadas, particularmente a sociedade do conhecimento mediada pela tecnologia.



Novas exigências para uma nova sociedade. No próximo tópico esclarecemos tais relações, com as suas nuances entre o trabalho e o emprego, que demandam aconteça, a educação, em todos os momentos da vida.

## A revolução tecnológica, o trabalho e o emprego

Dentre as diferentes situações e acontecimentos, de relevância histórica, que marcaram o fim do segundo milênio, infere-se que se notabilizou, em tempos confusos e incertos, o impressionante avanço das ciências e a revolução tecnológica aliada às transformações sociais, econômicas, tecnológicas e culturais, que foram a gênese da sociedade do conhecimento, constituída por redes em todas as dimensões, e que, juntas, formam um sistema de comunicação global característico do nosso tempo.

Em corroboração, Castells (2016, p. 35) argumenta que a revolução tecnológica, alicerçada nas tecnologias da informação e da comunicação, que estão baseadas na microeletrônica e engenharia genética, aumentou o ritmo e transformou a base material de nossas vidas. Afirma que as redes se tornaram a forma organizacional predominante em todos os campos das atividades humanas. Há uma interação dialética entre a sociedade e a tecnologia, mas *“é claro que a tecnologia não determina a sociedade, mas a sociedade também não determina a inovação tecnológica: utiliza-a”* (CASTELLS, 2016, p. 82). Mensura que a quantidade e a forma como circulam as informações, obviamente, irão se incorporar ao mundo em redes globais pela comunicação por meio de computadores e smartphones, o que caracteriza a sociedade informacional<sup>1</sup>.

Na esteira da expansão, os processos humanos passaram por uma significativa reestruturação nesse contexto de mudanças hete-

---

1 Castells (2016, p. 84) explica que o termo informacional indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico.

rogêneas e incontroláveis. Castells (2016, p. 15) afirma que o trabalho e o emprego foram fortemente transformados. A relação entre a tecnologia e a quantidade e a qualidade dos empregos seguiu um padrão complexo, algumas ocupações foram gradativamente retiradas e novas, incorporadas. Houve uma dilatação no perfil ocupacional da força de trabalho, como um aumento das habilidades e do nível educacional exigidos. Informação e emprego são sobremaneira importantes para as nossas sociedades.

No que tange às tecnologias da informação e comunicação (TIC), houve um forte efeito na transformação dos mercados de trabalho. Por um lado, cresceu a flexibilização, reduzindo a proporção da força de trabalho com empregos de longo prazo e carreiras previsíveis ao longo da vida, à medida em que as novas gerações entusiastas do trabalho flexível e suas modalidades recompõem a geração mais velha que preferia a segurança no emprego. Por outro lado, as ocupações que demandam maior nível educacional, em crescimento, passaram a se chamar de “talentos” dentro das organizações. Em função disso, Castells (2016, p. 17) frisa que as condições estruturais de uma economia do conhecimento e as TICs influenciam fortemente a transformação dos mercados e dos processos de trabalho. Castells (2016, p. 268) acredita que

*Em qualquer processo de transição histórica, uma das expressões de mudanças sistêmica mais direta é a transformação da estrutura ocupacional, ou seja, da composição das categorias profissionais e do emprego. [...] Essa economia aumentaria a importância das profissões com grande conteúdo de informação e conhecimentos em suas atividades.*

Isso não quer dizer que as qualificações especializadas ou a educação tenham evoluído de uma maneira geral. Avanços e retrocessos são características dessa sociedade. Sobre isso Castells (2016, p. 293) opina

*o impacto de uma estrutura no emprego, de certa forma valorizada, sobre a estrutura social dependerá da capacidade de as instituições incorporarem a demanda no mercado de trabalho e valorizem os trabalhadores na proporção de seus conhecimentos.*

Para esse novo contexto mundial, tecido com retalhos tecnológicos, com o trabalho altamente especializado, cresce a importância dos recursos que somente o cérebro humano pode oferecer aos mecanismos econômicos e sociais, tudo intimamente ligado aos processos de inovação e ao paradigma informacional emergente. Como tal, Castells (2016, p. 305) enumera algumas características que determinam o processo inovativo e um deles, em particular, reforça que a tecnologia da informação é um ingrediente decisivo e acelerador das tendências do processo e do mercado de trabalho.

Assim, para não perder o compasso dessas transformações, deduz-se que o ser humano precisa empreender uma certa velocidade na atualização dos conhecimentos, primeiramente naqueles que adquiriu num sistema educacional alijado, para minorar suas lacunas, bem como dar atendimento às urgências do mundo contemporâneo. Aprender ao longo da vida surge como uma das demandas destes tempos.

## Aprendizagem ao longo da vida

Historicamente, em 1919, na Inglaterra registrou-se num documento oficial a definição de “Aprendizagem ao Longo da Vida” e descrita pela primeira vez no conceito de “Educação ao Longo da Vida” (*Lifelong Education Education For Life*), posteriormente traduzida na França como “*Éducation Permanente*” (SITOE, 2006)

Desse marco, décadas se passaram, quando, na Europa de 1970, foram promovidas discussões sobre as formas de educar longitudinalmente (COMISSÃO EUROPEIA, 2000) e, como resultado, geraram o relatório “Aprender a ser” da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Acerca disso, Faure (1974, p. 17) declara, nas primeiras palavras do documento, que a educação “*é um assunto eminente, duma envergadura universal, para todos os homens que se preocupam em melhorar o mundo de hoje e em preparar o de amanhã*”.

É indiscutível que o sistema educacional, especialmente a escola, comece a refletir sobre alternativas que atendam às necessidades

provenientes da sociedade da era da informação. O relatório de Faure (1974, p. 53) saiu na vanguarda apontando visões de futuro quando demonstra que

As perspectivas da educação evoluíram, alargaram-se sob o efeito de causas múltiplas: sociedades laicas e centralizadas fizeram apelo a novos contingentes de homens instruídos para o serviço do Estado; o desenvolvimento econômico multiplicou os empregos qualificados e exigiu a formação de técnicos e de quadros cada vez mais numerosos; o direito à instrução revelou-se à consciência acordada dos trabalhadores como um das grandes alavancas da emancipação social; a modernização acelerada de numerosas sociedades ocasionou modificações quantitativas e qualitativas cada vez mais profundas.

Em decorrência, a educação passou a ser o maior ramo de atividade do mundo. As suas incumbências ficaram cada vez mais ampliadas e complexas, muito pouco parecidas com as que lhe couberam no passado, com a certeza de que o mundo de hoje reclama por urgências educativas que concretizem as necessidades de um mundo globalizado.

As exigências do desenvolvimento social, econômico e cultural das sociedades do século XX (*frase datada em 1972*) determinam que centenas de milhões de adultos necessitam de educação, não só, como no passado, pelo prazer de aperfeiçoar os conhecimentos ou contribuir no desenvolvimento pessoal, mas para poder fazer face às necessidades duma coletividade educada (FAURE, 1974, p. 224). (grifo nosso)

No consenso do novo ideário de uma educação permanente, Faure (1974, p. 223) coloca que não é nova a ideia de uma educação permanente, embora somente agora ela tenha tomado uma dimensão majorada (esta agora que data da década de 1970). Consciente ou não, o ser não para de aprender ou educar ao longo da vida, isso acontece progressivamente, quando se nomeia um conjunto de processos educativos que consideram as necessidades dos indivíduos e da sociedade. Essa perspectiva de continuidade aplicou-se principalmente à formação profissional continuada, considerando aspectos múltiplos, como intelectuais, afetivos, sociais e políticos numa visão

integrada da educação, num processo do ser, por meio das diversas experiências e circunstâncias durante sua existência, ultrapassando assim os limites das instituições, dos programas e dos métodos ao longo dos séculos.

Caminhando no tempo, temos um dos seus relatórios de maior repercussão mundial: *Educação um tesouro a descobrir*, coordenado por Delors (2012). Neste documento, percebemos um resgate dos postulados de Faure (1974), o “Aprender a ser”, somando-se a este o “aprender a conhecer”, o “aprender a fazer” e o “aprender a viver juntos”, que, em composição e integração, formam um processo dialético, iniciado pelo conhecimento de si mesmo e chegando até o outro. Delors (2012, p. 82) alerta que

os tempos e as áreas da educação devem ser repensados, complementar-se e interpenetrar-se de maneira que cada pessoa, ao longo de toda a sua vida, possa tirar o melhor proveito de um ambiente educativo em constante ampliação.

Essa concepção de educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares:

X\_Quadro 1 - Os quatro pilares da educação por Jacques Delors

<b>PILARES DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA</b>			
<b>Aprender a conhecer</b>	<b>Aprender a fazer</b>	<b>Aprender a viver juntos</b>	<b>Aprender a ser</b>
Combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, que significa aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida	Para adquirir não somente qualificação profissional, mas competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações, sociais ou de trabalho	Para desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências e respeitar os valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz	Para melhor desenvolver a personalidade e estar altura de agir com maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoa

Fonte: Baseado em Delors (2012, p. 82-83)

Na contemporaneidade, não podemos imaginar que vamos adquirir todo o conjunto de experiências e conhecimentos, bastantes o suficiente para toda a vida no começo na idade escolar, ou no período escolar. As oportunidades de aprender que ultrapassam os limites da escola multiplicam-se, na medida em que a educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas e nas dinâmicas das sociedades modernas (DELORS, 2012, p. 85).

Esse autor enfatiza que devemos repensar e diferenciar os limites entre educação inicial e educação permanente, como sendo:

**Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas, não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida - educação de adultos, em oposição à dos jovens, por exemplo - ou a uma finalidade demasiado circunscrita - a formação profissional, em distinção a formação geral (DELORS, 2012, p. 85).**

No sentido de validação, Delors (2012, p. 85) reputa a “educação ao longo de toda a vida” a um *continuum* educativo, as múltiplas formas que compreendam todos os processos desde a infância até o fim da vida, harmonizando com flexibilidade as quatro aprendizagens, sendo ela o meio para uma adaptação às exigências que se impõem aos ritmos e tempos do ser humano e do mundo do trabalho, pois “a educação ao longo de toda a vida torna-se, assim, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre o trabalho e aprendizagem, bem como ao exercício de uma cidadania ativa” (DELORS, 2012, p. 86).

Em seu outro relatório, intitulado “Rumo às sociedades do conhecimento”, (UNESCO, 2017), que foi coordenado por Jérôme Bindé, apresenta-se uma continuidade para o conceito da educação ao longo da vida, amplia a sua percepção para as sociedades do conhecimento e retoma o “aprender” como um valor chave para essas sociedades.

De certo modo, ao fomentar uma aprendizagem permanente, permitiu-se uma visão mais alargada sobre o percurso educacional da pessoa, observando que a formação inicial não é totalmente adequada e completa, conseqüentemente, pode ser entendida como uma base para o aprender a aprender, como versa Bindé (2007, p. 130).

A educação ao longo da vida deveria ser vista, hoje, como um dos pré-requisitos para o desenvolvimento enquanto capacidade de adaptação e autonomia, bem como garantia da partilha e fluidez do conhecimento mundial.

Esse tema tem suscitado importantes debates em torno das perspectivas educacionais da nossa era. Os especialistas alegam que ele pode fornecer uma solução para a crescente volatilidade do trabalho, visto que, a cada tempo que passa, mais pessoas trocam de emprego e mais vezes na vida, e o pensamento de começar e terminar a vida profissional na mesma empresa ou organização já não é mais uma tendência, demonstrando que a educação não pode se limitar apenas ao período escolar. Bindé (2007, p. 131) informa que a aprendizagem ao longo da vida é um processo significativo a três níveis, profundamente relacionados, mas que podem ser classificados separadamente. São eles:

X\_Quadro 2 - Níveis do processo de aprendizagem permanente

<b>Desenvolvimento pessoal e cultural</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• O significado que uma pessoa atribui à vida</li></ul>
<b>Desenvolvimento social</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• O lugar de cada um na comunidade, cidadania, participação política e convívio social</li></ul>
<b>Desenvolvimento profissional</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Emprego de qualidade estável e seus aspectos inerentes como produtividade, satisfação profissional e bem-estar material</li></ul>

Fonte: Adaptado de Bindé (2007)

Nesse sentido, a educação pode contribuir efetivamente com a transformação do sujeito ao longo da vida, mas é necessário buscar alternativas que possibilitem o seu desenvolvimento integral, em todas as suas dimensões, para que ele aprenda a enfrentar a complexidade da atualidade e da sociedade em rede que se desenha a cada dia.

## Considerações finais

O “direito” à educação para a vida toda dispõe de lastro teórico suficiente para a sua compreensão. Sob outra perspectiva, existem também fundamentos para sustentação, no ordenamento jurídico brasileiro, de sua juridicidade, mesmo que possa, sob os dois aspectos, ser passível de maior nível de concretização.

Ressalva-se, quanto à plenitude do lastro teórico, que a literatura especializada sobre “educação para a vida toda” ainda se mostra embrionária. A temática, no Brasil, necessita estar inserida em discussões importantes que rodam pelo mundo, assim como proclamam os organismos internacionais.

O problema, especialmente do ponto de vista jurídico, é de concretização plena das promessas que se encontram na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), lideradas pela tríade “pleno desenvolvimento da pessoa”, “preparo para o exercício da cidadania” e “qualificação para o trabalho”. Não nos parece, assim, um problema de eficiência, mas de eficácia, o que impede falar em efetividade.

Em relação aos desafios derivados das revoluções tecnológicas, o redesenho das noções antes conhecidas de *trabalho* e *emprego* mostra a necessidade de se afastar qualquer método de leitura mesquinho das regras do direito, orientando a sua inteligência de modo a tomar a educação como processo permanente e dinâmico. Para desenvolver a qualidade da personalidade, cidadania e trabalho, as políticas públicas e a destinação de recursos (que, em regra, tomam a forma de normas jurídicas) têm de se voltar ao conhecimento e aplicação da teoria/ciência da educação e das leis, especialmente quando se trata de um aspecto, o da educação para a vida toda, com vasto campo de exploração.

O que se interpreta nos Relatórios da Unesco, *Aprender a ser*: documentos de todos os tempos (FAURE, 1974), *Rumo às sociedades do conhecimento*: relatório mundial da UNESCO (BINDÉ, 2007) e *Educação: um tesouro a descobrir* (2012), reforça a necessidade de se aprender ao longo da vida, e que essa aprendizagem possa ser social



e legalmente reconhecida como tal. Neste ensaio teórico e normativo, vislumbramos o direito à educação ao longo da vida como uma possibilidade, pleiteando-se que as políticas públicas sejam capazes de legitimar o leque de ambientes que apoiam e possibilitam a autoeducação e a capacidade de aprender nos mais variados lugares e momentos para as novas sociedades que se concebem.

## Referências

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund, **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar, 3. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2003

ANDRADE, Cássio Cavalcante. **Direito educacional**: interpretação do direito constitucional à educação, Belo Horizonte: Fórum, 2010, p. 47.

BINDÉ, Jérôme. **Rumo às sociedades do conhecimento**: relatório mundial da UNESCO. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal. Brasília - DF, 2020. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 14 de ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990**. Brasília - DF, 2020. Câmara Federal Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8032-12-abril-1990-365141-norma-pl.html>. Acesso em: 14 de ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Presidência da República. Brasília - DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm). Acesso em: 15 de ago. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**: A era da informação, sociedade e cultura. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

COMISSÃO EUROPEIA. **Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida**. Bélgica: Bruxelas, 2000 Disponível em: [www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf](http://www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf). Acesso em: 15 ago. 2021.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2010. **Portal Eletrônico da Unesco**. Brasília: DF. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso: 15 ago. 2021

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2012.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução e notas de Gilles Jean Abe, introdução de Raquel Weiss, São Paulo: EDIPRO, 2016, p. 25.

FAURE, Edgar. **Aprender a ser: documentos de todos os tempos**. São Paulo: Livraria Bertrand, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LAFER, Celso. **Direitos humanos: um percurso no Direito no século XXI**. São Paulo: Atlas, 2015.

LAURENTI, Maria Elisabete Antonioli. **Liberdade curricular nos cursos de jornalismo: a responsabilidade e o desafio na formação profissional**. 390 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MONROE, Paul. **História da educação**. Tradução de Idel Becker. 14. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação superior, direito e Estado: na lei de diretrizes e bases (Lei nº 9.394/96)**. São Paulo: Edusp, Fapesp, 2000.

SITOE, Reginaldo Manuel. Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico? **Revista Comportamento Organizacional e Gestão**. v. 12, n 2, Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Lisboa, PT, 2006. 283-290 p.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. "Rumo às sociedades do conhecimento. **Portal Eletrônico da UNESCO**. Brasília: DF, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260742>. Acesso: 15 ago. 2021

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217-A, III), em 10 de dezembro de 1948. Brasília: **Portal Eletrônico ONU**, [2018]. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.html](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html). Acesso em: 15 ago. 2020.

VILANOVA, Lourival. O direito educacional como possível ramo da ciência jurídica. **Mensagem: Revista do Conselho de Educação do Ceará**, Fortaleza, n.8, p. 77-92, 1983.

## CAPÍTULO XI

# **A CONTRIBUIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Márcia Lúcia de Souza  
Lívia Maria Rassi Cerce  
Renato de Oliveira Brito

### **Introdução**

Os novos desafios do século XXI apontam para um cenário que se revela complexo e dinâmico, dado o avanço de novas tecnologias. Nesse sentido, se visiona que as tendências das atividades repetitivas sejam realizadas por máquinas. Dessa forma, urge a necessidade de profissionais que dominem as novas tecnologias e desenvolvam competências socioemocionais (CSE), sejam flexíveis para desenvolver projetos em equipes, que mostrem autoconhecimento, autocuidado e autonomia.

Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), pela alteração advinda pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, definindo uma nova organização curricular mais flexível e que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa BNCC foi incluída pela Resolução do Conselho Nacional de

Educação – Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b), que dentre suas temáticas, trata do itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional” no ensino médio, objeto deste estudo.

Ressalta-se que nas últimas décadas o percentual de estudantes matriculados, em cursos que ofertam programas profissionais brasileiros, era apenas de 11%. Contudo, na atualidade as o número de cursistas de nível médio teve aumento considerável, mesmo sendo numa modalidade de ensino limitada, quando comparada aos padrões internacionais. Acerca disso, ressalte-se que os estudos na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), iniciam a partir do ensino de nível médio. Atualmente, a OCDE registra aproximadamente 40% dos alunos matriculados nessa modalidade de ensino (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

De todo modo, a nova redação dada na LDB (BRASIL, 1996) refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas educacionais, com ênfase no ensino técnico e profissional, em que deverá considerar a inclusão de vivências práticas de trabalho, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, e a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho.

Em outra acepção, Damon (2009) afirma que em sala de aula os professores geralmente impõem aos estudantes muitas tarefas escolares, mas raramente são feitos debates para falar de projetos vitais, que tragam reflexões sobre a escolha de uma profissão ou sobre os esforços necessários para conquistá-la. Sendo assim, cabe indagar: *Como se pode esperar que os discentes encontrem um significado no que estão fazendo?*

Em busca de respostas para este questionamento, se tece como objetivo neste trabalho: investigar a percepção acerca da contribuição do desenvolvimento das competências socioemocionais, na construção do projeto de vida (PV) na Educação Profissional e Tecnológica. Visa, especificamente, conhecer as CSE, e analisar a EPT como possibilidade de transformação na vida dos estudantes.

Se justifica a realização deste estudo, na constatação de que algumas unidades educacionais, ainda não têm o projeto de vida implantado em suas bases curriculares. Nesse contexto, esta pesquisa se concretizou numa instituição da EPT, que, embora não tenha o PV implantado, desenvolveu ações nessa perspectiva e, por esse motivo, a comunidade acadêmica dessa escola foi convidada a participar dessa reflexão.

Para demonstrar o resultado desta investigação, neste capítulo se apresenta na primeira parte os fundamentos teóricos sobre competências socioemocionais e o sentido da vida e suas relações na EPT; na segunda parte é detalhada a metodologia utilizada para delinear a pesquisa, e por último, é delineada a análise dos resultados, considerando as questões que envolvem o perfil dos estudantes e a motivação por suas escolhas. Concluindo com considerações finais e referências.

## Competências socioemocionais

Acerca das competências socioemocionais, na redação na BNCC, se destaca o seguinte trecho “competências resultam da mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais)”. Dessa reflexão infere-se que o desenvolvimento de competências técnicas profissionais e as relacionais/emocionais são fundamentais em processos de formação profissional, para o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017c, p.8).

Em outra visão, se verifica nos estudos realizados por especialistas que integram o Instituto Ayrton Senna (IAS), uma organização sem fins lucrativos, que oferece oportunidades para crianças e jovens brasileiros, com o objetivo de desenvolver seus potenciais e competências socioemocionais, delimitados pelo seguinte conceito:

[...]

São capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social. Entre outros exemplos, estão a persistência, a assertividade, a empatia, a autoconfiança e a curiosidade para aprender. Exemplos de competências consideradas híbridas são a criatividade e pensamento crítico pois envolvem habilidades socioemocionais e cognitivas (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021, s.p.).

Em adição, as diretrizes do IAS (2021) determinam que habilidades sejam desenvolvidas na escola. Para isto, adotaram um modelo definido em cinco macro competências, são elas: (i) autogestão; (ii) engajamento com os outros; (iii) amabilidade; (iv) resiliência emocional, e (v) abertura ao novo. Tais competências se desdobram em outras dezessete competências estruturantes, assim descritas: determinação, organização, foco, persistência, responsabilidade, iniciativa social, assertividade, entusiasmo, empatia, respeito, confiança, tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração, curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico.

Nessa direção, nas últimas décadas emergiram discussões notórias no mundo inteiro sobre o papel das CSE. Nesse interim, nos anos 90, foi publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) com repercussão mundial, o relatório Educação: um tesouro a descobrir, coordenado por Jacques Delors (1998). Este documento provocou um valioso debate sobre a importância de uma educação plena, que considere o ser humano em sua integralidade (PORVIR, 2021). Conforme Delors (1998, p. 89- 90) a educação deve se organizar a partir de quatro pilares, a saber:

[...]

Para dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir so-

bre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS,1998, p. 89- 90).

Todavia, em sala de aula, os professores precisam refletir e incluir em sua prática docente o trabalho com diversas metodologias, recursos e linguagens, colaborando com a compreensão das múltiplas formas de aprender. Nesse contexto, Abed (2014. p. 8), afirma:

[...]

Não é mais possível conceber que apenas a cognição comparece à sala de aula: os estudantes têm emoções, estabelecem vínculos com os objetos do conhecimento, com os colegas, com os professores, com a família, com os amigos, com o mundo. Os professores também. Todos nós rimos, choramos, sofremos, nos encantamos, desejamos, fantasiemos, teorizamos. Somos seres de relação, repletos de vida, há infinitos universos dentro e fora de nós – não há como fugir disso (ABED,2014. p. 8).

Das explanações acima, se constata no contexto da BNCC, o foco do desenvolvimento de competências, as quais têm orientado diferentes países na construção de seus currículos, como Austrália, Chile, Estados Unidos, França, Peru, Polônia e Portugal. Destaque-se que o Brasil vem participando das mudanças que ocorrem mundialmente. (BRASIL, 2017c).

## Projeto e o sentido de vida

Reitera-se que a LDB (BRASIL, 1996), oficialmente é em um dos documentos mais importantes para a educação. No seu escopo, se verifica no seu artigo 35 que dispõe sobre uma das principais adequações curriculares que iriam ocorrer nas próximas décadas, no âmbito do ensino médio, assim sendo:

[...]

Art. 35. § 7º - Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 1996).

Na mesma linha de ação, se identifica na BNCC (BRASIL, 2017c) a proposta de trabalhar o projeto de vida no intuito de superar a fragmentação disciplinar do conhecimento, estimular a sua aplicação na vida cotidiana, dar sentido ao que se aprende, incentivar a autonomia do estudante em sua aprendizagem.

Com base nas redações da LDB (BRASIL, 1996) e da BNCC (BRASIL, 2017c), se visiona um novo modelo de educação, em que as competências socioemocionais são valorizadas a fim de propor aos estudantes mais autonomia de sua aprendizagem e um currículo que perpassasse os objetivos de vida dos alunos.

Nesse sentido, Damon (2009, p. 43) reitera:

[...]

*Uma pessoa ao longo dos anos, pode mudar de projetos vitais, ou adquirir novos; mas eles costumam durar pelo menos o bastante para que um novo compromisso sério seja criado e algum progresso na direção desse objetivo seja conquistado. Um propósito pode organizar uma vida inteira, concedendo-lhe não apenas significado, como também inspiração e motivação para o aprendizado contínuo e realização (DAMON, 2009, p. 43).*

Esclarece-se que o projeto de vida não é um roteiro fechado, pois se caracteriza por ser flexível e conectado com a história de cada pessoa no contexto em que vivem. Para Frankl (2019), a busca do indivíduo por um sentido é a motivação primária em sua vida, exclusivo e específico, pois só pode ser cumprido por aquela determinada pessoa e apenas ele tem a importância que satisfará sua própria vontade.-

## Educação Profissional e Tecnológica

No Brasil, em 2021, foram celebrados 112 anos da constituição de um conjunto de instituições de ensino voltadas para a educação profissional, oficializada durante o governo do Presidente da República Nilo Peçanha, que assinou e promulgou o Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), para criar 9 escolas de Aprendizes Artífices.



De acordo com Moraes e Albuquerque (2019, p.14), a regulamentação da Educação Profissional, se tornou realidade com a publicação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), fundamentada no trecho a seguir:

[...]

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997, p. 14).

Concernente ao sistema educacional, em geral, foi marcado pelas circunstâncias sociais e históricas. Em relação a modalidade de ensino da EPT, a sua adequação ao século XXI, se notabilizou como uma vertente institucional que possibilitou ao cidadão participar da construção social, e se exercitar intelectualmente e tecnicamente, no sentido de superar a dicotomia, trabalho manual versus trabalho intelectual, e de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e como cidadãos (BRASIL, 2004).

Em contrapartida, a EPT não deve ser vista apenas como um lugar de formação de trabalhadores para o “mundo do trabalho, assim explica Fígaro (2008, p.92), como sendo:

[...]

Conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade (FÍGARO, 2008, p. 92).

Nesse contexto, a escola do século XXI deve considerar o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Cabe ressaltar, que a EPT tem um papel importante de formar integralmente esse futuro trabalhador, entretanto para os especialistas Todos pela Educação (2021, p. 326), dependem:

[..] da forma como forem concebidas, as reformas propostas não só têm vantagens, mas também possíveis desvantagens, observadas em análises da OCDE sobre a Educação Profissional e Tecnológica em todo o mundo. Os itinerários profissionais no nível do Ensino Médio precisam de recursos adequados para que se evite o risco do estigma de serem vistos como cursos procurados pelos alunos que não têm bom desempenho. Esse risco de estigmatização é maior se esses cursos prejudicarem o acesso à universidade ou estudos futuros. Os cursos técnicos também precisam ser elaborados de modo a refletir os requisitos de qualificação dos empregadores locais (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 326).

Nesta perspectiva, credita-se que para construir uma educação de qualidade se faz necessário observar as vantagens e as desvantagens sugeridas pela reforma curricular, levando em consideração a inclusão nas ofertas dos cursos técnicos e as vertentes de sucesso e de inovações como os Arranjos Produtivos Locais (APL).

Isto posto, Cassiolato; Lastres e Stallivieri (2008) situam esses arranjos como um conjunto de aglomerações territoriais, formadas em qualquer sistema produtivo por agentes econômicos, políticos e sociais com foco de atividades econômicas específicas, e pelo perfil socioeconômico, dentre outros fatores, com o objetivo de definir estratégias que sejam relevantes para a comunidade como um todo.

## Metodologia

Neste estudo, para consolidação metodológica elegeu-se como método a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) por ser amplamente utilizada, e incorporar um conjunto de técnicas facilitadoras para analisar as comunicações entre os sujeitos, privilegiar as formas de

linguagem oral e escrita e valorizar a transmissão do conteúdo da mensagem.

Parte desta investigação, centralizou-se numa pesquisa bibliográfica por meio de consultas em material constituído de livros de autores renomados como Abed (2014); Damon (2009); Frankl (2019); Moran (2017) e leituras em artigos científicos publicados em revistas e periódicos. Seguiu a abordagem empírica caracterizada de natureza exploratória, dada as análises a partir de documentos, transcrição de áudio, entrevistas com pessoas que têm experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2017).

Na coleta de dados, a opção foi utilizar como instrumento um questionário seguindo as orientações de Gil (2017), com uma técnica de investigação organizada por meio de um conjunto de questões propostas às pessoas, objetivando obter informações sobre o tema pesquisado. As questões da pesquisa foram elaboradas pelos pesquisadores desse estudo, o que permitiu definir os núcleos de interesses relacionados à realidade investigada. Na aplicação, optou-se pelo recurso tecnológico com uso da plataforma *Google Forms*, pela qual um *link* foi gerado, encaminhado via e-mail e *whatsapp* aos discentes convidados a participarem da pesquisa por serem alunos da EPT. Destes, se contabilizou como respondentes o número de (34) trinta e quatro discentes.

## **Análise e discussão dos resultados**

Nesta parte, serão apresentadas as análises dos resultados da pesquisa, discutidas à luz dos dados da literatura. Para isto, organizou-se a estrutura com as seguintes questões: a) perfil dos estudantes; b) estudar é importante?; c) por que escolheu estudar em uma escola de Educação Profissional e Tecnológica?; d) já sabe muito bem o que gosta e qual carreira profissional quer seguir?; e) tem projeto de vida de curto, médio e longo prazo?; e f) conforme as 10 competências gerais definidas pela BNCC, no seu ponto de vista,

quais dessas competências estão sendo exigidas para o profissional de hoje e do futuro?

A reflexão dessa análise se apresenta nas seções a seguir de acordo com a estrutura das questões mencionadas acima.

## Perfil dos estudantes

Nessa seção são estratificados os dados coletados. De início, identificou-se dos resultados extraídos da pesquisa, que as idades dos alunos respondentes variam entre 19 a 59 anos, e com uma representatividade maior na faixa etária de 19 a 27 anos.

Destes dados salienta-se a importância de garantir o acesso à educação inclusiva e de qualidade em qualquer faixa etária, também previstas em metas estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), que visam assegurar uma educação de qualidade e que seja na linha da “aprendizagem ao longo da vida”, conforme registro a seguir:

[...]

**Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade (BRASIL, 2019, np).**

Considerando os intervalos das idades, se vislumbra fortes indicadores que muitas pessoas procuram se profissionalizar em idades mais avançadas, nas suposições de que não tiveram possibilidades de acessos antes, ou mesmo e não tiveram interesse profissional enquanto mais jovens.

## Estudar é importante?

Da pesquisa realizada, verificou-se que 100% dos entrevistados responderam ser importante estudar. Isso revela, em tempos atuais, que parte dos estudantes se mostram mais conscientes do mundo

em transformação em que se vivem, bem como sinalizam a necessidade de estar constantemente buscando novos conhecimentos. Acerca disso, Otaviano (2021, np), opina:

[...]

Os estudos são importantes, pois é com eles que adquirimos conhecimentos, cultura, e traçamos objetivos na vida. Países de primeiro mundo têm como princípio uma boa educação, para manter o seu futuro próspero e assim manter e até elevar sua riqueza material e cultural. Um país se constrói com educação escolar e para isso temos que preservar e investir em nossa maior riqueza que são as escolas (OTAVIANO, 2021, np).

Convém enfatizar que os países considerados de primeiro mundo têm como princípio uma boa educação, contando com altos investimentos, conforme pode se verificar nos dados apresentados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (BRASIL, 2018). Apesar do Brasil não atingir as metas educacionais estabelecidas nessa avaliação, a escola é o lugar de maior transformação de uma sociedade.

### **Por que escolheu estudar em uma escola de Educação Profissional e Tecnológica?**

Na questão referente a escolha livre da unidade de estudos, os alunos poderiam escolher mais de uma alternativa. Conforme relatos dos respondentes, 76,5% dos participantes buscaram uma escola de EPT para melhorar a formação acadêmica; 26,5%, ter mais oportunidades nas promoções de cargos nas empresas em que trabalham, e 17,6%, para conseguir um emprego mais rápido. Disso, Otaviano (2021, np) traz a seguinte reflexão:

[...]

Diante de cenários produtivos cada vez mais dinâmicos e complexos, a formação de profissionais qualificados para a inserção no mundo do trabalho exige conhecimentos atualizados para atuar frente ao desenvolvimento constante de novas tecnologias, processos produtivos e relações comerciais e sociais (OTAVIANO, 2021, np).

De tais informações, infere-se que a maioria dos alunos acreditam na EPT como formadora de profissionais mais preparados para o mundo trabalho, e veem nela a possibilidade de melhorar sua vida acadêmica.

### **3.4. Já sabe muito bem o que gosta e qual carreira profissional quer seguir?**

Os dados da pesquisa mostram que 72,7% dos discentes sugerem ter consciência do que gostam e qual carreira querem seguir, mas 27,3% não expressaram essa clareza. Importante frisar, quando o foco são os jovens e adolescentes, o percentual pode aumentar em relação àqueles que ainda não sabem o que querem realizar na vida. De acordo com Damon (2009, p. 30) :

Nas entrevistas e avaliações, apenas um de cinco jovens na faixa etária dos 13 aos 22 anos manifestou clara visão sobre aonde queria ir, o que gostaria de realizar na vida e por quê. A maior parcela dos jovens que entrevistamos – quase 60% – estava empenhada em atividades potencialmente motivadoras, ou havia desenvolvido aspirações vagas, mas não tinha qualquer compromisso real com essas atividades ou plano realista para perseguir as suas aspirações. A parcela remanescente da população jovem de hoje – quase um quarto dos que entrevistamos – não manifestou quaisquer aspirações. Alguns afirmaram não haver motivos para tal (DAMON,2009, p. 30).

Dito isso, pode-se perceber a importância de as escolas terem na sua base curricular, conteúdos voltados à educação socioemocional e projeto de vida, que permitam dialogar com os alunos sobre os seus sonhos e perspectivas de futuro.

### **Tem projeto de vida de curto, médio e longo prazo?**

Denota-se que um projeto de vida se torna uma ferramenta de extrema importância na vida das pessoas, pois pode-se definir um propósito, um sentido para continuar vivendo, sonhando. Conquanto, de acordo com as informações das respostas mensuradas, somente

72,7% possuem um PV de curto prazo; 76,5% no médio prazo e 76,5% no longo prazo. Do relatado, aferiu-se das respostas dos discentes, que 27,3% não possuem PV de curto prazo, 23,5% não pensam em um PV de médio prazo, e para longo prazo 23,5% se declararam não se preocupar.-Nessa ordem, Moran (2017, p. 5) discorre:

[...]

O projeto de vida ou plano de vida representa o que o indivíduo quer ser e o que ele vai fazer em certos momentos de sua vida, bem como as possibilidades de alcançá-lo. Projeto de vida, num sentido amplo, é tornar conscientes e avaliar nossas trilhas de aprendizagem, nossos valores, competências e dificuldades e também os caminhos mais promissores para o desenvolvimento em todas as dimensões. É um exercício constante de tornar visível, na nossa linha do tempo, nossas descobertas, valores, escolhas, perdas e também desafios futuros, aumentando nossa percepção, aprendendo com os erros e projetando novos cenários de curto e médio prazo. É um roteiro aberto de autoaprendizagem, multidimensional, em contínua construção e revisão, que pode modificar-se, adaptar-se e transformar-se ao longo da nossa vida (MORAN, 2017, p. 5).-

Refletindo esses dados, se visualiza como alto o número de pessoas que ainda não têm um PV, sobretudo, entre jovens e adolescentes. De certo, poderá ser uma oportunidade para que as escolas trabalhem de forma intencional o desenvolvimento das CSE, como um fator de autoconhecimento, em subsídios aos estudantes na elaboração do PV.

### **Conforme as 10 competências gerais definidas pela BNCC, no seu ponto de vista, quais dessas competências estão sendo exigidas para o profissional de hoje e do futuro**

No Gráfico 1 se representam as competências da BNCC mais exigidas para mundo do trabalho, a partir do ponto de vista dos discentes, consideradas como essenciais para o seu futuro.

## XI\_Gráfico 1: Competências BNCC (BRASIL, 2017)



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2021).

Interpreta-se da Gráfico 1, em percentuais, os seguintes aspectos assinalados pelos estudantes na visão de competências, e que poderiam escolher mais de uma alternativa, a saber: 76,5% - Conhecimento 73,5%; - Pensamento criativo, crítico e científico; 67,6% - Empatia e cooperação; 64,7% - Autoconhecimento e autocuidado. Outros fatores que consideraram menos exigidos, foram: 14,7%) - Senso estético; 29,4%) - Autonomia; 41,24% - Autogestão; 44,1% - Argumentação;

Destas respostas se observou vários pontos, são eles: primeiro - a competência mais forte para esses estudantes é o 'conhecimento', o que condiz exatamente com o propósito de fazer um curso profissional e tecnológico, ou seja, a formação acadêmica.; segundo - na competência 'autonomia'; apenas 29,4% dos discentes que responderam ao questionário, registraram como sendo importante para ser desenvolvida. Salienta-se que um dos objetivos da EPT é desenvolver essa competência na comunidade acadêmica, assim recomendada:



[...]

A necessária autonomia para que o ser humano possa, por meio do trabalho, atuar dessa forma pode e deve ser potencializada pela pesquisa, a qual contribui para a construção da autonomia intelectual e deve ser intrínseca ao ensino, bem como estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores (BRASIL, 2004, p. 48).

Dos dados tabulados, percebe-se que a maioria dos discentes demonstram falta de clareza, quanto à importância do desenvolvimento da competência 'autonomia'. Evidencia-se ser por meio dessa competência que o ser humano poderá alcançar a sua liberdade intelectual, acadêmica e profissional.

Como indicado na metodologia, como parte da pesquisa, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas na abordagem de Gil (2017), a partir de um conjunto de perguntas ou questões estabelecidas num roteiro flexível, e em torno de um ou mais assuntos de interesse de uma pesquisa para elucidação. Para efetivação das entrevistas, como procedimentos, ocultou-se os nomes dos entrevistados e da instituição de ensino, de modo a garantir o anonimato dos participantes da pesquisa. Em adição, os entrevistados gravaram as suas respostas em formato de vídeos, os quais serviram de base para transcrição de áudios na coleta de dados.

Nesse ideário, foram entrevistados via *WhatsApp* dois professores e uma gestora de Recursos Humanos (RH), de uma empresa multinacional parceira da escola dos discentes participantes da pesquisa, que responderam a seguinte pergunta: Com base na sua experiência acadêmica e com o mundo do trabalho, no seu ponto de vista, qual a contribuição das competências socioemocionais na construção do projeto de vida na Educação Profissional e Tecnológica?

No Quadro 1 sintetiza-se as respostas dos sujeitos entrevistados, a seguir:

## XI\_Quadro 1: síntese das entrevistas

### **Professor A (Coordenador Pedagógico)**

“O PV trabalha com competências e habilidades que não são valorizadas no ensino tradicional, esse projeto trabalha a visão de futuro, pois a maioria dos nossos estudantes não tem clareza dos seus objetivos (não só no profissional, mas também na vida pessoal), principalmente os alunos do ensino médio, pois os estudantes estão com mil perspectivas e ao mesmo tempo sem nenhuma meta formal em relação a sua vida, o que faz desse momento privilegiado para trabalhar a autonomia, as suas aspirações, desejos.....O PV pode ser um componente curricular muito importante no sentido de possibilitar uma reflexão maior e uma projeção para frente, à qual não teria espaço dentro da instituição escolar no modelo tradicional, que visava apenas uma formação profissional, principalmente pensando no ensino médio técnico, embora o foco profissional seja muito importante, mas ele precisava estar atrelado à questão emocional. E no momento, o maior desafio para implementação do PV, é a falta de docentes preparados para trabalharem com essa componente curricular, tendo em vista que na EPT ainda não tem um curso específico sobre essa temática”.

### **Professor B (Coordenador do Ensino Médio Integrado)**

“Contratamos pela qualidade técnica e demitimos pela inabilidade comportamental”. Lembro muito bem quando a coordenadora de estágio na época, levou este feedback em uma reunião geral. E aquilo tinha uma razão de ser: nós professores reproduzíamos um modelo academicista, que em geral valoriza muito a parte conceitual e procedimental, mas não está atenta à parte comportamental e todos os seus determinantes. Primeiramente precisamos entender o que é PV. A própria expressão já nos dá algumas dicas: reflexão intencional sobre os próprios propósitos a fim de traçar o caminho mais adequado para alcançar esses objetivos. Então, no PV existe um trabalho de autoconhecimento (valores, sonhos, como eu lido com as minhas emoções, como posso me relacionar melhor com o outro? E com o mundo? Em que medida o meu trabalho faz parte disso tudo?). Estamos ainda em fase de implantação, mas hoje trabalhamos com a aprendizagem baseada em problemas (traz histórias reais, espírito colaborativo). Desenvolvimento das soft skills. Criatividade, curiosidade, comunicação, resolução de problemas, proatividade, autonomia. O mercado demanda essas habilidades. Elas são tão importantes ou mais que as técnicas”.

### **Gestora - (Supervisora de RH)**

“O mundo está mudando e de forma muito rápida, a inteligência deixou de ser uma habilidade que está relacionada à quantidade de informações passou a ser vista pela forma como buscamos e colocamos em prática; A aprendizagem ficou mais autônoma e ela precisa ser intencional. Nesse sentido, o PV é uma excelente ferramenta de direção, pois cada vez mais os profissionais são responsáveis pelas suas carreiras e também são os consumidores das empresas e tem a capacidade de interferir nos objetivos empresariais. Na atualidade temos empresas e profissionais cada vez mais informados e menos preparados pela falta de clareza em relação ao que vai acontecer no futuro, dessa forma, a chave para o sucesso passa pelo autoconhecimento, a percepção do caminho que você quer percorrer. O PV precisa considerar aspectos que vão além das competências técnicas e do preparo mais formal, ele precisa acompanhar o movimento da sociedade e considerar àquilo que é importante para cada um. Nesse contexto, deixo de falar de habilidades técnicas e enfatizo as mais genéricas que ajudarão na montagem de estratégias para chegar à expertise técnica desejada. Olhando para o professor que irá formar esses profissionais, ele precisa ser mais empático e ter a capacidade de se despir de conceitos e pré-julgamentos para ser capaz de guiar esses alunos em um caminho que terá várias paradas e que será necessário fazer várias concessões, como desenvolver novas habilidades ou trocar de profissão, pois inúmeras dessas estão sendo extintas e outras estão sendo criadas”.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2021).

Analisando as repostas registradas no Quadro 1, verifica-se a ênfase dos entrevistados na importância da contribuição das CSE na construção do PV dos discentes, na crença de que os estudantes têm condições de desenvolverem algumas competências, tais como ‘autoconhecimento’ e ‘autonomia’. Isto fundamenta-se em Freire (2018, p. 105) na afirmação: “ninguém é autônomo primeiramente para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas”.

Desse pensamento, intenta-se que o estudante se tornará mais preparado para fazer escolhas, nesse mundo em constante transformação, e que exige cada vez mais novas habilidades dos profissionais. Acrescente-se, que a gestora de RH situou um ponto importante: “Deixo de falar de habilidades técnicas e enfatizo as mais genéricas que ajudarão na montagem de estratégias para chegar à *expertise*

técnica desejada”, ou seja, pode-se afirmar que as habilidades técnicas continuam sendo necessárias, no entanto, são as habilidades mais genéricas que ajudarão a conquistá-las.

Em outra análise, a EPT como modalidade de ensino em parceria com outras instituições e famílias, precisam estimular a aprendizagem dos alunos com diversas metodologias, tendo em vista as habilidades e diferentes saberes que cada um traz para a sala de aula, com o propósito de desenvolver um pensamento crítico e libertador entre os discentes.

## Considerações finais

O objetivo desse estudo foi investigar a percepção acerca da contribuição do desenvolvimento das competências socioemocionais, na construção do projeto de vida na Educação Profissional e Tecnológica. Concomitante a este objetivo, ressalta-se o interesse em conhecer as competências socioemocionais e analisar a EPT como possibilidade de transformação na vida dos estudantes.

Ao se examinar as respostas que tratam dos aspectos pesquisados, em consonância com o objeto do presente estudo, obteve-se alguns resultados que nos permitem algumas conclusões, a seguir elencadas.

O desenvolvimento das competências-socioemocionais nos âmbitos escolares, por certo, será um estímulo na mudança de olhares, nas percepções que cabe à escola, no papel de formar discentes mais completos, que consigam responsabilizar-se conscientemente pela busca e realização de seus sonhos, desejos e aspirações.

Cabe destacar a importância da educação profissional e tecnológica trabalhar, de forma intencional, o desenvolvimento das competências socioemocionais como um fator de autoconhecimento, para subsidiar estudantes na elaboração do projeto de vida, tendo em vista que boa parte dos mesmos, são oriundos de instituições do ensino técnico e profissional com credibilidade para preparar um profissional mais qualificado para o mundo do trabalho.

Desse modo, se torna imprescindível que se auxiliem discentes quanto ao desenvolvimento das CSE e a construção de um projeto de vida, de forma que sejam protagonistas das suas histórias, em seus ambientes pessoal, profissional e social.

Em relação ao conteúdo teórico apresentado, neste capítulo, emergiram indicadores de possibilidades dos indivíduos alcançarem as suas metas, que poderão ser ampliadas pela elaboração de um projeto de vida, baseado no autoconhecimento e na autonomia, como ficou evidenciado nas respostas descritas pelos docentes e da gestora de uma empresa.

Em contrapartida, a EPT em parceria com outras instituições e famílias, precisam estimular a aprendizagem dos alunos com diversas metodologias, tendo em vista as habilidades e diferentes saberes que cada um traz para a sala de aula, com o propósito de desenvolver um pensamento crítico e libertador entre os discentes.

Para isso, faz-se necessário utilizar como ferramenta de trabalho, processos educativos significativos e estratégias de aprendizagens mais flexíveis e abrangentes, em que a escola seja criadora de espaços e tempos de diálogo com os estudantes. É preciso superar o excesso de valor dado às habilidades cognitivas e do tratamento lógico do conhecimento, em vista de uma comunicação entre as diferentes dimensões do ser humano na sua relação consigo mesmo, com a aprendizagem e com o mundo (ABED, 2014).

De tudo, se reconhece as limitações dessa pesquisa empreendida, por exemplo, o restrito quantitativo de sujeitos participantes e de estudos publicados sobre o tema. Em suma, anseia-se por um novo tempo na educação, por um tempo em que as escolas estejam preparadas para lidar com os novos desafios apresentados no século XXI, para que os diversos sentidos do processo educativo sejam contemplados na proposta do projeto pessoal dos estudantes.

## Referências

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014. 139 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 5 set. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 272 p.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-norma-pe.html>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC. **Políticas Públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da

Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 de out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. 4. **Educação de Qualidade**. [S. l.]: Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)**. Brasília-DF, 2018. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf). Acesso em: 14 set. 2021.

CASSIOLATO, José Eduardo; LASTRES, Helena Maria Martins; STALLIVIERI, Fabio. **Arranjos Produtivos Locais: uma alternativa para o desenvolvimento: uma experiência de políticas**. v. 2. Rio de Janeiro: E-Papers, 2008.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. Tradução de J. Valpassos. São Paulo: Summus, 2009. 200 p.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998. Disponível em: [http://dhnnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 28 set. 2021.

FÍGARO, Roseli. **O Mundo do Trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados**. Ano 5, nº 09, 2008.

FRANKL, Viktor. **Em busca de Sentido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2019. 140 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 57. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018. 144p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 192 p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais para contextos de crise**: Informações, estratégias e práticas para famílias e educadores desenvolverem habilidades socioemocionais na educação durante a crise da pandemia Covid-19. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, [2021a]. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html>. Acesso em: 29 set. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais para contextos de crise.** São Paulo: Instituto Ayrton Senna, [2021b]. Disponível em: [https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html?utm\\_source=site&utm\\_medium=hub-botao-2206#o-que-sao-competencias-socioemocionais](https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html?utm_source=site&utm_medium=hub-botao-2206#o-que-sao-competencias-socioemocionais). Acesso em: 29 set. 2021.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth. **As estatísticas da Educação Profissional e Tecnológica:** silêncio entre os números da formação de trabalhadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. 54 p.

MORAN, José. **A importância de construir Projetos de Vida na Educação.** São Paulo: USP, 2017. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

OTAVIANO, Anderson Barboza. **Qual a importância dos estudos na vida de todos.** Portal Eletrônico Canal Colaborativo Meu Artigo. [s.d.]. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/qual-importancia-dos-estudos-na-vida-todos-1.htm>. Acesso em: 29 set. 2021.

PORVIR. **O que é.** São Paulo, 2021. Disponível em: <https://socioemocionais.porvir.org/>. Acesso em: 13 set. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **A educação no Brasil uma perspectiva internacional. São Paulo: Todos pela Educação.** São Paulo - SP, 2021. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil\\_uma-perspectiva-internacional.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf). Acesso em: 28 ago. 2021.



## CAPÍTULO XII

# **ESTADO, MERCADO E AVALIAÇÃO: UMA REFLEXÃO EM PERSPECTIVA GLOBAL**

Nelson Adriano Ferreira de Vasconcelos

### **Introdução**

Neste ensaio, analisa-se a articulação e a historicidade da relação entre Estado, mercado e avaliação, presente no contexto neoliberal de reformas do Estado e da educação na passagem do século XX para o XXI. Buscou-se recapitular, de maneira breve, as principais transformações do Estado e da economia capitalista, e as decorrentes medidas educacionais, ocorridas desde o século XIV nos países de capitalismo central e periférico.

A perspectiva adotada foi a da história global (CONRAD, 2019) e o método de análise, o dialético. No texto, procura-se ressaltar aspectos econômicos da dinâmica social em questão e deslindar alguns aspectos das reformas neoliberais da educação, retomando conceitos de alguns especialistas da avaliação educacional em larga escala, concluindo-se pela necessidade de se superar a lógica competitiva, excludente e meritocrática das avaliações nacionais, em busca de uma avaliação formativa, humanista e verdadeiramente democrática.

Após a queda do muro Berlim e a partir dos anos 1990, as lentes da economia foram postas de lado por conta de certa tradição historiográfica com peso exagerado para economia, que teve, como seu contraponto, a realização de estudos sociais com exclusiva ênfase

se nos aspectos culturais e micro-históricos. Entretanto, a retomada de estudos com a revalorização das questões macroeconômicas, nas primeiras décadas do século XXI, revelou que, se a economia não explica sozinha as questões sociais, tampouco é possível compreendê-las sem as ferramentas da análise econômica.

A perspectiva da história global, adotada nesse texto, decorre da compreensão de que tal virada historiográfica, de forma dialética, procurou, no último quarto de século, compreender os fenômenos locais em na sua totalidade, entendendo que o local resulta de suas relações com o global e vice-versa. É a perspectiva que sói se chamar “glocal”. Tal compreensão, vinculada tanto a movimentos pós ou decoloniais, como a perspectivas não eurocentradas, resultou em análises que passaram a se ampliar, especialmente nos estudos dedicados à história a partir do século XIV, de modo que, a história torna-se cada vez mais global, passando as análises, na virada do último milênio, a ter uma compreensão mais internacional ou global. Desse modo, o Brasil, por exemplo, não poderia ser explicado por ele mesmo, ainda que se leve em conta sua dimensão continental, pois precisa ser entendido em suas relações com o mundo.

Quanto ao objeto do presente estudo, parte-se do pressuposto de que Estado e mercado são uma falsa dicotomia, ou seja, são faces da mesma moeda. Num pensamento dialético, eles são contradições necessárias: não existe mercado sem Estado e nem Estado sem mercado; ambos se negam e se afirmam ao mesmo tempo, sendo um a expressão do outro.

Um retorno histórico faz-se necessário para compreender as linhas gerais desse processo. Neste texto, parte-se do século XIV, o nascedouro do capitalismo, para compreender alguns marcos históricos que contribuíram para constituir a sociedade neoliberal hodierna. Neste trabalho, não se tratará das economias socialistas, ainda que se saiba que foram contradições fundamentais para o desenvolvimento das economias capitalistas. Entretanto, pelos limites próprios de um ensaio, neste estudo, abordam-se tão somente os “estados centrais” e “periféricos”, ao tempo em que, adotaram regimes de mer-

cado que desaguaram na economia neoliberal. Entendidos aqui como “estados centrais” aqueles em que ocorreram as grandes decisões econômicas, ainda que estas dependessem diretamente dos “estados periféricos”, notadamente no que diz respeito à mão de obra, matéria-prima e mercado consumidor.

Os estados periféricos, por seu turno, dependem dos centrais, tanto porque são compradores, quanto porque são investidores e partícipes da legitimação da ordem capitalista estabelecida. Destarte, os estados capitalistas centrais e periféricos são interdependentes e contraditórios entre si, formando uma unidade de contrários mutuamente retroalimentada.

Finalmente, no texto, procura-se relacionar, em linhas gerais, o macrodesenvolvimento da escola pública, incluindo a questão da avaliação institucional, da avaliação em larga escala, bem como seus desdobramentos político-pedagógicos, ou seja, do estado educador, com as grandes transformações na economia e no Estado, até o advento do neoliberalismo e decorrente estado gerencial.

## **Estado absolutista – economia mercantilista**

Para localizar o início desse processo, há que se retornar ao período absolutista, do capitalismo mercantil, do século XIV ao XVIII, no qual o Estado é o rei, o grande investidor. A economia do absolutismo é mercantilista, baseada no comércio (produtos manufaturados), lanifícios, ferramentas, vinhos etc. O estado é empreendedor. O rei e alguns nobres empreendem em associação com comerciantes burgueses. Essa sociedade entre burgueses e aristocratas irá desenvolver o comércio internacional de produtos manufaturados, produzidos por camponeses que, aos poucos, estão se proletarizando. Nos países centrais, mais de 90% da população ainda é camponesa, fornecedora de produtos primários para as nascentes grandes cidades.

Ao mesmo tempo, nas colônias há o *plantation*, baseado no trabalho de pessoas escravizadas (indígenas, africanos) que produzem

matéria-prima para exportação, como pau-brasil, algodão, açúcar e fumo. Dessa atividade, faz-se a importação de produtos industrializados da metrópole, o exclusivo metropolitano. A luso-américa importava exclusivamente de Portugal. A América hispânica importava da Espanha, enfim, as colônias compravam dos países centrais. Os escravizados produziam a matéria-prima para a exportação.

Nesse período, a educação é exclusivamente religiosa, católica ou protestante, voltada para menos de 1% da população, para uma elite. Uma educação majoritariamente retórica e religiosa para esse período absolutista.

## Estados constitucionais – economia liberal

Na viragem do século XVIII para o século XIX, há uma série de transformações, como a Revolução Industrial, a mudança do absolutismo para o parlamentarismo. Há alguns princípios democráticos em alguns países centrais. A economia do século XIX era progressivamente liberal. Nos países centrais, há produção, exportação e importação de produtos industrializados, máquinas, produção em série, proletarianização do campesinato que produziam tecidos, ferramentas, máquinas, equipamentos, armas.

O êxodo rural preenchia cidades grandes, como Paris e Londres. Os investidores, quase exclusivamente burgueses, são empresários e banqueiros. No final do século XIX, desenvolveu-se o chamado “taylorismo”, que se traduzia basicamente em especialização do planejamento, treinamento, controle, execução e divisão de tarefas. A produção industrial passa a ser cientificamente pensada de modo a possibilitar um incremento extraordinário na produção, dando uma nova dinâmica para o processo.

Nos países periféricos, ainda há o “*plantation*”, ou seja, pessoas escravizadas produzindo matéria-prima para exportação em latifúndios, como algodão, açúcar, fumo e café, nas Américas, assim como carvão, em minas na África. Mas, agora, com importação de produtos

industrializados dos países centrais em geral. Não existe mais o exclusivo metropolitano, sendo que o lucro segue ainda aos latifundiários.

Na educação dos países centrais, o Estado passa a obrigar as fábricas a instituírem escolas, promovendo a expansão em larga escala de escolas fabris para instrução primária, extremamente precarizada. Nos textos sobre educação e ensino, Marx e Engels (2004) estudaram a escolarização que estava acontecendo na Inglaterra nesse período: mestres-escolas analfabetos, galpões sem estrutura, fiscalização precária em verdadeiros depósitos de crianças.

Na Ibero-América, ao longo do século XIX, foram instituídas algumas escolas públicas para meninos brancos urbanos (1% da população), escolas militares sob o método “lancasteriano”, “monitorial” ou “mútuo”: uma educação piramidal feita com monitores que fez muito sucesso na região. Havia algumas raras escolas de excelência para a elite, no mais das vezes, católicas. Apesar do crescimento gradual da escolarização pública, ao longo do século, mais de 90% da população era rural e analfabeta. Enquanto isso, nos países centrais, as escolas eram vinculadas às fabricas ou a igrejas, ocorrendo as primeiras iniciativas estatais em alguns países, à medida que a industrialização o exigia.

A educação voltada para as elites, entretanto, merece destaque, especialmente no que diz respeito à educação superior e à pesquisa. Institutos de pesquisa desenvolveram-se, com a Revolução Industrial, nas principais capitais europeias e nos Estados Unidos, caminhando *pari passu* com as demandas econômicas e militares.

## **Estado providência – economia desenvolvimentista**

No século XX, houve o nascimento do “fordismo”, uma produção industrial com princípios científicos, baseada em linha de montagem com esteiras automáticas, na especialização e na divisão do trabalho, no baixo treinamento, na alta produtividade e na eficiência. Para os operários, o processo produtivo não tinha significação, para além da

venda de sua força de trabalho; não havia relação de identidade com o produto do trabalho, intensificando-se a produção, racionalizando o processo produtivo e alienando o trabalho.

Nesse contexto fordista nos processos produtivos, desenvolveram-se escolas públicas, que funcionavam como fábricas, produzindo alunos em série: salas de aula lotadas, alunos enfileirados, com uma formação rápida, primária, para ocuparem o mais depressa possível seu lugar nas fábricas dos países centrais. Para formar os estudantes, escolas normais preparavam tecnicamente os professores, em nível secundário.

Contraditoriamente, os modernos processos produtivos, com a elevação inédita da capacidade de produção, aliados à internacionalização do capital e do mercado financeiro, bem como os desastrosos resultados da Primeira Guerra Mundial e as medidas de austeridade fiscal em tempos de crise, levaram, ao final dos anos 1920, o liberalismo à falência. A quebra da Bolsa de Valores de Nova York foi um dos acontecimentos fundamentais para o colapso do sistema. O descontrole do livre mercado levou ao caos absoluto e os estados centrais passaram a intervir pesadamente na economia, passando a assumir a função de “estado empreendedor”, promovendo o desenvolvimento da indústria com o sólido financiamento público.

Nos países centrais, desenvolveu-se o chamado estado providência ou de bem-estar social, alimentado por investimentos norte-americanos, posição vantajosa nos países periféricos, e irrigação com os *royalties* da exploração das colônias europeias na África e Ásia.

Sob influência das ideias de J. M. Keynes e sob pressão da expansão das economias socialistas, os estados centrais passam a proteger e cuidar do bem-estar social de toda a sociedade, da saúde, da economia, dos empregos. Os países centrais procuram desenvolver estados de bem-estar social, em especial na Europa. Nos países periféricos, são desenvolvidas medidas de um estado empreendedor com alguma proteção social.

Nos países periféricos, em especial a partir dos anos de 1930, houve o desenvolvimento do estado empreendedor fundamentado na indústria primária e substituição de importações, levando a um profundo endividamento, industrialização, ainda que primário, para mercado interno, utilizando-se de fábricas montadoras e maquiladoras. Nesse contexto, trabalhadores assalariados produziam matéria-prima para exportação e montavam produtos para o mercado interno. Os lucros do trabalho iriam para os latifundiários, industriais, comerciantes e banqueiros.

No Brasil, desenvolve-se uma escolarização primária, precária, com a proletarização dos professores, que leigos e assalariados atuavam nas poucas escolas brasileiras. Os professores iriam se tornar licenciados apenas no final do século.

Nos países centrais, no final desse período, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, houve uma série de mudanças contraditórias. Ao mesmo tempo em que alguns países do mundo se vivia o estado de bem-estar social, os liberais estavam tentando uma retomada em pleno desenvolvimentismo keynesiano.

Em 1947, Friedrich Hayek, Ludvig von Mises, Milton Friedemann e outros intelectuais uniram-se na Suíça para formar a *Société de Mont Pèlerin* para difundir as ideias neoliberais pelo mundo. A partir de 1950, a Escola de Chicago, como ficou conhecido o Instituto de Economia da Universidade de Chicago, liderada por Theodore Schultz, Milton Friedman, entre outros, fez forte propaganda ideológica pelo monetarismo (neoliberalismo) em pleno desenvolvimentismo. Gary Becker, baseado nas ideias de Schultz, escreveu em 1964, *Human capital*, criando a “teoria do capital humano”, enquanto Friedman desenvolvia suas teorias neoliberais para estudantes vindos de vários cantos do mundo, em especial, da América Latina.

Durante os anos de 1930 a 1970, desenvolve-se fortemente, tanto nos países centrais, quanto periféricos, um estado interventor na economia e com forte tendência estatista. Ao mesmo tempo há uma mudança de política internacional, por parte dos Estados Unidos, que, depois da Segunda Guerra Mundial, procurou investir pesada-

mente nos países aliados, para a reconstrução e garantir sua influência, em detrimento dos soviéticos. É o caso do Japão, por exemplo, que recebeu forte investimento norte-americano para se industrializar, depois da guerra.

No processo de industrialização da década de 1950, estabeleceram-se, na fábrica de automóveis Toyota, novos processos produtivos conhecidos como “Toyotismo”. Trata-se de um processo produtivo que não é mais em grande escala como o fordismo, mas altamente especializado, racionalizado e eficiente, que irá produzir sob demanda, ampliando a eficiência e aproveitando ao máximo o tempo.

De acordo com Spear (1999), a empresa define o Sistema Toyota de Produção sobre dois fundamentos, o *just-in-time*, ou seja, fazer somente o que é demandado, quando for demandado e na quantidade em que for demandado; e *jidoka*, isto é, automação com um toque humano, que sinteticamente significa uma automação que interrompe o processo de produção ao se detectar alguma anomalia. Esse processo de produção aliado às teorias do capital humano foi determinante para tornarem o Japão uma a grande potência.

No campo da educação, o impacto dessa forma de organização do processo produtivo desencadeou uma concepção de educação e de escola que se baseia em habilidades e competências.

A transposição de tal dinâmica produtiva, para a organização do trabalho pedagógico na escola, resultou em fragmentação didática e pedagógica, cisão entre teoria e prática, formando de modo diferenciado para o trabalho intelectual e o trabalho material, enfim, imprimindo a lógica da produtividade nos métodos pedagógicos, conteúdos, escolhas de gestão, avaliação da aprendizagem, que na perspectiva meritocrática, priorizam e premiam a dinâmica de resultados em detrimento do processo e da relação entre educador e educandos, produzindo sujeitos de autonomia e criatividade restritas.

Uma vez que a lógica do “toyotismo” transferiu a atenção do trabalho, dos processos de produção para os processos de gestão e logística; também a escola foi demandada a modificar seu foco dos conteúdos para as habilidades e competências, sob o discurso de que



todo o conhecimento está acessível por meio das tecnologias de informação e comunicação. Cabe, agora, à escola a função de preparar os jovens para solucionar problemas do cotidiano, *just-in-time*, conforme a demanda. Finalmente, diante da globalização da economia e das comunicações, as diferenças entre os países periféricos e os centrais, especialmente no que diz respeito à escola básica, reside em fatores que ultrapassam o conteúdo ou as técnicas. O foco é nos resultados, medidos por meio de avaliações da qualidade.

### **Estado Gerencialista – economia neoliberal**

Na viragem do século XX para o século XXI, houve o desenvolvimento do capitalismo financeiro global ou neoliberalismo sobre as ruínas do desenvolvimentismo. Ao longo de todo o século XX, a dependência energética dos países centrais e periféricos, em relação ao petróleo, aumentou de forma extraordinária. Entretanto, os processos de descolonização, bem como o aumento da influência soviética nos países produtores de petróleo, levaram os países centrais a enfrentarem sérios problemas, especialmente a partir do final dos anos de 1950. Para destacar alguns choques das chamadas crises do petróleo que levaram ao sensível incremento inflacionário e descontrole fiscal no mundo capitalista, destacam-se a tomada do Canal de Suez, em 1956, pelo Egito; o protesto da Organização dos Países Produtores de Petróleo (Opep) em 1973, durante a Guerra do Yom Kippur (Egito e Síria contra Israel, apoiado por EUA); e a revolução iraniana em 1979, que depôs o Xá Mohammad Reza Pahlavi, tendo os três acontecimentos levado a disparadas nos preços do petróleo e desequilíbrio financeiro em todo o mundo capitalista. Os países centrais passaram a ter enormes dificuldades para sustentar o estado de bem-estar social e, nesse processo, as ideias dos neoliberais de Mont Pèlerin começam a fazer muito sucesso nos países centrais, no sentido de tentar salvar bancos, o sistema financeiro e a grande indústria multinacional, em especial a inglesa, francesa, alemã e norte-americana.

Nesse período, as ideias do grupo conhecido como *Chicago Boys*, liderado por Milton Friedman, foram postas em prática no Chile. O país, governado por uma frente popular liderada pelo presidente Salvador Allende, sofreu um golpe de estado violento, com apoio de parte das forças armadas chilenas e aviões norte-americanos, que bombardearam o Palácio de La Moneda, em 1973, assassinando muitos membros do governo, incluindo o presidente Allende. Assim, o governo dos Estados Unidos coloca na cadeira de presidente da República o general Augusto Pinochet, líder do golpe de estado, que convida os *Chicago Boys* para colocarem o monetarismo em ação no governo do Chile, promovendo as reformas neoliberais que se tornaram laboratório do neoliberalismo nos anos de 1970 e 1980. Depois do Chile, Ronald Reagan, do Partido Republicano norte-americano (1981-1989), aplicou o neoliberalismo nos Estados Unidos. No campo da educação, os resultados foram desastrosos no país andino ao longo dos anos 1980, como, por exemplo, o processo de privatização da educação pública, especialmente a educação superior. A Lei Geral de Educação Universitária, aprovada em 1981, pôs fim à educação gratuita no Chile e incorporou o pagamento da educação superior pública. Desse modo, além de ter de pagar pela educação superior privada, extraordinariamente expandida durante a ditadura, os estudantes tinham também de arcar com os custos da educação pública, por meio de créditos bancários.

Na Inglaterra, Margaret Thatcher, do Partido Conservador, foi primeira-ministra entre os anos 1983 e 1990 e promoveu reformas neoliberais em seu país, para tentar salvar a economia britânica. No final desse período, o Reino Unido sobe seu índice de crianças pobres de 11% para 24%, segundo números oficiais do Banco Mundial. Em seguida, Tony Blair, do Partido Trabalhista, voltou a implementar as ideias econômicas de Keynes, revertendo esse processo e conseguiu alcançar, ao final de seu mandato, um índice de menos de 10% de crianças pobres no Reino Unido.

Para Dardot e Laval (2016):

[...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas a até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação [...] O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo* de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaicas e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência. (p. 17, **grifos no original**).

Para os países periféricos, a década de 1980 foi considerada perdida, por conta do grande endividamento, das tomadas de empréstimo dos países, com grande estagnação econômica. Nesse contexto, em 1989, houve o *Consenso de Washington*, feito a partir do encontro de economistas neoliberais e representantes do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, em uma reunião chefiada por John Williamson, na qual se discutiram receitas para o ajustamento macroeconômico da América Latina.

Os representantes dessas instituições discutiram os dez mandamentos do *Consenso de Washington* para a América Latina: disciplina fiscal, redirecionamento de gastos públicos, reforma tributária, juros de mercado, câmbio flutuante, livre comércio, investimento estrangeiro, privatização, desregulamentação e defesa da propriedade privada.

No Brasil, houve a adoção plena desses mandamentos. Um dos documentos centrais desse movimento é o Plano Diretor de Reforma do Estado (BRASIL, 1995), produzido pelo ministro Bresser-Pereira.

Nessa dinâmica, para receber financiamento externo do (FMI), era exigido que o país cumprisse as condicionalidades, isto é, as regras do FMI e do *Consenso de Washington*.

A Argentina, por exemplo, cumpriu todas as condicionalidades e, por isso, foi reconhecida, porém, entrando em falência logo em seguida, assim como todos os países neoliberais que vivenciaram tragédias sociais e educacionais.

No Brasil, nessa época, houve privatizações, congelamento salarial de servidores públicos, extinção de órgãos, destruição da indústria com a internacionalização do capitalismo nacional. O desemprego foi de 45% e a população ficou abaixo da linha da pobreza (conforme o dólar padrão paridade de compra (PPC) do Banco Mundial, U\$1,00/dia).

Sobreviveram no Brasil quase exclusivamente indústrias maquiadoras ou montadoras, assim como a continuidade da produção e exportação de matérias-primas e produtos de baixo teor tecnológico, como a indústria de cosméticos, de capital aberto multinacional. Na área administrativa, houve a reforma do Estado, baseada na racionalidade do mercado, impondo os chamados pilares macroeconômicos: câmbio flutuante, superávit fiscal e controle da inflação.

Em 1995, o Banco Mundial publica o relatório *Priorities and strategies for education*, (WORLD BANK, 1995) em Washington, um receituário de reformas para a área da educação, baseado na teoria do capital humano e nos princípios neoliberais da Escola de Chicago. Os estados que dependiam do FMI deveriam atender a essas regras.

Ao longo dos anos 1990, o Brasil passou a seguir, religiosamente, o mantra do Banco Mundial. O ministro da educação Paulo Renato Souza (1995-2002) coordenou o que ele mesmo chamou em seu livro de “revolução gerenciada”, publicado em 2005 (SOUZA, 2005). Economista, inicialmente cotado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso para o Ministério do Planejamento, à frente da Pasta da Educação, Paulo Renato Souza providenciou, nesse período, a municipalização do ensino fundamental, a aprovação, no Congresso Nacional, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL,1996) No mesmo período, o Ministério da Educação, sob a direção dele, desenvolveu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) [BRASIL, 1998], para a padronização da educação, facilitando o controle, e a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Saeb (BRASIL,1995), do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem (BRASIL, 2017) e a participação no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment* (BRASIL, 2000), para falar de al-

gumas iniciativas de avaliação de larga escala, além da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) [BRASIL, 1996], na área contábil.

Como resultado desse processo, houve o sucateamento das universidades, aposentadorias em massa, desvalorização do trabalho docente, expansão do ensino privado em todos os níveis e sua precarização, bem como a do ensino público. É desse período também o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). O ministro Paulo Renato defendia que o estado executor deveria ser substituído por um estado gerencial e regulador. Outro elemento desse contexto foi o do estado mínimo na economia, com privatizações e ênfase máxima no controle social.

Na área de educação, a tendência foi o estado-avaliador, avaliações externas, de larga escala, currículo nacional, *accountability* (avaliação, prestação de contas, responsabilização), foco na qualidade que pode até ser, segundo Afonso (2009), científica, mas certamente não seria pedagógica e democrática.

Numa estratégia de formar uma competição entre sistemas, entre escolas, entre professores, é uma lógica presente na sociedade e no estado, tornando-a quase mercado.

Para a presidenta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Maria Helena Guimarães de Castro, responsável pela criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com a reforma empreendida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC),

[...] sai de cena o estado-executor, assumindo o seu lugar o estado-regulador e o estado-avaliador. Essa mudança de paradigma exige uma verdadeira reengenharia do setor público. Trata-se da difícil tarefa de substituir controles burocráticos por uma nova cultura gerencial, que incorpora a política de avaliação como elemento estratégico da gestão pública. (CASTRO, 1998, p. 9).

Para Afonso (2009, p. 49), “[...] o estado vem adotando um *ethos* competitivo, neodarwiniano, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de

gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos do sistema educativo”.

Outro elemento presente nas propostas neoliberais de reforma da educação é o da teoria da escolha pública, ou seja, numa perspectiva individualista de sociedade, o Estado deveria distribuir *vouchers* para que os pais pudessem escolher as escolas de seus filhos, segundo as notas dos exames nacionais, revelando uma relação de consumo e de competição.

Uma das defesas das avaliações de larga escala, especialmente internacionais, é de que elas possibilitariam, por meio do ranqueamento, criar um referencial e modelos para que os países em desenvolvimento, ou seja, periféricos, pudessem estabelecer estratégias para perseguir tais modelos. O que ocorre na verdade é que os países melhor ranqueados não ficam aguardando os periféricos se desenvolverem, mas estabelecem suas próprias estratégias de avanço. Enquanto que os países periféricos, tentando transpor modelos importados, patinam nos *rankings*, que servem para legitimar suas posições.

## Considerações finais

O resgate histórico até aqui demonstra o processo no qual a educação se encontra hoje, recebendo na escola e no trabalho pedagógico os impactos das políticas econômicas.

Segundo o professor da Universidade do Minho, Almerindo Janela Afonso (2009), as avaliações externas dão uma mensagem de desconfiança em relação aos professores. Segundo o autor, não se fazem avaliações externas para os pacientes dos médicos, pois a sociedade confia nesses profissionais, sendo que o mesmo não acontece com os professores, sob os quais impera um clima de desconfiança a respeito de seu trabalho docente, o que justifica a sistemática política de avaliações externas para fiscalizar sua atuação.

No contraponto de toda essa análise, existem algumas possibilidades da avaliação formativa e o retorno à emancipação. Segundo Afonso (2000), existe algum horizonte esperançoso.

Para tanto, faz-se necessário avançar do colonialismo, no sentido de se pautar em outros países como referência, caminhando para a solidariedade. É possível avançar para uma política avaliativa radicalmente diferente daquela que atravessou e caracterizou os últimos anos. Urge relocalizar a avaliação formativa, considerando-a um eixo fundamental na articulação entre Estado e comunidade.

Há que se superar a avaliação estandardizada, com publicização dos resultados, bem como sua exploração marquetológica que expõe e identifica unidades, normativa, quase-mercado, reguladora e que responsabiliza professores e diretores, por supostos baixos desempenhos escolares que punem escolas e profissionais da educação de várias perspectivas.

Há que se consolidar a avaliação não estandardizada: formativa, que rearticula estado e comunidade escolar, com base na reciprocidade, com vistas à emancipação. É preciso respeitar e ouvir os professores.

As avaliações de ampla escala podem ser discutidas de modo positivo. Os indicadores, por meio das avaliações, apontam dados, mas não necessariamente se consubstanciam em decisões, que são políticas, a cargo dos gestores. Tais instrumentos podem ser utilizados com suporte para a construção de políticas públicas com vistas à qualidade social da educação.

Enfim, é preciso construir uma escola básica como parte de um estado democrático na qual todo e qualquer processo de avaliação esteja em consonância com uma perspectiva avaliação dialógica e que contribua para a melhoria da qualidade da educação, superando a lógica da disputa e da premiação, por uma escola da solidariedade, com currículo e prática pedagógica integradoras e que ofereça uma formação humana integral. Esse projeto exige agentes educativos responsáveis por projetos de inovação e emancipação. Em suma, o Brasil precisa de um estado, uma sociedade e escolas verdadeiramente democráticas.

## Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma Sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Histórico do Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília- DF, 1995. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 29 de nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Brasília- DF, 2000. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa> . Acesso em: 29 de nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Brasília: DF, 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424compilado.htm). Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação **Portaria no 468, de 3 de abril de 2017**. Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, e dá outras providências. Brasília- DF, 2017. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20144117/do1-2017-04-04-portaria-no-468-de-3-de-abril-de-2017-20144067](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20144117/do1-2017-04-04-portaria-no-468-de-3-de-abril-de-2017-20144067). Acesso em: 29 de nov. 2021.

BRASIL. Ministério Federal da Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Presidência da República. Câmara **da Reforma do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br> . Acesso em: 29 de nov. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.155 de 1998**, Aprova o Plano Nacional de Educação. Redação final na Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Aprovado em 15 de dezembro de 1999. Brasília-DF. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 29 de nov. de 2021 .

CASTRO, M. H. G. Palestra inaugural. *In: Anais Seminário Internacional De Avaliação Educacional*, Rio de Janeiro 3 de dezembro de 1997 . MEC, 1998. p.9 Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**

CONRAD, S. **O que é a história global?** Lisboa: Edições 70, 2019.



DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

SPEAR, S. J. **The Toyota production system: an example of managing complex social/teaching systems**: 5 rules for designing, operating, and improving activities, activity-connections, and flow-paths. 482f. 1999. Tese (Doutorado em Business Administration) - Harvard University, Cambridge, estado de Massachusetts, nos Estados Unidos. 1999. Disponível em: [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=en&user=1CGsxXgAAAAJ&citation\\_for\\_view=1CGsxXgAAAAJ:lJCSPb-0Ge4C](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=1CGsxXgAAAAJ&citation_for_view=1CGsxXgAAAAJ:lJCSPb-0Ge4C). Acesso em: 29 de nov. de 2021 .

SOUZA, P. R. **A revolução gerenciada**: educação no Brasil, 1995-2002. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

WORLD BANK. **Priorities and strategies for education**. Washington, DC: World Bank, 1995.

## CAPÍTULO XIII

# A FRAGMENTAÇÃO NO TEMPO INTEGRAL: CACOS OU MOSAICOS?

Valdoir Pedro Wathier

### Introdução

Este trabalho decorre de uma pesquisa de doutorado, defendida em 2019 (WATHIER, 2019), cujo objeto de análise foi a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Pemti), criada no bojo do Novo Ensino Médio (Nem), advindo da Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017. A análise da buscou verificar se os fluxos promovidos e os equilíbrios e desequilíbrios decorrentes da política evidenciavam alguma aproximação ao pensamento ecossistêmico. Esta abordagem colocase contrária à fragmentação dos saberes, assumindo, portanto, a perspectiva da transdisciplinaridade, da integração e interligação dos saberes, com base em Morin () e Moraes ().

O aporte teórico adotado contribuiu para o desenvolvimento de análises que levantou inquietações acerca da relação fragmentação/integração. Se, por um lado, o “pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes” (MORIN, 2011, p. 15), por outro, “[...] a totalidade é uma não verdade” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 44). Nesse sentido, são fartos os diagnósticos de que o currículo do Ensino Médio no Brasil é demasiadamente amplo e, ao mesmo tempo, amplamente fragmentado.

É desta problemática que se trata o presente trabalho, sendo que a pergunta motriz é: qual a relação entre ter mais ou menos fragmentos e ter mais ou menos fragmentação? É a essa questão que aqui dedicamos, assumindo que se trata de uma conta que a matemática ortodoxa tem pouco potencial para resolver, pelo fato de que se configura uma questão do campo da complexidade, onde o todo não corresponde à soma das partes.

Para essa jornada, serão discutidos alguns elementos do Nem, em especial aquilo que provoca a relação integral-fragmentado. Em seguida, trataremos de aspectos teóricos relativos à nossa questão e, por fim, apresentaremos nossa perspectiva acerca do tema, que são em parte conclusões da pesquisa de doutorado e, em outra medida, efeitos dela sobre nossa própria formação.

## Novo ensino médio: fragmentos e integração

O Nem foi proposto pelo Ministério da Educação (MEC) no argumento de que “[...] atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI.” (BRASIL, 2016a). Schwartzman (2018), ao discutir o Ensino Médio, diagnostica que a fragmentação tem sido um problema central:

*A prática, no Brasil, tem sido a de organizar uma grade curricular com uma distribuição das matérias pelos horários ao longo da semana, cada uma com um professor responsável por um currículo a ser cumprido, ficando por conta do aluno, juntar estes assuntos diferentes em sua cabeça (p. 21).*

Os diagnósticos acerca da fragmentação são fartos. Porém, os caminhos para superá-la ainda se apresentam como grande incógnita. Considerando que o fenômeno da fragmentação decorre da especialização em disciplinas, cabe atentar ao aspecto histórico:

*A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa*

científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc [...]” (MORIN, 2014, p. 105).

Pela perspectiva de Morin, o atual contexto é do esgotamento dos enfoques disciplinares. O autor alerta ainda que os problemas da educação têm sido encarados em termos quantitativos e a eles sido reduzidos, nas “insígnias de ‘mais professores’, ‘mais informática’” (MORIN, 2015, p. 191). No caso do Nem, nota-se o bordão do “mais tempo”, conjugado com “menos disciplinas obrigatórias”.

Se o NEM surge com a premissa de permitir múltiplos itinerários, assume o corolário de que precisará ser menor o número de disciplinas obrigatórias. Nesse campo, há, porém, o frequente tensionamento sobre saberes que não estão presentes no Ensino Médio, e cuja ausência traz prejuízos à formação cidadã e à preparação para o trabalho. Isso leva à constante demanda por inclusão de novas disciplinas ou temáticas no currículo da educação básica de modo geral e, no enfoque em questão, do ensino médio. Resolver o que é essencial tem sido historicamente uma tarefa insolúvel (SHWARTZMAN, 2018).

Nesse sentido, o estabelecimento do Nem se dá em paralelo com a constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo previsto o seguinte desenho: a) O Nem passa a vigorar a partir da aprovação da BNCC; b) o planejamento de sua implantação deve ocorrer no ano subsequente ao da aprovação; c) a implantação se inicia no segundo ano subsequente ao da aprovação (BRASIL, 2016). E a BNCC do ensino médio teve processo conturbado, inclusive com momentos de discussões regionais não ocorrendo por mobilização social contrária ao estabelecimento da base. A aprovação ocorreu em dezembro de 2018 - um ano após a previsão inicial e, também da aprovação da BNCC das demais etapas -, implicando em planejamento ao longo de 2019 e início de implantação em 2020.

A BNCC trata da noção de educação integral “independentemente da duração da jornada escolar” (BRASIL, 2018a, p. 14). E concebe que ela “deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade des-

se processo” (BRASIL, 2018a, p. 14). Na Base, o termo complexidade se filia ao conceito que aqui adotamos. “Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” (BRASIL, 2018a, p. 15). Mesmo que formalmente não vigentes à época de nossa pesquisa, essas definições já estabelecidas podiam inspirar os desenhos dos currículos e das práticas escolares.

Esse fato foi de relevante oportunidade para o estudo realizado por este pesquisador no doutorado, pois abordou-se a prática de implantação do tempo integral, sem que estivesse vigente a base comum que nortearia também a definição de itinerários. Surgiu um espaço: fenômeno raro em um currículo sempre tão ocupado. Esse foi um fator que não se previu assumir relevância, pois a atenção também se voltava às disciplinas, aos itinerários, ou seja, aos elementos que preenchem o currículo e, com isso, não foi percebido de princípio, quão grande poderia ser a relevância de um elemento sutil. Progressivamente, compreende-se o sentido de que “[...] criar conhecimento é também abrir espaço para que algo novo possa emergir” (MORAES, 2004, p. 301).

Outro elemento relevante foi a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b). Nelas, a noção de integração dos saberes é clarificada quando surge também o esclarecimento de que não se quer a fragmentação ou mecanização do conhecimento. Nesse sentido, a integração é preferida, e “não o acúmulo de informações e conhecimentos”. São presentes expressões como “romper trabalho isolado apenas em disciplinas”, “superando a aprendizagem limitada à memorização” (BRASIL, 2018b). Nota-se, portanto, que se trata de uma opção expressa, não de ocorrências casuais.

A BNCC e as DCN para o Ensino Médio também permitem olhares mais convidativos à fragmentação, reconhecemos. De todo modo, tem-se aberturas no sentido do caminho que buscamos: não se pode esperar que instâncias centrais desenhem e imponham uma proposta pedagógica ecossistêmica. Basta que a permitam. Isso se torna especialmente importante quando as diretrizes ditam aos sis-

temas de ensino para que fortaleçam, nas escolas, a capacidade de concepção, formulação e execução de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 2018b).

O Nem, a BNCC e as DCN se aplicam a todo o Ensino Médio. Contudo, a MP criou uma ação mais seletiva, que é a Política de Fomento às Escolas de Tempo Integral (Pemti), objeto mais específico de nossa análise. E se o NEM, cuja cronologia ficou atrelada à BNCC, só passou a vigorar em 2020, a Pemti teve início em 2017. Considerando que nosso levantamento de dados e os trabalhos de campo ocorreram em 2018 e 2019, trabalhamos precisamente nessa janela das normas. Nesse período, as escolas participantes da Pemti, de modo geral, mantiveram sua atuação usual em um dos turnos e, no outro, incrementaram o currículo para dar conta de cumprir a jornada de 1.400 horas, que equivale a uma média de 7h/dia, exigida para se configurarem como tempo integral e fazer jus aos recursos previstos nesta Política. É ao fenômeno percebido nesse espaço temporal criado por este turno adicional que dedicamos nossa especial atenção.

## Interconexões Teóricas

De um currículo amplo e fragmentado à tensão entre as necessidades de incorporação e a de redução dos componentes obrigatórios. Esses tensionamentos nos exigem ter em mente os operadores cognitivos do pensamento complexo, em especial, o princípio dialógico, que indica que há contradições que não podem ser resolvidas, configurando, portanto, opostos que são ao mesmo tempo antagônicos e complementares (MORIN, 2011; MARIOTTI, 2010). É por essa perspectiva que progressivamente começamos a compreender a relação entre integralidade e fragmentação.

Para Foucault (2014), a fragmentação é intrínseca ao processo formativo pois, “[...] o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar” (p. 73), o que estaria atrelado aos discursos de verdade, que por sua vez, visam constituir ações de poder. Bauman, por sua vez, adverte enfaticamente que “[...] o que foi separado não pode ser

colado novamente. Abandonai toda esperança de totalidade, tanto futura quanto passada, vós que entráis no mundo da modernidade fluida” (BAUMAN, 2001, p. 32). A metáfora da modernidade líquida permite evitar ciladas de compreender relações complexas apenas como uma grande quantidade de conexões. Assim, entende-se melhor assumir tais relações como fluxos, e com isso os pilares teóricos são encadeados:

O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2014, p. 284).

É nesse sentido que optamos por trabalhar com a definição de política pública como “fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade” (SARAVIA, 2006, p. 28). Os referenciais permitem assumir que as políticas não são uma mera expressão de vontade de um ministro (SHULTZ, 2012), e sim que as escolas fazem política a partir das políticas e redefinem as soluções (BALL *et al*, 2016). Por isso, a relevância da norma “nasce do caráter contraditório que acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta” (CURY, 2002, p. 247). Ademais, “as forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta” (FOUCAULT, 2014, p. 73).

Portanto, contradições, fluidez, desequilíbrios, são conceitos em movimento nas políticas educacionais. Se o “silêncio da lei significa a perpetuidade do processo” (BAUMAN, 1998, p. 95), é possível assumir que a Lei tendo falado sobre um novo ensino médio foi fator de desequilíbrio, tendente a construir uma nova realidade a partir de ações dos indivíduos em seus contextos de prática, em suas ações de poder, afinal, “[...] mesmo as mais universais das noções nascem e adquirem forma na experiência particular das pessoas vinculadas a lugar e tempo específicos” (BAUMAN, 1998, p. 161). Por isso a relevân-

cia de perceber que as tomadas de decisões que geram equilíbrios e desequilíbrios não são apenas centrais, ao contrário, cabe perceber o “[...] poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais” (FOUCAULT, 2014, p. 282).

Nesse processo, as verdades estabelecidas em nosso modelo educacional foram, em grande medida, forjadas pelo método cartesiano, que propõe dividir o problema em tantas partes quanto for possível (DESCARTES, 1973). Essa divisão é um valor do pensamento tido como “bom” e, por isso, precisamos refletir sobre “quais interesses são servidos pela definição do que seja considerado ‘bom’” (BALL, 2009, p. 308). Noutro sentido, tem-se percebido que o progresso promovido pela perspectiva cartesiana também abriu porta a alguns flagelos, por conta da desintegração.

Como alerta Morin, nosso mundo ocidentalizado “atrofiou as aptidões sensoriais e inibiu as potencialidades em policompetências” (2015, p. 94). Isso é em grande parte decorrente do modelo de ciência, do modelo de educação, fragmentado e especializante. Temos o pressuposto de que a fragmentação e a especialização já nos mostraram seus benefícios e, atualmente, exhibe-nos seus vícios, exigindo reformas. Morin alerta que um dos pilares da crise atual está na desesperança quanto à ideia de progresso. Pelo olhar de Bauman (1998), se a ciência foi o grande mote da modernidade, o capital e o consumo são os arautos da pós-modernidade.

E nesse mesmo sentido, se reconhecemos crises e necessidades de reforma na Educação, é preciso considerar que não é apenas o sistema educacional que tem encontrado dificuldades para responder ao que dele se espera, mas que os sistemas monetário e econômico também não têm oferecido as condições de bem-estar que prometem e que são precípuas à boa educação. Por isso, é preciso buscar também pensar no mosaico que esses fragmentos do nosso tecido social representam, perceber suas interdependências, sua ecologia.

Assim, a ecologia, na forma que abordamos, amplia-se para necessariamente incorporar e submeter a economia, a política e a socie-



dade. E isso não se refere a uma opção metodológica, mas a uma noção ontológica. Necessário considerar que “a crise ecológica se acentua com a degradação crescente da biosfera, que, por si mesma, vai provocar novas crises econômicas, sociais e políticas” (MORIN, 2015, p. 25). Portanto, o olhar fragmentado não gera efeitos nocivos apenas à aprendizagem, mas à condição social ampla, e faz com que se torne menos provável, construirmos soluções para problemas complexos.

Por essa perspectiva guiamos nossa pesquisa e temos amplos resultados construídos em Wathier (2019). Contudo, um elemento causou peculiar inquietação: o Nem tinha por pressuposto reduzir o número de disciplinas, e pensávamos que isso teria alguma relação com reduzir a fragmentação. Mas aos poucos uma questão se sobrelevou: reduzir os fragmentos significa reduzir ou ampliar a fragmentação?

Nesse sentido, fomos convergindo com a percepção de que “se um país estreita os campos de aprendizado, os resultados nos exames podem até ser melhores, mas a educação, no sentido amplo, será prejudicada” (HARDFORD, 2019). Como já abordamos, embora o número de disciplinas no Brasil seja amplo, a visão fragmentada e desconectada da prática faz com que as abordagens sejam focadas nos conteúdos, não na dinâmica da aprendizagem. Sucessivamente, as ferramentas criadas para os professores foram tão voltadas à disseminação de fragmentos de conhecimento, em detrimento da relação dialógica com o saber, que se chegou ao ponto de tratar aos próprios docentes como meras ferramentas, cumpridoras do que ditam as grades. As fórmulas de Bhaskara, Leis de Newton, orações sindéticas e tantos eteceteras foram perdendo a sintonia com a dinâmica relacional do saber e da aprendizagem, e as ferramentas viciaram.

Cada disciplina, cada área do saber foi promovendo seu insulamento, e seu contingente de soldados construtores de fronteiras: “aprendemos dos sistemas históricos do colonialismo que educadores têm comumente sido a infantaria das políticas opressivas” (SHULTZ, 2012, p. 38). As interações progressivamente passaram a ser redes de favores e intrigas, onde interessa apenas o que devolve um bem direto àquele pedaço, àquele quadrado em si. As disciplinas pas-

saram a ter a si mesmas como um fim, e a Educação com isso é usualmente interpretada com um acumulado dessas finalidades. Tenta-se traduzir a qualidade das aprendizagens aos resultados médios em cada disciplina.

É válido lembrar que os reclames da exposição de motivos que embasam o Nem são muito similares aos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO, 1958) - estamos aprendendo que “os conhecimentos fragmentados servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana” (MORIN, 2014, p. 17).

Após o encerramento da pesquisa, temos buscado novas interlocuções teóricas, em especial entre as que propõem a aproximação de perspectivas generativas, a fim de contribuir de modo vivaz para os caminhos do pensamento e da ação educativa. Nessa jornada, temos percebido a relevância de desvelar as conexões ocultas (CAPRA, 2002); de perceber movimentos com o das organizações caórdicas (HOCK, 2000) ao se colocar o propósito como guia para os métodos e técnica, e não o inverso; de iniciativas de aprendizagem e de organizações a partir de novos estágios da consciência humana (LALOUX, 2018).

Nessa jornada, percebemos também que, sem conhecer a teoria, a escola estudada aplicou estratégias muito aderente às metodologias recomendadas na Teoria U, calcada na noção de que se aprende a partir do passado, mas que é preciso também aprender a partir do futuro emergente (SCHARMER, 2020). Esses múltiplos reencontros levam a crer que a generatividade é, além de um anseio teórico, cada vez mais uma evidência científica, à qual somamos os resultados tratados a seguir.

## Resultados da Pesquisa

Para privilegiar os resultados, deixamos apenas referência à metodologia adotada que consta em Wathier (2019), e registramos que nossa opção foi por uma abordagem mista, tendo elementos quanti-

tativos como evidência, mas focando na análise qualitativa. O norte metodológico teve por base Gamboa (2012) e o suporte da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2012). Para a realização das entrevistas, principal suporte dos resultados discutidos abaixo, tomamos por base Triviños (1987).

Quanto aos resultados, selecionamos aspectos da tese que se referem aos gestores, professores e estudantes da escola estudada, no que tange à relação fragmentação / integralidade. Em seguida, trazemos uma visão a partir da perspectiva geral da política, com base nos questionários aplicados a mais de 1.000 escolas de ensino médio e na análise documental. Ao tratar das observações e entrevistas, realizadas ao longo de 2019 em uma escola pública do Distrito Federal (DF), fazemos referência aos gestores utilizando nomes que iniciam com a letra G, aos professores com nomes que iniciam com a letra P, e aos estudantes com nomes que iniciam com a letra E.

A escola começou a atuar no tempo integral em 2017, com a adoção no modelo para o 1º ano do Ensino Médio. Tivemos a oportunidade de fazer a imersão em 2019, quando o integral abrangia os três anos do Ensino Médio. Para a discussão que se segue, é necessário ter em conta que a opção da escola foi por trabalhar em oficinas baseadas em Projetos, e houve dedicação a ofertar amplo leque de possibilidades. No período da pesquisa, a escola oferecia 38 opções de oficinas, classificadas em um ou mais dos seguintes grupos: Serviço Social, Protagonismo e Liderança; Preparação para Universidades; Mercado de Trabalho; Artes, Esportes e Lazer.

Ao focar na análise do processo de implantação da Pempti na escola estudada, percebemos que a gestão teve atuação relevante, construindo mecanismos para que estudantes participassem da gestão, em especial por meio de programa de voluntários. É interessante notar que o programa surgiu a partir do reconhecimento de que o tempo integral impedia que estudantes participassem de outras iniciativas externas à escola e esta falta os impedia de galgar oportunidades como participação no programa Jovens Embaixadores, cuja adesão era incentivada pela escola. Assim, uma ação buscava ofere-

cer resposta a um conjunto de problemas, fugindo ao isolamento e às causalidades lineares.

Na relação gestão-professores, houve atritos, pois tratava-se de um quadro fechado e a reconfiguração exigiu ruptura, conforme aponta um dos entrevistados: “a rejeição do professorado foi muito grande [...] eu vejo que nossa profissão deveria ser um perfil que quer sempre estar em mudança. E por incrível que pareça não era isso que acontecia” (Gustavo).

O diálogo entre gestão e professores foi sinalizando que nem todos tinham as características para o novo desenho que se projetava. Houve movimento de saída de muitos professores, e busca por outros, com perfil mais aderente ou mais flexível. Ou seja: quebrou-se o quadro, e as peças que dele sobraram dispersaram-se, sendo que as que restaram foram combinadas com outras para uma nova formação. Relevante perceber que dos professores que permaneceram, associados aos que ingressaram, havia um sentimento de pertença, de reconhecimento como parte de um todo com sentido. Pela metodologia escolhida, não dialogamos com os professores que deixaram a escola, o que poderia trazer ricos complementos acerca do caráter contraditório na busca por melhorias da educação.

A percepção colhida é de que após quebrar-se o quadro (cacos), houve movimentos de reconfigurações (mosaicos): “os professores, como eles viram muita movimentação na escola no início do ano, eles perceberam que havia espaço, que havia suporte pra criar grandes projetos novos. E criaram” (Giuliano). Os professores reverberam essa percepção: “ao mesmo tempo em que a gestão está ali presente, eles dão bastante liberdade. Eu sinto isso assim que eles confiam bastante na gente e dão liberdade pra gente criar” (Plínio).

Também com a grade horária, houve movimento inicial rigoroso: “o integral, quando começou, a proposta era: todos os dias. De segunda a sexta, de 7h15 da manhã a 17h10 da tarde” (Glaucia). Esse rigor trouxe uma avaliação compartilhada na escola de que a experiência inicial foi desastrosa. Os estudantes reclamavam da condição de conciliação do tempo, os professores não tinham espaço para estarem

reunidos entre si, com todo o grupo, e os ânimos se acirraram, muito pela dificuldade de espaços e tempos de descanso.

Foi o movimento de provocação dos estudantes que impulsionou a escola a discutir a questão com a rede distrital e, a contragostos, conseguir a redução para três dias da semana em tempo integral e os outros dois parciais. Esse desenho cumpre os requisitos normativos e, também, evidenciou que menos dias de tempo integral resultaram em mais dimensões humanas integradas.

Em questão da mudança [...] a escola não conseguiu isso sozinha, foi por causa dos voluntários [...] organizar tanta coisa, com tanto aluno, só a gestão acho que eles não conseguiriam. E já com os voluntários...” [...] “Não fosse isso, a gente taria desorganizado igual 2017” [...] “não fosse isso, os próprios estudantes propondo melhorias, acho que a gente não taria como a gente tá hoje”. [...] “tem coisa assim que a direção da escola não tá sabendo, mas a gente sabe que a gente tem que mudar (conjugado de falas dos estudantes voluntários).

Os projetos desenvolvidos assumem a premissa de trabalhar com questões sentidas pelos estudantes em seu cotidiano:

A gente tem feito muito projeto com eles mesmos. O que a gente tenta passar pra eles é: [...] o que que a gente pode fazer pra melhor a gente mesmo o ambiente? Então o que a gente por exemplo tem feito com o grupo de voluntários. É isso que a gente quer fazer com eles: que a gente tem que se apropriar da escola e a gente tem que buscar meios pra escola ser mais confortável pra nós mesmos (GlauCIA).

E após olhar para os próprios problemas e provocar ideias, há um movimento de aprofundamento para a reflexão:

Legal sua ideia, mas tá: como pôe em prática? Ambientalmente é bom, mas e como é economicamente, questão climática... É preciso organizar transversalmente (Guilherme).

Muito rápido, é muita coisa muito diferente. Não adianta você querer saber tudo o tempo todo. Aí o que você precisa: aprender a aprender. Todo esse histórico foi levando nessa direção: aprender a aprender [...] (Gustavo).

Esse aprender a aprender, como vivenciamos na imersão, demonstra-se mais efetivo se não está atrelado a um objeto pré-concebido, e sim alimentado por uma noção de que possibilidades exis-

tem e permitem escolha e, ainda, que novas possibilidades podem ser criadas. Ou seja, os fragmentos seguem existindo, e o movimento de aprendizado passa a assumir que esses fragmentos são recursos para resolução de problemas concretos: coloca-se os fragmentos à disposição do estudante, ao invés de encarcerar o estudante por tempos pré-determinados em fragmentos dados de fora.

A percepção de aprendizado foi rapidamente construída pelos estudantes: “na primeira semana eu falei: não, quero sair, mãe, me tira dessa escola! [...] Aí eu me adaptei, porque nessas oficinas eu aprendo mais” (Elena). E as possibilidades também são evidenciadas quando os estudantes passam a optar por “coisas que a gente nem sabia que poderia ter” (Edna). E ao trabalhar outros aspectos, assumem que “realmente exercita uma parte a mais” (Eudes).

Se os estudantes percebem a integração e as possibilidades, também experimentam o dilema de serem cobrados por um modelo árido de avaliações e seleções que seguem calcadas na lógica competitiva. Assim, ao mesmo tempo em que se aprazem com as novas abordagens, sentem-se exauridos para estudar os meandros disciplinares que predominam nas provas: “se eu sair daqui morta de cansaço, eu não vou ter nem coragem de chegar em casa e estudar o que é o necessário” (Eva).

*Eles passam tudo de uma vez, a gente tem que aprender tudo de uma vez. Eu acho isso muito difícil. Na prova deles, eles pedem aquilo que eles nem falaram direito. [...] No final do ano a gente tem provas, vestibular, PAS, ENEM e não é nada do que a gente aprendeu na sala com mais detalhes (Élida).*

Ao falar dos voluntários, das oficinas “mais livres” (exemplificadas como libras, dança, futsal, agrofloresta) há empolgação. Ao se falar dos conteúdos, das preocupações com seleções, os semblantes claramente se fecham, o tom da voz deixa de ser vibrante e passa a ser carregado de preocupações. Isso expressa claramente que mudar o sistema escolar é um passo fundamental para inspirar a melhor educação, mas o ecossistema da educação precisa ser considerado e, também reanimado. Em nossa analogia, ao se construir mosaicos

na escola, pode ser difícil aos estudantes serem submetidos a provas onde o que se avalia não é sua capacidade criativa e integrativa, mas sim seu conhecimento de cada peça isolada. Tem-se aqui uma fronteira edificada e que precisará permear-se. A própria diversificação das possíveis jornadas formativas após a educação básica e as mudanças no mercado de trabalho sinalizam possíveis transposições a essa barreira.

A conexão entre teoria e prática esteve sempre implícita na fala dos estudantes e foi expressada pelos professores, que indicam que muitas vezes a prática tem levado à teoria, numa inversão que entendem produtiva. Para alguns, essa integração é precípua - “por mais que esse currículo jogue pra gente como fragmentado, eu não acredito nisso” (Paulo) -, para outros uma novidade.

Além dessa nova combinação entre teoria e prática, que deixam de ser partes disformes e distantes, há o movimento integrativo de outras dimensões:

**Eu acho que a escola tem mesmo uma função que transcende o instrucional. Ela é muito também sobre como você se relaciona em sociedade, como você se prepara pra lidar com pessoas diferentes de você (Patrícia).**

**O ensino médio em tempo integral dá muito mais aos alunos a sensação de pertencimento àquela comunidade [...] tem um impacto direto na forma como os alunos se relacionam com o ambiente, como eles aplicam aquilo que eles estudam pra melhorar mesmo a vida deles (Plínio).**

A ampliação do convívio e o fortalecimento de laços tendem a modificar também os meios: “tento estabelecer vínculo de confiança, de troca, sem hierarquizar [...] sento na altura deles [...] invertendo a estrutura da sala de aula” (Patrícia). Outro professor indica que procura realizar um “intenso exercício de escuta entre as e os estudantes para que se decida em grupo” (Pedro). E isso gera uma mudança expressiva, na qual a educação se afasta da discussão de quem deve ter protagonismo e gera um movimento em que cada indivíduo se integra ao processo:

Olha, eu percebo o protagonismo de todos os atores envolvidos como muito maiores, né. Muito maiores do que em qualquer outra escola onde eu já estive, onde se tem uma organização muito mais hierárquica e autoritária mesmo, tipo é assim e pronto. Enquanto ali [...] é uma relação muito mais construída. Às vezes eu vejo os alunos fazendo umas coisas que eu nem sabia que eles podiam fazer, sabe, assim. Eu acho isso muito legal (Paula).

O sentimento de pertencimento ao processo, a política ganhando vida na escola condiz com as abordagens de Ball, de que não se pode falar em implantação de uma política, mas de sua reinvenção no contexto da prática (BALL et al, 2016), e evidencia que na fluidez das ações, os indivíduos exerceram poder em seu meio, e configuraram uma organização tecida conjuntamente, complexa (MORIN, 2011).

Na pesquisa realizada, dedicamos especial atenção à questão do financiamento, o que não foi tema deste capítulo, mas podemos sintetizar na resposta de um gestor sobre como isso se deu na prática: “Não se deu. Simples assim. O dinheiro não chegou” (Glaucia). Contudo, pudemos ver a escola promovendo mudanças expressivas e tivemos a inquietação sobre como isso ocorreu. O que vimos pode ser expressado por uma das premissas da Teoria U: “a energia segue a atenção [...]. No momento em que vemos a qualidade da atenção mudança do ego para o eco, de mim para nós, é que as condições mais profundas do campo se abrem” (SCHARMER, 2021, p. xiv). A escola sentiu-se com energia e a converteu em recursos, a partir do momento em que recebeu atenção, em que uma política disse: podem se reinventar.

Indicativos de que uma escola, ao se perceber recebendo atenção, ao perceber a possibilidade de refazer composições, torna-se mais otimista e atuante foram também evidenciados em levantamento amplo feito por meio de questionário com escolas de Ensino Médio. De modo geral, quanto mais as respostas indicavam a percepção da escola de que as ações dependiam de si, melhores eram as avaliações quanto à possibilidade de melhoria que os respondentes faziam.

Assim como na escola estudada, a questão dos recursos é um tema intrigante, pois parece que, do mesmo modo que a energia, a



chave para que sua função seja cumprida está essencialmente na fluidez. Seu papel é secundário, mas relevante e o receio das escolas de que as condições materiais não cheguem até elas pode fazer com que as reinvenções se tornem onerosas ou fechadas, comprometendo o foco no aprender a aprender.

Mas ficou suficientemente evidenciado nos resultados: novos formatos são possíveis, desde que o foco seja retirado dos fragmentos e direcionado às interações possíveis, para o espaço aberto às descobertas, à aprendizagem viva, que fortalece a crença nas possibilidades individuais e coletivas. Para isso, consideramos que quanto mais fragmentos, melhor, desde que sejam postos no jogo das interações.

## Considerações finais

Na analogia que aqui nos propusemos a trazer, e que formou o título deste capítulo, assumimos que o currículo de uma instituição, que se converte na jornada formativa de um estudante, tem sido tratado como um amontoado de fragmentos apertados dentro de fronteiras rigorosas de horários, paredes e formações rígidas de professores. São cacos de uma visão de mundo partida.

Por estarem aprisionados dentro de limites inflexíveis, não permitem novas configurações, não permitem escolhas. O que se permite é apenas que conheçamos cada parte isoladamente e, assim, aprendemos sobre o objeto de estudo, não sobre o aprendizado. Porém, temos evidenciado que, com sutis mudanças paradigmáticas, de cacos podem ser feitos mosaicos.

Para isso, quanto maior o número de fragmentos, maior a possibilidade de composições: a quem quer compor um girassol, que haja pedaços pontiagudos e tinta amarelada; para aquele que visualizar uma ponte, que haja formas contínuas, encadeadas para firmar as bases; ao que procurar as peças de uma nave, que haja visão aerodinâmica. A todos, que se estimule a inspiração, que é o elemento dinâmico do sopro da vida: é o aprender a aprender.

O essencial do aprendizado é perceber que é possível constituir diversas formações a partir de fragmentos disponíveis, não impostos. E ao ampliar o olhar, percebe-se que o girassol, a ponte, a nave são senão fragmentos de um espaço educativo, formador, não contra os fragmentos, mas a partir deles. Somos integrais precisamente por sermos fragmentos, e nossa inteireza é expressa pela conexão com outros seres e outras dimensões da existência.

Por sermos viventes, podemos atribuir sentidos. Se nos consideramos totalmente íntegros e autossuficientes, tendemos a experimentar a prepotência. Se nos reconhecemos como fragmento, que é um pedaço inteiro, uma unidade diversa, então podemos reconhecer também o princípio de nossa autonomia-dependente. E com esse reconhecimento, podemos assumir os cacos como partes desprezíveis e sem valor, ou podemos compor sentidos diferentes, assumindo que ali estão presentes incontáveis mosaicos possíveis. Pensar que somos só fragmentos como algo negativo é esquecer que a beleza da vida está na dinâmica interativa, e que a aprendizagem não pode estar situada em uma parte, ou mesmo em muitas delas, esquecendo os processos interativos e integrativos.

Então, a questão que resta é saber se somos capazes de novas composições. Reedito como convite: vamos pensar novas composições?<sup>1</sup>

## Referências

AZEVEDO, Fernando de. In: MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **A educação entre dois mundos**. São Paulo: melhoramentos. 1958.

BALL, Stephen John. In. MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

BALL, Stephen John.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa : Editora EUPG, 2016.

---

1 A perspectiva adotada na pesquisa gerou, entre outros resultados, também uma composição musical, disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=e\\_Xe4wkllAQ](https://www.youtube.com/watch?v=e_Xe4wkllAQ)

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 164, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2018b.
- BRASIL. **Medida Provisória Nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2016.
- CAPRA, Fritjof. **As Conexões ocultas**. Editora Cultrix, 2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245 - 262, jul./2002.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**: Meditações: Objeções e respostas: As paixões da alma; Cartas. Abril Cultural, 1973.
- HOCK, Dee. **Nascimento da era caórdica**. São Paulo: Cultrix, 2000
- FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha d'Água**, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 28 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias, Chapecó: Argos, 2012.
- HARFORD, S. Estreitar campos de aprendizado piora a educação. In. PINTO, A. E. S; FRAGA, Érica. Entrevista da 2ª. **Folha de São Paulo**, 20 de maio de 2019. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/estrear-campos-de-aprendizado-piora-a-educacao-diz-especialista.shtml>
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, W. T. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LALOUX, Frederic. **Reinventando as Organizações**: Um guia para criar organizações inspiradas no próximo estágio da consciência humana. Editora Voo, 2018.

MARIOTTI, Humberto. **Pensamento complexo**: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis – RJ. Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **A VIA para o futuro da humanidade**. 2 ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

SARAVIA, Enrique. Introdução à Teoria da Política Pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.) **Políticas Públicas**. Coletânea. Brasília, Enap, 2006, v. 1, p. 13-42.

SHULTZ, L. Governança global, neocolonialismo e respostas democráticas para políticas educacionais. In: GUIMARAES-IOSIF, R. (Org), 2012. **Política e Governança educacional**: contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília: Liber Livro; Universa, pp. 25 -40.

SHWARTZMAN, Simon. O novo Ensino Médio: o difícil caminho à frente. In: GOMES, Candido Alberto; VASCONCELOS; Ivar César Oliveira de; COLHERO, Silvia Regina dos Santos (Orgs). **Ensino Médio: impasses e dilemas**. Brasília: Cidade Gráfica Editora. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WATHIER, Valdoir Pedro. **Reforma do Ensino Médio**: vamos pensar uma educação ecossistêmica? Tese (Doutorado). Universidade Católica de Brasília, 2019.

## CAPÍTULO XIV

# UMA ANÁLISE DOS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS NAS ASPIRAÇÕES OCUPACIONAIS DE TRABALHO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Marli Alves Flores Melo  
Célio da Cunha

### Introdução

Neste capítulo a autora apresenta um recorte da pesquisa empreendida no período de 2020 – 2021 e originalmente descrita no seu relatório de pós- doutorado, sob a supervisão do coautor deste texto. Vale frisar, este estudo, teve como base a tese de Doutorado em Educação desta pesquisadora, intitulada *Concepções e Tendências Teóricas da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT)*, defendida no ano de 2016 no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Universidade Católica de Brasília (UCB).

Nesta tese, se revistou nos cenários elencados nas conclusões as possíveis causas do distanciamento dos Arranjos Produtivos Locais, que em regra, deveriam configurar como prioridades nas demandas dos cursos ministrados nas escolas da Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Daí, subsiste um problema sobre o impacto em suprir sob a responsabilidade das empresas o “mercado de traba-

lho”, tal denominação, para Chiavenato (2003) se configura num conjunto de vagas de trabalho restritas às ofertas divulgadas pelas empresas, em certa época e em determinado lugar para quem procura empregos. Especifica-se, em contextos semânticos, frequentemente na literatura acadêmica a referência “mercado de trabalho” é substituída pela terminologia “mundo do trabalho” por sugerir ser restrito e direcionado a atender às demandas do capitalismo pela negociação direta da força de trabalho em segmentos específicos dos setores produtivos. (VIEIRA;VIEIRA, CASTAMAN; VILLARROE, 2021, p. 307).

Acerca das origens dos Arranjos Produtivos Locais (APL) se detecta que eram inexistentes conceitualizações exatas e ou únicas, em virtude de sempre existirem no mundo e somente difundidos na área da economia. Em tempos atuais, estes arranjos são descritos em literaturas acadêmicas numa diversidade de nomenclaturas, como por exemplo, o significado de *Clusters* apresentado por Coriolano (2009, p. 28-29),

[..] Agrupamento, coleção, reunião, cacho. É um termo anglo-saxão que sintetiza conceitos e estratégias locais de desenvolvimento. Trata-se de um conjunto numeroso e localizado de empresas, em geral, pequenas e médias, operando em regime de intensa cooperação, em que cada uma das firmas executa um estágio do processo de produção.

Nesse ínterim, ao final da década de 90, os pesquisadores do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e com atuações no Programa da Rede de Pesquisa em Sistemas Produtivos e Inovativos Locais (REDESIST, 2021), ampliaram suas investigações sobre as diversas terminologias utilizadas informalmente na busca de melhorar os mapeamentos e as classificações destes arranjos, em detrimento do desenvolvimento social e local. Estes estudiosos com base nos resultados alcançados em suas pesquisas, consensualmente, definiram APL como um conjunto de aglomerações territoriais formadas em qualquer sistema produtivo por agentes econômicos, políticos e sociais com foco de atividades econômicas específicas (CASSIOLATO;LASTRES; STALLIVIERI, 2008).

Neste contexto, ao longo de 20 anos outros pesquisadores aperfeiçoaram o referencial analítico e metodológico visando facilitar as formas de identificação de cada arranjo produtivo local (APL). Para isto, observaram os espectros dos efeitos da globalização da produção contraposta ao caráter localizado da atividade produtiva e inovativa (CASSIOLATO; MATOS; PEIXOTO, 2017).

De modo especial, as dinâmicas para avaliar as formas organizacionais seguiram os direcionamentos do papel das instituições governamentais e não-governamentais, sobretudo, com vinculações ao foco educacional ao se investir na capacitação técnica de nível médio e na ampliação de conhecimentos, visando as demandas de trabalho emergentes (BRASIL, 2012).

Apesar dos esforços conjugados, em parte, as gestões estaduais na fase de implementação de programas enfrentaram dificuldades para analisar e caracterizar as inúmeras experiências das aglomerações geográficas e setoriais das empresas, as instituições de apoio, universidades, centros de pesquisa, associações de classe, órgãos governamentais e instituições financeiras. Nesse des(compasso), estes gestores em suas regiões de atuação com urgência convocaram reuniões junto aos grupos de empresários, cooperativas e sociedade civil, visando obter direcionamentos das demandas profissionais no local e planejar as estruturas na montagem curriculares dos cursos técnicos a serem oferecidos para comunidade estudantil (COSTA, 2010).

Nesta direção, os responsáveis pela secretaria técnica instituída na estrutura organizacional do extinto Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), buscaram outras formas para credenciar o surgimento de cada APL. Para isto, foi instaurado um Grupo de Trabalho Permanente (GTP-APL) pela Portaria Interministerial nº 200, de 3 de agosto de 2004 (reeditada em 24 de outubro de 2006, em 24 de abril de 2008 e em 6 de junho de 2018). [BRASIL, 2018b].

Desta feita, o apoio governamental tornou-se fundamental para notificar os APL inovadores e de sucesso por meio de observações diretas das atuações institucionais dos estágios de desenvolvimento,

em conjunção com os termos de integração ao território e a capacidade de cooperação entre firmas e entidades de apoio. Para além disso, as dinâmicas se fortaleceram para avaliar as formas organizacionais, os direcionamentos do papel das instituições governamentais e não-governamentais, sobretudo, situar as vinculações com foco educacional para poder investir na capacitação técnica de nível médio e na ampliação de conhecimentos, visando as demandas de trabalho emergentes (BRASIL, 2012).

No decurso, os APL foram sistematizados com abrangências em outras áreas de atividades e com adoção de dinâmicas diferenciadas ao se estabelecer uma relação com os programas instituídos para retomada da EPCT pelo governo federal, visionando a construção do conhecimento, formação de docentes para melhoria da qualidade dos cursos técnicos, estímulo a inovações e possível identidade com o desenvolvimento social e local.

Importa saber, que no Brasil desde de 2007, os APL institucionalmente passaram por atualizações por meio da coleta de dados em etapas distintas na observância da população em relação ao Índice do Desenvolvimento Humano (IDH), o Produto Interno Bruto (PIB), o número de estabelecimentos por porte, os empregos e o volume de produção, para assim, se construir um conjunto de dados sociais e econômicos padronizado dos arranjos catalogados (BRASIL, 2017).

No tocante aos aspectos educacionais, agregou-se o índice de referência mundial com a mensuração do desenvolvimento humano (IDH) e alguns componentes assim pontuados por Feichas e Guimarães (2009, p. 310): (i) a renda representada pelo PIB *per capita*; (ii) proposto em 1990 pelo Programa das Nações Unidas (PNUD)- a longevidade como indicador usado para aferir a expectativa de vida ao nascer; (iii) a educação - medida por meio da taxa de analfabetismo e da taxa de matrícula nos três níveis de ensino.

Em particular, evidencia-se que o conceito “políticas públicas educacionais utilizado é fundamentado na formulação orientada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)[BRASIL, 2006, p. 165], assim sendo:



**“[...] envolvem todos os grupos de necessidades da sociedade civil e as políticas sociais determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais”.**

Em outra acepção, tem-se que a geração de políticas públicas federal em fomento à educação profissional, científica e tecnológica os planejamentos e as ações emergiram dos interesses públicos como ocorreu na implantação do Programa Brasil Profissionalizado (PBP) pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), subseqüentemente, se tornou um braço com a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 (BRASIL, 2011). Ambos, lançados em nível de ensino técnico e profissional no intento de formar concomitantemente em alto nível os estudantes do ensino médio integrado (EMI) para o exercício profissional nas suas localidades.

Apesar desse consenso, em 1880 registrou-se como o marco das polêmicas que permeiam o campo educacional em relação ao dualismo histórico entre educação e trabalho, desde que, se instituiu um modelo de aprendizagens nos ofícios manufatureiros destinado às crianças das camadas mais pobres. Em decorrência, nos três primeiros séculos da colonização portuguesa, se reproduziu na sociedade uma narrativa da separação entre o ensino destinado às elites e o restante à população de baixa renda. Grosso modo, a educação profissional na sua concepção de origem inseriu pessoas que viviam com menor renda para realizar trabalhos manuais e ou para aqueles considerados delinquentes e ou criminosos. Outrora, no Brasil, Gomes (2015) explica que o sistema educacional permitia selecionar somente os jovens provenientes de famílias com melhores condições financeira para integrar os cursos acadêmicos Este ideário, na crença sociedade da época, sedimenta-se que o perfil ideal de alunos seriam daqueles pertencentes a classe social alta. Por isso, tinham facilidades para desenvolver melhor seus talentos, automaticamente, seriam incluídos inseridos nos processos da economia nacional.

Ressalte-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas nos ensinamentos se diferenciavam nas escolas técnicas por serem aplicadas nas mesmas condições em que os operários eram preparados para o exercício profissional, o que demonstrava o continuísmo do traço assistencialista para atender os menos favorecidos socialmente, ou seja, 'aquele ditos *órfãos e desvalidos de fortuna e de sorte*', assim descrito na célebre frase do discurso do 16.º Presidente da República entre 1946 e 1951 do Brasil, Sr. Eurico Gaspar Dutra (Cuiabá, 18 de maio de 1883 — Rio de Janeiro, 11 de junho de 1974). [ROMANELLI, 1986].

Do dualismo educacional, se vislumbrou um certo grau de importância nas formas de ensinar e pela divisão de atividades nos ensinamentos, são elas: (i) superior- trabalho intelectual para estudantes provenientes de famílias ricas ; (ii) profissional -trabalhos manuais indicados para pessoas vistas como subalternos provenientes da pobreza. Em termos sociais, essa dicotomia na educação marcou a baixa qualidade pedagógica nos cursos ofertados na EPCT, em razão da finalidade didática em promover apenas a formação técnica para lançar alunos na classe trabalhadora, sem o comprometimento e a obrigatoriedade de projetar a continuidade dos seus formandos em estudos de nível superior.

Todavia, a proposta principal de incluir a maioria dos jovens estudantes de famílias pobres e carentes no campo de trabalho, as oportunidades foram bem aproveitadas para a continuação dos seus estudos na EPCT centralizados numa linha de conhecimento estritamente tecnicista e execução na operacionalização de processos produtivos (SAVIANI, 2011).

Neste sentido, esclarece-se que o reconhecimento da educação profissional, científica e tecnológica se fortaleceu a um só tempo em processos de construção social, de formação profissional, educação científica, ético-política. Ademais, os currículos dos cursos seguiam as vertentes tecnológicas na produção do ser social, isto é, produto das relações socioeconômicas e culturais e, ao mesmo tempo, considerando a educação como processo mediador que relacionam as bases cognitivas e a material da sociedade (SAVIANI, 1989).

Conquanto, por intermédio da Medida Provisória nº 746 de 26 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), se estabeleceu:

“O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I - linguagens; II - III - ciências da natureza; matemática; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional.

“a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e

“a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”

“A oferta de formações experimentais em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação”.

No mesmo ideal a Lei de Diretrizes de Base (BRASIL, 1996), o art. 36 teve modificação na finalidade de reformulação do ensino médio e na contextualização de uma política pública educacional de incentivo financeiro às escolas em tempo integral com relação ao ensino profissional, se lê:

“O currículo do ensino médio: destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”.

Em consonância, Garcia et al ( 2018) interpreta na forma legal da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) que se instituiu o novo ensino médio, modifica a modalidade de ensino referente educação profissional, científica e tecnológica como uma ação educacional significativa para se aderir a redução da carga horária dos cursos profissionalizantes .

Na atual dinâmica constata-se que todas as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino profissional são voltadas para promover uma formação centrada em competências científicas e técnicas, porém mantendo esta linha de aquisição de conhecimentos restritos para o campo de trabalho e aplicados à produção. Isso em conformidade com interpretação dada pelas diretrizes de base curricular do ensino técnico e profissional, evidencia-se algumas habilidades a serem trabalhadas para além do tecnicismo, entre elas, o pensamento autônomo, a responsabilidade, o conhecimento epistemológico e o desenvolvimento científico.

Diante desse panorama, se tece a seguinte indagação: Se educação é um processo fundamental para o desenvolvimento do ser humano na apropriação dos conhecimentos universais, nas perspectivas de formação para o trabalho no território e desenvolvimento social, na atualidade, com a inclusão dos APL nos cursos ofertados pelos programas da EPCT, se consolidam as expectativas em relação as aspirações ocupacionais de trabalho dos estudantes do ensino médio concomitante ao técnico?

Mediante ao exposto, tem-se objetivo principal analisar sob o ponto de vista dos estudantes do ensino técnico e profissional, se os Arranjos Produtivos Locais configuram as aspirações ocupacionais de trabalho. Visa, especificamente, identificar os benefícios dos APL no desenvolvimento social e local. Este estudo se justifica nas possibilidades dos aprofundamentos da pesquisa e pela relevância social ou econômica dos Arranjos Produtivos Locais (APL) inserido nos cursos promovidos na EPCT.

Na consolidação metodológica da pesquisa elegeu-se como método de pesquisa Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) por incorporar um conjunto de técnicas facilitadoras na análise da comunicação entre os sujeitos, privilegiar as formas de linguagem oral e escrita e valorizar a transmissão do conteúdo da mensagem, assim obter indicadores quantitativos ou não. Para concretizar este processo, incluiu-se as três fases descritas por Bardin (2011), são elas: (i) pré-análise - para sistematizar as ideias num quadro referencial teórico e

gerar indicadores para a interpretação das informações coletadas; (ii) exploração do material- toma-se como base recortes das respostas registradas pelos participantes da pesquisa para classificar informações em categorias temáticas; (iii) interpretação - captar os conteúdos declarados pelos respondentes por meio do questionário utilizado como instrumento de pesquisa, elaborado pela pesquisadora desta investigação com quinze (n=15) questões dos tipos abertas e fechadas. Para tal, foram seguidas as orientações de Bogdan e Birken (1994) ao situar que as perguntas do tipo semiestruturada são ideais para se obter todos os dados comparáveis.

No referente aos procedimentos na aplicação deste questionário, adotou-se como suporte a plataforma SurveyMonkey (2021) por hospedar os dados registrados, agilizar o envio em tempo real das respostas/opiniões dos respondentes, disponibilizar para análises dos resultados recursos programados de cálculos de porcentagens/frequências, gera resumos, flexibiliza as respostas em escalas e outros. Para coleta de dados, foi gerado automaticamente um link no domínio deste sistema, acrescentou-se uma mensagem explicativa da objetividade desta pesquisa e enviada por meio dos e-mails institucionais dos coordenadores dos cursos técnicos em intuições de EPCT.

Neste processo, salienta-se que para as análises dos dados coletados, as plataformas de pesquisas on-line disponibilizam variados softwares auxiliares para mensurar e organizar todas respostas registradas. Sendo assim, parte desta pesquisa tem enfoque qualitativo pelo enquadramento das características dos níveis de relatos dos pesquisados, caracteriza-se como um estudo de natureza descritiva pelas respostas aferidas sobre a temática investigada (SAMPLIERI et. al., 2006).

O universo da pesquisa abrangeu a participação de trinta e dois (n=32) estudantes da capital Brasília e de outras cidades situadas em outras regiões administrativas do Distrito Federal, regularmente matriculados e frequentando cursos ofertados em unidades de ensino de EPCT e ministrados nas formas presencial e ou remota, em razão

da pandemia da covid- 19 iniciada em 2020. Todos respondentes receberam aleatoriamente por meio das suas coordenações link da pesquisa repassados em grupos de WhatsApp constituídos meramente de cursistas de escolas técnicas de ensino médio integrado e do Instituto Federal de Brasília. Nas orientações gerais, assegurou-se o sigilo das identidades dos futuros respondentes, emitiu-se recomendações de que as postagens fossem feitas individualmente para se garantir a qualidade das características extraídas das perguntas categorizadas. O período da pesquisa foi de quatro (n= 4) meses, sendo: abertura 30 de julho de 2020 – fechamento 30 de novembro de 2020.

Em sequência, neste capítulo com a intencionalidade do objeto de pesquisa, descreve-se as análises e discussões dos resultados da pesquisa empreendida, as sintonias conclusivas aos benefícios gerados pelos APL. Finaliza-se com as referências.

## **Análise e Discussão dos Resultados**

Neste tópico, se categorizou e estruturou os dados da pesquisa coletados. Para tal, foram organizados em duas partes são elas: (I) indicação dos dados demográficos (II) concepções dos estudantes da EPCT.

**Parte I** - Contabilizou-se como sendo trinta e dois (n=32) o total de estudantes da EPCT que concordaram em participar da pesquisa. A seguir, na Tabela 1 apresenta-se os dados demográficos correspondentes ao gênero, idade/anos e nível de estudo dos respondentes.

XIV\_Tabela 1: gênero, idade e nível de estudo.

	QUANTITATIVO (n°)	FREQUÊNCIA (%) 100%
<b>Gênero</b>		
<b>Masculino</b>	Quinze (n=15)	55,56
<b>Feminino</b>	Doze (n=12)	44,44
<b>Idade (Anos)</b>		
<b>17 ou menos</b>	Dezesseis (n=16)	59,26
<b>18 a 20</b>	nenhum	0,00
<b>21 a 29</b>	Cinco (n=5)	18,52
<b>30 a 39</b>	Quatro (n=4)	14,81
<b>40 a 49</b>	Dois (n=2)	7,41
<b>40 a ou mais</b>	nenhum	0,00
<b>Nível de Estudo</b>		
<b>Ensino fundamental</b>	Dois (n=2)	6,07
<b>Ensino médio</b>	Doze (n=12)	36,36
<b>Ensino técnico</b>	Seis (n=6)	18,18
<b>Ensino superior</b>	Oito (n=8)	24,24
<b>Outro (especifique)</b>	Cinco (n=5)	15,15
<b>Doutorado</b>	Um (n=1)	
<b>Ensino médio e técnico</b>	Um (n=1)	
<b>Concluindo o técnico e o superior</b>	Um (n=1)	
<b>Ensino médio incompleto</b>	Um (n=1)	

Fonte: pesquisa (2020)

Quanto ao gênero constatou-se pelos percentuais que a metade dos estudantes respondentes: 55,56% de mulheres e 44,44% de homens. Sobre a faixa etária, vinte e sete (n=27) responderam e seis (n=6) ignoraram. Assinalaram ter idades/ano nos intervalos: 59,26% – a maioria entre 17 anos ou menos; 18,52% - entre 21 anos até 29 anos, 14,81% - entre 30 a 39anos ; 7,41% o menor número entre 40 a 49. Verificou-se que do nível de estudo é variável pelo quantitativo assim

declarados: 15,15% de estudantes egressos de outros cursos finalizados ou em andamentos; 36,36% ter concluído o ensino médio. Em nível de estudos em percentuais menores, completaram: 24,24% nível superior, 18,18% ensino técnico; 6,06% ensino fundamental cursando ensino médio integrado ao profissional.

**Na parte II-** Para compor este capítulo, do total das 28 das questões do questionário da pesquisa, selecionou-se 15 perguntas para proceder as análises dos dados da pesquisa considerando que abordam aspectos relacionados ao mercado profissional, econômicos, institucionais, sociais, territoriais. Para além disso, indicam a sagacidade dos APL em fomento a manutenção de um elo concreto na construção da cidadania e na inclusão de jovens na sociedade e campo de trabalho, em contrário, as exclusões e das desigualdades sociais pelos afastamentos das áreas urbanas ou pelas aproximações das zonas periféricas e das grandes cidades.

De início, uma leitura flutuante foi feita embasada em Bardin (2011) que chama de discriminação e agrupamento de unidades de análise ou de unidades de registro, para se ter melhor compreensão das informações descritas, seguindo a ordem das respostas registradas as respectivas perguntas da pesquisa. A seguir, desvelou-se os resultados da pesquisa para ser categorizados por meio de uma ficha com adaptações embasada nos estudos de Sanches Gamboa (1985). Estas categorias foram tabuladas e classificados no sentido de identificar: (a) concepções sobre os Arranjos Produtivos Locais (b) aspirações ocupacionais; (c) Benefícios dos Arranjos Produtivos Locais. No Quadro 1, a seguir:



XIV\_Quadro 1: Concepção dos estudantes da Educação, Profissional, Científica e Tecnológica.

CATEGORIA	ASPECTOS DE CARACTERIZAÇÃO DA CATEGORIA
<b>Concepções APL</b>	<p>Aumento do fator de competitividade, regularidade no comportamento dos agentes no mercado de trabalho.</p> <p>Formação integral para o trabalho.</p> <p>Gerador de empregos.</p> <p>Instrumento de desenvolvimento territorial.</p> <p>Mecanismo que permite ascensão social e econômica e políticas dos mais pobres, ligados ao mercado de trabalho, à educação, inovação e tecnologia. Preparatório para mercado de trabalho.</p> <p>Mediação na qualificação para o trabalho.</p> <p>Produção de mão-de-obra industrial de qualidade.</p>
<b>Aspirações ocupacionais de trabalho profissional</b>	<p>Articulação com política de trabalho, renda, desenvolvimento setorial ambiental e social.</p> <p>Ensino de formação tecnológica para avançar conhecimentos da realidade.</p> <p>Escola técnica / domínio de conhecimentos técnicos</p> <p>Formação do cidadão integral.</p> <p>Formação para vida social.</p> <p>Os alunos têm a própria interpretação dos cursos, interferindo no setor produtivo e nas questões sociais.</p> <p>Trabalho como princípio educativo da vida.</p> <p>Treinamento de mão-de-obra para o mercado de trabalho.</p>
<b>Benefícios APL</b>	<p>Centralidade das políticas sociais para melhorar a qualidade de vida da população local.</p> <p>Construção de uma nova sociedade para concretizar a ideia de capital e de trabalho.</p> <p>Incorpora no planejamento o desenvolvimento e a dimensão territorial.</p> <p>Maior produtividade e competitividade diferencial no mercado globalizado.</p> <p>Nascente de questões sociais.</p> <p>Qualidade da mão-de-obra no local.</p> <p>Redução da individualidade e da própria formação.</p>

Fonte: pesquisa (2020)

No Quadro 2 em categorias a priori se constata a síntese dos aspectos assinalados pelos estudantes, as saber: conhecimentos sobre APL: 77,78% desconhecem ; 22,22 5 indicaram comentários que endossam falta de entendimentos para explicar o significado dos APL, assim como expressaram nas respostas: não conheço; não sei o que são; não sei o que significa; não sei sobre o assunto. Um respondente esboçou ter conhecimentos, em paralelo, explica não saber bem ao certo se funciona bem na prática. Outro mencionou ter frequentado um curso a respeito dos APL. Apenas um dos respondentes descreveu sucintamente um conceito: “O APL é um conjunto de medidas organizado por pessoas de um mesmo local interessadas, fomenta melhor produção, cooperação e aprendizagem em determinado setor”. Nesta linha de raciocínio, certamente, deve-se prosseguir com discussões sobre relevância dos APL em contextos da profissionalização e da qualificação, como opina Lima (2006) na colocação de ser imprescindível explicar essa terminologia por ser controversa há décadas é considerada uma intersecção em distintos campos do conhecimento, assim evita ambiguidades no fenômeno entre temas que são correlatos.

Quanto ao objetivo principal da pesquisa de analisar as aspirações ocupacionais dos estudantes matriculados em cursos técnicos e profissionais em instituições da EPCT, se são reais as possibilidades de geração de empregos ofertados na mesma área cursada, se verificou dos respondentes: 75,76% acreditam; 24,245 % acreditam. Contrapondo a estas respostas, coloca-se que não se pode ignorar a demanda reprimida por profissionais capacitados. Há relevância em considerar os estudos socioeconômicos, observar as vocações locais e a viabilização para explorar tais potencialidades, inseridas num contexto de sensibilização e de mobilização das representações. Essencialmente para se criar uma sociedade mais justa e democrática, deve-se avançar nos processos de formação com abrangência em contextos técnicos e sócio-histórico, de capacitação, de qualificação e de treinamento para o trabalho no setor produtivo, do desenvolvimento socioeducativo (CUNHA e MELO, 2014).

Das preferências de onde desejam trabalhar, declararam : 54,55% em empresa de grande porte; 12,12% - empresa familiar; 48,48% - governo; 57,58% - por conta própria. Estas opções refletem em sentido contrário às políticas educacionais, que com a baixa escolarização, provoca a falta de mão-de-obra técnica qualificada para suprir as expectativas do mercado de trabalho. Isso mostra ser grande os desafios das gestões em disseminar uma cultura educativa profissional para o trabalho e extinguir o sentido de subordinação e construir sob a luz do pensamento autônomo, a democratização do conhecimento (PEREIRA, 2003).

Acerca da escolha do melhor local de trabalho, responderam: 21,21% - no campo ou zona rural; 30,30% - numa pequena cidade do interior; 78,79% - na capital do estado; 45,45%- numa cidade no exterior. Estes lugares citados em maior escala indicam que os Arranjos Produtivos Locais se ligam diretamente à política do desenvolvimento local e social, na perspectiva positiva de mudanças de comportamento dos atores sociais envolvidos, no fomento à adesão de parcerias com instituições empresariais, governamentais, por meio de um processo de democratização das relações entre o estado e a sociedade civil.

A seguir, na Tabela 2, indica-se as unidades educacionais de nível técnico e profissional e o quantitativo de estudantes respondentes em cada instituição de ensino da EPCT.

XIV\_Tabela 2 : Unidades de EPCT

Instituições de EPTC	Cidade	Curso	Alunos	Frequência%
<b>Instituto Federal de Brasília (IFB)</b>	Brasília Asa Norte PP	Áudio visual	10	78,125
		Informática	10	
		Letras	02	
		Libras	01	
<b>Escola Técnica</b>	Taguatinga	Informática	05	13,75
<b>Escola de Ensino Médio integrado ao profissional</b>	Ceilândia	Informática	04	8,125
<b>Total</b>			<b>32</b>	<b>100</b>

Fonte: pesquisa (2020)

Na tabela 2, verifica-se que trinta e dois (n=32) estudantes da EPCT identificaram suas instituições de EPTC onde são cursistas. Destes, vinte e cinco (n=25) respondentes correspondem ao número maior de alunos do Instituto Federal de Brasília que frequentam os seguintes cursos: audiovisual dez (n=10), informática dez (n=10), dois (n=2) Letras; um (n=1) Língua Brasileira de Sinais (Libras); da Escola Técnica de Taguatinga - cinco (n=5) alunos do curso de informática; Escola Técnica Integrada ao Ensino Médio - Ceilândia - quatro (n=4) alunos do curso de informática. Estes dados indicam os cursos que os estudantes frequentam, porém chamam atenção o contraste se comparados as ocupações de livre das respostas pesquisa, são elas: administrativo/ empreendedorismo; advocacia; artística - arquitetura, cineasta, curadoria, desenhista, designer, fotografias, jornalistas, produção audiovisual; esportiva; matemática, informática - área de TI e programador; trabalhar em TV operador de câmera, cinegrafista, diretor, roteirista, produtor; saúde - técnica de enfermagem, medicina com ênfase em neurociência, psicologia; social - assistente social-policial- Perícia e instituições federais

Das profissões almeçadas, vislumbrou-se que os APL exercem influências no que tange parte das reflexões prioritárias entre os atores envolvidos, observando-se às formas de organização dos currículos e dos conteúdos de referências ou de uma matriz disciplinar, com a inclusão dos três graus das relações: a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (TENÓRIO, 2002).

SOBRE OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA ACERCA DOS BENEFÍCIOS ALCANÇADOS NA INCLUSÃO DOS APL NA OFERTA DOS CURSOS TÉCNICOS ENTRECruzADOS AO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E LOCAL, OS ENTENDIMENTOS SÃO EXPLÍCITOS E IMPLÍCITOS NA AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE TÉCNICA, A COMPETITIVIDADE NO MERCADO DE TRABALHO, A DEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE, A SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS, O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO, A GERAÇÃO DE EMPREGOS E MELHORIA DE RENDA DA POPULAÇÃO, AS TRANSFORMAÇÕES DAS POLÍTICAS ECONÔMICAS E SOCIAIS, O RECONHECIMENTO DAS RELAÇÕES SOCIAIS, A GESTÃO E A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE EXCELÊNCIA.

## APL: algumas sintonias conclusivas das aspirações ocupacionais de trabalho

Das análises e discussão dos resultados , emergem que os APL aparecem em projetos para o desenvolvimento nacional. Sendo assim, os gestores das secretarias estaduais da educação e/ou tecnológicas junto à comunidade escolar necessitam enfatizar a qualificação profissional centrada no valor de sustentabilidade dos APL classificados como de “sucesso”, contudo sem desqualificar as tendências culturais dos atores envolvidos. Isso implica em mais visibilidade à divisão de duas dimensões no pensamento do desenvolvimento local e social, assim sendo: primeira - *endógena*, se alimenta das possibilidades locais e faz brotar um olhar motivador e criador de oportunidades para os que estão construindo, no dia-a-dia, a história da região; segunda - *exógena*, reconhecida como as iniciativas de grande porte que se instalam na região e consideram o quanto a educação pode trabalhar como política pública nessas duas perspectivas (PEREIRA, 2003).

De todo modo, Os APL são determinantes em contextos socioeconômicos, históricos, sociais e culturais, nas formas de mediação entre as transformações da globalização tecnológica no espaço local e a competitividade imposta pelo poder econômico na realidade dos territórios e integradores ao “mundo do trabalho” descrito por Figaro (2008, p. 93) como sendo uma categoria ampla, difusa e complexa, característica e fundamento da sociedade, pois lugar privilegiado que abriga grande parte da atividade humana; na categorização ampla, porque possibilita congregar conceitos como trabalho, relações de trabalho, vínculo empregatício, mercado de trabalho, salário, tecnologia, troca, lucro, capital, organizações, controle, poder, sociabilidades cultura, relações de comunicação.

Em suma, infere-se que se faz necessário promover diálogos permanentes entre atores envolvidos na base dos cursos de EPCT junto aos responsáveis técnicos regionais pelas demandas dos APL, relacionando-os, as aspirações ocupacionais de trabalho. Reitera-se as opiniões de Ciavatta (2005) e Ramos (2006) ser a formação

profissional um estímulo das potencialidades humanas pela apropriação e mobilização em benefício da sociedade dirigentes de si próprios, sejam como seres sociais e ou sujeitos coletivos inseparáveis da educação geral e da modalidade de ensino educação profissional, científica e tecnológica. Por fim, em que pese todas reflexões sobre EPCT brasileira, vale notar que permanece a distância das demandas dos setores produtivos e com implicações nas aspirações de trabalho dos estudantes dentro da realidade. Recomenda-se fomentar o contexto da inclusão social pela geração de conhecimento técnico em prol do desenvolvimento local e econômico-social, promover a empregabilidade no território, motivar estudantes egressos para dar continuidade aos estudos em níveis mais altos em outras modalidades de ensino. Em corroboração, Ribeiro (2021, p. 35) versa: “[..] a consciência técnica e sociabilidade são elementos que constituem o ser social enquanto segunda natureza do homem animal, ou seja, o homem é um animal que se fez social com atividade socioprodutiva denominada de trabalho”.

De tudo, credita-se que o caminho emancipatório passa previamente pelo caráter provisório das articulações firmadas com programas de trabalho, na inclusão e na manutenção dos empregos e rendas. Esses pontos situam um mapeamento prévio do papel educativo do ensino profissional em cada território e regiões nas relações firmadas entre os contextos educacionais e sociais. Tem-se, como importante, que as instituições de ensino e de pesquisas se tornem agentes ativos para formalizar os Arranjos Produtivos Locais, não apenas no cunho econômico, mas com discussões em fomento à universalização da educação.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1119> . Acesso em 15 de set. de 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado (PBP) . **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. n. 249, 13 seção 1, dez. 2007. 4-5 p. Presidência da República. Brasília, Distrito Federal, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm). Acesso em: 1o jul. de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. v. 2. Brasília- DF, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.0>. Acesso em 21set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Brasília: DF, 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 de fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (Pronatec). Fixa diretrizes para execução da Bolsa-Formação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, n. 212, 4 nov. seção I. 2011, 8-9 p. Presidência da República. Brasília, Distrito Federal Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm). Acesso em: 1o jul. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, Distrito Federal, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 30 de set. 2021.

BRASIL. Medida Provisória 746, de 26 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Edição Extra, 23 de set. Brasília, Distrito Federal. 2016,. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 10 set. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum

Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**. 242 ed. Seção 1, p. 120. Brasília – DF, 18 de dezembro 2018a. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296). Acesso em: 9 de jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços, Portaria nº 958-sei, de 1º de junho de 2018. Regulamenta o Grupo de Trabalho Permanente para Arranjos Produtivos Locais - GTP APL como instância de estratégia de desenvolvimento produtivo no Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços, atualiza as diretrizes gerais de atuação e a composição do GTP APL. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. 5 de jun, ed. 106. seção I, , p.22. Presidência da República. Brasília, Distrito Federal, 2018b. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/17043103/do1-2018-06-05-portaria-n-958-sei-de-1-de-junho-de-2018-17043054](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/17043103/do1-2018-06-05-portaria-n-958-sei-de-1-de-junho-de-2018-17043054). Acesso em: 10 ago. de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 11, de 4 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a formação inicial para a docência na educação profissional de nível médio, a realizar-se em cursos de graduação e programas específicos e de licenciaturas em outras formas. Disponível em: Brasília-DF, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso: 29 set. 2021.

CASSIOLATO, J. E.; LASTRES, H. M. M. **Arranjos Produtivos Locais: uma alternativa para o desenvolvimento criatividade e cultural**. v.1. Rio de Janeiro: E-Papers, 2008.

CASSIOLATO, J. E.; SZAPIRO, M. Uma caracterização de arranjos produtivos locais de micro e pequenas empresas. *In*. LASTRES, H.M.M., CASSIOLATO, J.E. E MACIEL, M.L. (orgs.). **Pequena Empresa: cooperação e desenvolvimento local**. Rio de Janeiro: Dumará, 2008.

CASSIOLATO, J. E.; LASTRES, H. M. M.; STALLIVIERI, F. **Arranjos Produtivos Locais: uma alternativa para o desenvolvimento: uma experiência de políticas**. v. 2. Rio de Janeiro: E-Papers, 2008.

CASSIOLATO J. E.; MATOS, M. P., PEIXOTO, F. O Referencial Conceitual e Metodológico para a Análise de Arranjos Produtivos Locais. *In*. CASSIOLATO, J. E.; LASTRES, H. M. M.; LEMOS; C.; MATOS, M. P.; PEIXOTO.F. SZAPIRO, M. (orgs.). **Arranjos Produtivos Locais: Referencial, Experiências e Políticas Em 20 Anos da Redesist.**. 1. ed. Cap. 3, Rio de Janeiro: E-Papers, 2017. p. 61-90.

CHIAVENATO, I. Recursos humanos. 6. ed. São Paulo. Atlas, 2000.

CIAVATTA, M. **A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. *In*. FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS (orgs). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.



CIAVATTA M.; RAMOS. M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**. v. 5, n. 8, jan./jun. Brasília, 2011. p. 27- 41. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso: 20 ago. 2021

CORIOLANO, L. N. M. T. (org.). **Arranjos Produtivos Locais Do Turismo Comunitário: atores e cenário em mudanças**. Fortaleza: EDUECE, 2009.

COSTA, E. J. M. **Arranjos Produtivos Locais, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional**. Brasília: Mais Gráfica, 2010.

CUNHA.C.; MELO, M. A. F. Educação profissional, científica e tecnológica: programas, arranjos produtivos locais e desenvolvimento local. *In: Desenvolvimento Local - Educação em Novas Arenas: políticas, pesquisas e perspectivas*. Parte III: Novos Estudos e Questões para a Pesquisa em Educação. 1. ed. v.1, Brasília: Liber Livro, 2014. 343-367 p.

FEICHAS, S. A. Q.; GUIMARÃES, R. P. Desafios na Construção de Indicadores de Sustentabilidade. **Ambiente e Sociedade**. v. 12, n. 2, ,São Paulo- SP, 2009. 307-323 p.

FIGARO, R. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. *Organicom*. n. 9, 2º sem. São Paulo, 2008. p. 90-100. Disponível em: [http://www.eca.usp.br/departam/crp/cursos/posgrad/gestcorp/organicom/re\\_vista9/90.pdf](http://www.eca.usp.br/departam/crp/cursos/posgrad/gestcorp/organicom/re_vista9/90.pdf). Acesso em: 20 set 2021.

GARCIA, A. C. *et al.* Educação Profissional no Brasil: origem e história. **Revista Vozes dos Vales/UFVJM**, v.7, n.13, , 2018. p.1-18.

GOMES, C. A. da C. Panorama mundial da educação profissional: desafios e respostas. **Acervo do Sistema indústria**. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Brasília: DF, 2015. Disponível em : <https://acervodigital.sistemaindustria.org.br/handle/uniepro/190>. Acesso em 21 de set 2021.

LIMA, A.A.B. As Mudanças do Campo Qualificação: trabalho, educação e sujeitos coletivos no Brasil contemporâneo. 376f. 2006. Orientador: Prof. Dr. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos Tese (Doutorado em educação) da Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia, Salvador , Bahia. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16422/1/Tese-Final.pdf>. Acesso em 20 set. 2021.

PEREIRA, L. A. C. **A Rede Federal de Educação Tecnológica e o Desenvolvimento Local**. 2003.114f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades). Universidade Cândido Mendes. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. [s.d] out. 2003. Disponível em: [http://cidades.ucam-campos.br/images/arquivos/dissertacoes/2003/luiz\\_agusto\\_caldas\\_pereira.pdf](http://cidades.ucam-campos.br/images/arquivos/dissertacoes/2003/luiz_agusto_caldas_pereira.pdf). Acesso em: 22. ago. 2021.

RAMOS. M. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006

REDESIST. Rede de Pesquisas em Sistemas Produtivos e Inovativos Locais. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Economia. Glossário de Arranjos e Sistemas Produtivos e Inovativos Locais. **Portal Eletrônico da Redesist**. Rio de Janeiro: IE/UFRJ, 2021. Disponível em: <http://www.redesist.ie.ufrj.br/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

RIBEIRO, A.V. **Educação Profissional no Contexto da Precarização do Trabalho**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021. 332p.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAMPIERI, R. H. *et al.* Modelos de pesquisa. In. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006. p. 152-246.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TENÓRIO, F. G. (org.). **Elaboração de projetos comunitários: abordagem prática**. São Paulo: Loyola, 2002.

VIEIRA, J. de A.; VIEIRA, M. M. M.; CASTAMAN, A. S. ; VILLARROE, M. A. C. U. O mundo do trabalho como espaço de aprendizagem do ensino médio integrado à educação profissional. **Revista Humanidades e Inovação**. v.8, n. 45, maio, Universidade Estadual do Tocantins (Unitins): Palmas -Tocantins, 2006. Disponível em: mundo do trabalho.pdf. Acesso em: 29 de set. 2021.

## CAPÍTULO XV

# **AVALIAÇÃO EXTERNA NO CONTEXTO DA POLÍTICA NEOLIBERAL: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SAEB AO SISPAE**

Francineide da Costa Sousa

Maria de Fátima Matos de Souza

Ney Cristina Monteiro de Oliveira

### **Introdução**

O presente trabalho discute sobre a Avaliação externa no contexto neoliberal, impulsionada no Brasil por meio das reformas educacionais ocorridas na década de 1990, e a partir disso, discute a estreita relação existente entre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE). Trata-se do recorte de uma dissertação de mestrado (SOUSA, 2021), defendida em agosto de 2021.

A institucionalização e consolidação do Saeb, no período compreendido de 1988-2002 (FREITAS, 2007), sinaliza sua relação direta com as demandas do Banco Mundial. Logo, a avaliação das escolas e das redes de ensino é um atributo presente no conjunto das reformas educacionais praticadas desde a década de 1980, em escala internacional.

Como uma das medidas adotadas pelo governo brasileiro nesse contexto de reformas, encontra-se a criação do Saeb, um mecanismo

de avaliação externa e em larga escala que tem como finalidade fazer um diagnóstico da qualidade do ensino brasileiro, por meio de testes padronizados, os quais têm como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes com foco no rendimento do aluno nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e no desempenho dos sistemas de ensino, com a publicação das informações que são produzidas pelo sistema de avaliação externa, em larga escala, “as provas são o coração da avaliação de desempenho escolar e sua garantia de validade” (GATTI, 2013, p. 49).

Essa tendência de avaliação educacional passou a influenciar os Estados brasileiros, que passaram a criar também, seus próprios sistemas de avaliação externa e em larga escala. Dessa forma, o Saeb é considerado um marco dessa perspectiva de Estado Avaliador na educação básica do país, configurados através das avaliações externas em larga escala.

É nesse contexto que nasce o SisPAE, com a mesma lógica, com a mesma finalidade do Saeb, que é de realizar um diagnóstico da realidade educacional paraense. A partir de sua implantação, o estado do Pará passa a conviver concomitantemente com o conjunto de avaliações externas em larga escala do Saeb e com a avaliação interna do SisPAE, realizada para aferir o conhecimento dos estudantes do Estado do Pará nas disciplinas de Português e Matemática.

O presente capítulo tem como objetivo analisar como se configura o Sistema Nacional de Avaliação no contexto de influência na política educacional do Estado do Pará enquanto mecanismo de controle do Estado, com vistas ao alcance de metas referente aos anos/séries finais do Ensino Fundamental. Metodologicamente o estudo se pautou na pesquisa bibliográfica e documental, tendo como método de investigação a abordagem qualitativa, que partindo da compreensão de Chizzotti (2006, p. 28), que a conceitua como uma pesquisa que, “usando, ou não, quantificações, pretende interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”.

O capítulo, além desta introdução, está estruturado em duas subseções. Na primeira, discute como se deu a configuração do

SAEB, no panorama nacional e sua influência direta na criação dos Sistemas estaduais e municipais, como foi o caso do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), criado nos moldes do Saeb, com os mesmos objetivos e finalidades. Na subseção denominada “Considerações Finais”, apresentamos nossa conclusão, apontando que o SisPAE reproduz a mesma lógica mercadológica das políticas neoliberais.

### **O Sistema de Avaliação da Educação Básica Brasileira: o Saeb no panorama nacional e sua influência na criação dos sistemas estaduais e municipais**

O termômetro nacional do rendimento escolar materializa-se na política de Avaliação desenvolvida no Brasil, desde 1990, induzindo para a criação de sistemas de avaliações externas que, como exemplo, podemos citar a criação do Saeb, Enade e Enem, todos legitimados pela Lei de Diretrizes da Educação (LDB), nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

O Saeb reafirma o papel da avaliação externa em todo o território brasileiro, buscando evidenciar sua finalidade, de induzir estados e municípios a criarem sua própria política de avaliação da aprendizagem, através das avaliações externas em larga escala, no contexto das reformas das políticas públicas educacionais.

A partir da implantação do Saeb, na década de 1990, a avaliação do rendimento escolar passou a ser a mais evidente pauta de preocupação do governo federal, diante do processo de coordenação da política educacional brasileira. Segundo Bonamino (2002, p. 89), a institucionalização do Saeb é entendida como:

[...] um processo que, para garantir o desenvolvimento de uma avaliação de longo alcance e de caráter sistemático, passa a dispor de instituições, profissionais e recursos financeiros específicos, que lhe permitem contar com a infra-estrutura material e humana em condições de prover os fundamentos conceituais e as capacidades operacionais necessárias à implementação de uma avaliação da educação básica de abrangência nacional.”

Observa-se que a Política das Avaliações em Larga Escala realizada através do Saeb é praticada a partir de uma tendência de abrangências e até de reconhecimento da transformação que acontecia em termos políticos e nas ações envolvendo avaliação escolar, especialmente nas décadas de 1980 e 1990.

De acordo com os escopos oficiais, o Saeb tem como objetivo consolidar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro abrangendo também alguns outros fatores que possam intervir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo acerca da qualidade do ensino que é oferecido. Nesse sentido, o Saeb é um conjunto de avaliações externas em larga escala que possibilita ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante (BRASIL, 2019).

Os dados coletados, segundo os formuladores do Saeb, visam subsidiar o monitoramento das políticas públicas na área educacional, atuando nas esferas municipal, estadual e federal, para contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação básica.

Nas palavras de Bonamino e Franco (2001), o Saeb é um coletor e organizador de dados estatísticos via mensuração de avaliações externas e a instauração de padrões de proficiência com foco na aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema, produzindo parâmetros gerais.

O Saeb teve sua primeira aplicação realizada no ano de 1990. A partir de 1992, a aplicação ficou sob a responsabilidade do Inep. Desde 1993, as avaliações passaram a ser aplicadas ininterruptamente a cada dois anos (BRASIL, 2008). Em 1995, passou por uma reestruturação metodológica e ainda no ano de 1995, uma nova metodologia foi incorporada à avaliação, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que tem como objetivo permitir a possibilidade de comparação dos diversos ciclos de avaliação.

Em 2005, o Saeb foi novamente reestruturado por meio da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, que define sua composição a partir de duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais co-

nhecida como Prova Brasil. Em 2013, para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática, a Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana) foi incorporada ao Saeb.

Esse novo formato permitiu ao Inep combinar as médias de desempenho dos estudantes, coletadas no Saeb, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, e calcular, desta forma, o Ideb, criado em 2007. As edições seguintes mantiveram o mesmo formato. (BRASIL, 2019).

O Ideb, previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 24 de abril de 2007, preconiza como principal objetivo, a qualidade da educação. Para tanto, o PDE estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTPE), instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que conjuga esforços entre os entes federados na busca de melhoria da qualidade da educação básica. De acordo com esse Decreto,

**A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes de censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007, Art. 3º).**

Como podemos perceber no documento oficial supracitado, o conceito de qualidade da educação básica é aferido através de nota, a partir dos resultados da avaliação padronizada, aplicadas aos estudantes, sem levar em consideração qualquer fator externo. Nesse contexto, coadunamos com as ideias de Capela (2017) quando diz que essa política de avaliação a partir do Ideb tem um alto grau de responsabilização para as escolas, na medida em que, em última instância, são estas que devem administrar esforços para o cumprimento das metas estabelecidas pelo governo.

Em 2018, o Saeb passou a ser formado por três exames, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC ou Prova Brasil) e a Avaliação Nacional

de Alfabetização (Ana). Logo, com a mudança, todos estes exames passaram a integrar um único sistema, com um mesmo cronograma de aplicação.

Dentre as mudanças ocorridas, anunciadas em junho de 2018 no endereço eletrônico do Inep, destacam-se as seguintes inovações: que as siglas Ana, Aneb e Anresc deixam de existir e todas as avaliações a partir de 2019 passam a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. A avaliação da alfabetização passa a ser aplicada no 2º ano do ensino fundamental, de forma amostral, e a avaliação da educação infantil, em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos excepcionalmente para professores e diretores, os secretários municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos a partir desta edição (BRASIL, 2019).

É importante observar que tal reformulação do Saeb na edição de 2019 expressa a lógica de mercado, com redução de gastos.

Com a atual reformulação, o Saeb utiliza dois tipos de instrumentos:

**a) Testes cognitivos**, a serem aplicados aos alunos dos respectivos anos avaliados. Contemplam as áreas do conhecimento Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MT). Em 2019, uma amostra de estudantes do 9º ano do ensino fundamental também fará provas de Ciências da Natureza (CN) e Ciências Humanas (CH).

**b) Questionários (Impressos e Eletrônicos)**, a serem aplicados aos Alunos, Professores, Diretores, Secretários Estaduais e Municipais de Educação. Coletam informações sobre fatores socioeconômicos e de contexto que podem auxiliar a compreender o desempenho nos testes. Portanto, é imprescindível que os Professores da turma e você, Diretor, estejam presentes nos dias da aplicação (BRASIL/SAEB, 2019).

O que se observa é que, segundo os gerenciadores do Saeb, os resultados dos estudantes nos testes cognitivos buscam avaliar a aprendizagem, já as respostas dos questionários possibilitam analisar o nível socioeconômico, os serviços sociais, a infraestrutura, a formação de professores, o material didático e os programas estruturados. É ainda expresso na cartilha Saeb, elaborada pelo governo



federal, que a aferição da aprendizagem executada isoladamente não é apropriada para aferir a qualidade já que a educação escolar não abrange somente aquilo que os estudantes comprovam saber, mas também as interações entre o ambiente que os envolve e as relações que constituem entre os diversos sujeitos do processo educacional.

Sobre os mecanismos de divulgação dos resultados obtidos pelo Saeb, são criticados por Bauer e Silva (2005, p. 142):

*Os resultados da avaliação, tanto os que se referem ao rendimento dos alunos, quanto às análises realizadas a partir dos questionários que são aplicados, por serem demasiadamente técnicos e complexos, trazem poucas informações que possam servir de subsídio para uma discussão sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, não se potencializariam as reflexões que poderiam ocorrer nas escolas, gerando pouca (ou nenhuma) mudança no seu dia a dia [...].*

Entendemos que tais críticas apontadas pelos autores diante da divulgação dos resultados da avaliação em larga escala ratificam a realidade vivenciada nas unidades de ensino.

Ressalta-se também que a LDB, prevê uma articulação entre os entes federativos no que tange aos sistemas de avaliação, além de enaltecer o papel centralizador da União na condução dos processos com vistas ao alcance da qualidade. É importante que se diga que temos um contexto no qual a “qualidade” da educação está legalmente amparada na Constituição Federal e LDB e a implementação se viabiliza por políticas educacionais formuladas num cenário de racionalização de custos própria do neoliberalismo. Nesse bojo, surge o Saeb apresentado “como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de Políticas Públicas, responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem” (CASTRO, 2009, p. 273).

Essa tendência na avaliação educacional ganhou espaço nos Estados brasileiros, os quais influenciados pela Política Nacional de Avaliação, foram implantando seus próprios sistemas de avaliação gradativamente e, em geral, seguiram o desenho original do Saeb como inspiração para sua formatação.

Tais iniciativas de constituir seus próprios sistemas de avaliação foram sinalizadas por alguns estados brasileiros ainda nos anos 1990, como Ceará e Minas Gerais, em 1992, Paraná, em 1995, São Paulo, em 1996. Outros estados seguiram na mesma direção, incluindo-se o estado do Pará, em 2013, cuja constituição histórica evidencia sintonia com o Saeb.

### **O Sistema de Avaliação da Educação Básica Brasileira: da institucionalização do Saeb ao SisPAE**

O Estado do Pará, a partir das orientações, também criou seu próprio sistema de avaliação, nos moldes do Saeb, denominado de Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), com a mesma finalidade, utilizando os mesmos instrumentos, com o objetivo de coletar informações sobre o desempenho escolar mediante a aplicação de provas, que conferem o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos estudantes, e questionários contextuais voltados tanto para os alunos, quanto para professores e equipes das unidades escolares, com o objetivo de obter dados sobre perfil socioeconômico do aluno e a trajetória escolar, características da turma, gestão e infraestrutura da escola e perfil dos professores e gestores escolares.

O SisPAE é um programa de avaliação criado para acontecer nas escolas paraenses, a aplicação das provas deveriam ocorrer anualmente, o que se efetivou nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, no ano de 2017 não houve tal avaliação, pois, com a substituição do CAEd pela VUNESP, para o SisPAE/2014 foi delineada uma versão ampliada, ou seja, com um planejamento que inicialmente seria para 5 anos, mas foi reduzida para 3 anos (2014-2016), considerando tempo suficiente para que a Seduc pudesse montar um grupo de profissionais para apropriação e posterior condução das edições nos anos seguintes (REVISTA SISPAE, 2016).

Deste modo, o SisPAE a princípio seria aplicado anualmente e a partir de 2018 a cada biênio. Sua primeira edição foi efetiva em 2013, tendo à frente o Centro de Estudos em Avaliação Educacional ligado

à Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd-UFJF), como instituição responsável. No ano seguinte, em 2014, por meio de um processo licitatório, a Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP) substituiu o CAEd.

Devido a primeira edição ter acontecido sob a responsabilidade do CAEd, a Fundação Vunesp promoveu o processo de equalização das avaliações dos anos de 2014, 2015 e 2016 com apresentação dos resultados destas três edições. Deixando uma lacuna na apresentação dos resultados da edição de 2018, aos moldes das edições anteriores, o estado do Pará desde 2016 não divulga os dados resultantes da avaliação externa.

O SisPAE faz parte de uma das ações do Pacto pela Educação do Pará, que é uma conjuntura de esforços do Estado, municípios e sociedade civil, atuando em regime de colaboração, em proveito da melhoria da qualidade da educação pública. A exigência de um sistema de avaliação faz emergir o Pacto pela Educação do Pará, uma iniciativa do Governo do Estado paraense, em conjunto com organismos internacionais, a partir de financiamento.

Segundo informações contidas na Cartilha do Sistema de Governança do Pacto pela Educação do Pará (PARÁ, 2016), o governo paraense elaborou um Plano Estratégico que definiu como meta aumentar em 30% o Ideb de todos os níveis, num período de 5 anos.

A Cartilha do Pacto ainda expõe que o Pacto pela Educação do Pará é um plano de toda a sociedade e é:

*um esforço integrado de diferentes níveis, setores (educação, assistência social, saúde, cultura, esporte e lazer, dentre outros) e atores (governo, empresariado, universidade, sociedade civil, segmentos religiosos e organismos internacionais), liderado pelo governo do estado, em torno de metas, resultados e estratégias, ou seja, em função de um plano de toda a sociedade implantado de forma federativa, Intersectorial, participativa e descentralizada (PARÁ, 2016, p. 5).*

Para colocar em prática as ações contidas no plano estratégico, o governo contou com iniciativas do setor privado por meio de parcerias público-privadas, parceria esta institucionalizada pelo Pacto pela

Educação do Pará, “através da implantação e do fortalecimento de um Sistema de Governança que garanta a participação de diferentes setores, incluindo o empresarial, na gestão da política educacional” (PARÁ, 2015 a, p. 9), o que revela que tal Pacto já foi instituído com o firme propósito de inserir o ente privado na gestão das políticas públicas educacionais. O Estado deixa de ser o único responsável pela gestão de suas políticas públicas passando parte de sua responsabilidade para o setor privado.

Vislumbra-se, neste cenário, uma ingerência de empresas privadas e do grande capital internacional nas escolas públicas com objetivos definidos de formação do trabalhador e racionalização de recursos para educação. No estado do Pará identificamos essa ingerência do terceiro setor claramente nas metas estabelecidas pelo Pacto pela Educação do Estado do Pará em elevar em 30% o Ideb do Estado, em todos os níveis, até 2017. Segundo SEDUC/SisPAE (2018), para atingir essas metas, foi concebido um Plano Estratégico, como citado anteriormente, estruturado em sete resultados:

- R1: aumentar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental;**
- R2: melhorar o desempenho dos alunos do Ensino Médio;**
- R3: investir na qualificação dos profissionais da educação;**
- R4: renovar a estrutura física das escolas e melhorar os recursos didáticos pedagógicos utilizados em sala de aula;**
- R5: aprimorar a gestão da Secretaria de Educação em todos os níveis administrativos;**
- R6: envolver governo, escolas e comunidade nas ações destinadas à melhoria das atividades educacionais, e**
- R7: fomentar o uso da tecnologia da informação para a melhoria da prática docente e da gestão escolar.**

O Estado aderiu ao pacto, apresentado como estratégia de enfrentamento dos baixos índices educacionais do Estado, o Pará registrou, em 2013, o segundo pior Ideb do Brasil, na etapa do Ensino Médio, alcançando a nota (2,7), distante de atingir a meta nacional estabelecida que era de (3,2). Além de não alcançar a meta projetada para o Ensino Médio, o Pará também não conseguiu atingir a meta nacional estabelecida para a etapa final do ensino fundamental que

era de (4,0), alcançando apenas a nota (3,4), o que o colocava em uma posição de um Estado que enfrentava sérios problemas com a qualidade do ensino ofertado.

Dentro desta perspectiva do Pacto pela Educação no estado, que dispôs do diagnóstico da Rede Estadual de Ensino, entra em cena o SisPAE, motivado por estes baixos índices educacionais que o Estado do Pará vinha apresentando e, para acompanhar o desempenho escolar e subsidiar a rede pública estadual de ensino, o governo paraense cria o SisPAE por meio de Portaria em 2014:

**RESOLVE: Art. 1º Fica instituído o Sistema Paraense de Avaliação Educacional - SisPAE, com a finalidade de acompanhar e avaliar o desempenho escolar, possibilitando subsidiar a rede pública estadual de ensino na elaboração do planejamento educacional e de ensino, com ênfase nos indicadores de desempenho escolar dos alunos, objetivando a melhoria da qualidade da aprendizagem e o êxito dos alunos no cumprimento do percurso acadêmico, de modo a elevar os índices de desenvolvimento da educação básica do Pará (PORTARIA 919/2014-GS/Seduc-PA).**

No entanto, ao identificarmos que o Pacto Pela Educação do Pará comporta resultados a serem alcançados, dentre estes o R1, que objetiva aumentar o Ideb no ensino fundamental, com foco nos valores quantitativos prescritos nos exames de avaliação externa e em larga escala, quais sejam a Prova Brasil/Saeb, constatamos que não houve o aumento expressivo do Ideb. Ao contrário, o desempenho dos alunos não consegue ultrapassar o nível adequado, tampouco alcançar o avançado.

A seguir, são apresentados os resultados das médias de Proficiência do SisPAE em Língua Portuguesa e Matemática, para o Estado do Pará, nos Anos/Séries finais do Ensino Fundamental entre os anos de 2014 a 2018:

XV\_Tabela 1 - Média de Proficiência do Estado do Pará nas edições do SisPAE de 2014 a 2018 em Língua Portuguesa e Matemática

Etapa de Escolaridade	Ano de Aplicação	Proficiência	
		Língua Portuguesa	Matemática
7ª série/ 8º Ano Ensino Fundamental	2014	188,0	191,9
	2015	196,3	197,9
	2016	203,3	207,7
	2018	204	212

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas nas Revista SisPAE (2014-2016) e dados disponíveis no site: <https://sispae.vunesp.com.br/reports/RelatotioSISPAE.aspx?c=SEPA1702>

Apesar do acréscimo aparentemente apresentado Média de Proficiência do Estado do Pará em Língua Portuguesa e Matemática, para 7ª série/8º ano do Ensino fundamental, avaliados entre os anos de 2014 a 2018, esses resultados não são nada animadores quando conferimos os dados percentuais quanto à distribuição dos alunos por Padrão de Desempenho nas duas disciplinas avaliadas. A tabela a seguir, nos ajuda nesta compreensão:

XV\_Tabela 2 - Distribuição dos alunos, em percentuais, nos Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática na 7ª série/ 8º Ano do Ensino Fundamental no Estado do Pará de 2014 a 2018.

Ano de Aplicação	2014		2015		2016		2018	
	7ª série /8º Ano		7ª série /8º Ano		7ª série /8º Ano		7ª série /8º Ano	
	Port	Mat	Port	Mat	Port	Mat	Port	Mat
Abaixo do básico	41,2	59,9	33	55,7	28,5	45,4	26,7	40,9
Básico	38,8	30,5	39,7	34,9	39,6	40,8	41,5	41,2
Adequado	17,0	8,7	23	8,5	25,6	12,2	26,1	15,8
Avançado	3,0	0,9	4,3	0,9	6,3	1,6	5,7	2,1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados das Revistas SisPAE (2014 -2016) e dados disponíveis no site: <https://sispae.vunesp.com.br/reports/RelatotioSISPAE.aspx?c=SEPA1702>

Quando observados os resultados gerais do estado do Pará por distribuição dos alunos por Padrões de Desempenho para Língua Portuguesa e Matemática na etapa avaliada, revela-se um percentual de estudantes elevado nos Padrões de Desempenho Abaixo do Básico e Básico, em todas as edições, pois, considerando o percentual de alunos em Língua Portuguesa em 2014, corresponde a 80% dos alunos que se encontravam nos Padrões de Desempenho não satisfatório. Em 2015, foram 72,7%, em 2016 esse percentual foi de 68,1 % e na edição de 2018 observa-se que 68,2 % dos alunos demonstraram aprendizagem abaixo do esperado ou demonstraram ter aprendido o mínimo do que era proposto para seu nível de escolaridade.

Em Matemática, os resultados apresentados são ainda mais críticos, pois, nas duas primeiras edições, o percentual de alunos avaliados pertencentes aos Padrões Abaixo do Básico e Básico foi acima de 90%. Nas edições seguintes, observa-se um leve deslocamento de alunos do Padrão Abaixo do Básico para o Adequado. Mesmo assim, percebe-se em 2016 um percentual de 86,2%, e na edição de 2018 um quantitativo de 82,1% de alunos com aprendizado indesejado em Matemática no Estado do Pará.

Como se vê, estes resultados do SisPAE, observados pela proficiência dos alunos nos dois componentes curriculares avaliados, revelam que a política de avaliação desenvolvida no Estado do Pará ainda não surtiu o efeito almejado, nos quais a meta para os anos/séries finais do Ensino Fundamental, com a qual este estudo se preocupa, não é atingida desde 2009. No ano de 2019, a etapa Ideb atingiu 3,9, ficando bem distante da meta projetada de 4,9 para o Estado. Esses resultados pífios do SisPAE nos levam a concordar com os apontamentos de Sousa (2014) de que a concepção de qualidade de ensino, presente nas avaliações de sistema em larga escala se resumem aos meros resultados quantitativos, reforçando

[...] a crença dos formuladores das políticas educacionais de que os testes têm se constituído em meio promissor da melhoria da qualidade do ensino. Ficam as questões: aplicar mais provas é uma resposta ou, melhor, é uma solução para aprimorar o desempe-

inho dos estudantes nas provas? Ou, ainda, as avaliações em larga escala têm propiciado a melhoria da qualidade da educação? Ao longo dos quase 25 anos de aplicação do SAEB as evidências trazidas não nos autorizam a uma resposta positiva a estas questões (SOUSA, 2014, p. 411).

Identificamos no SisPAE, essa mesma preocupação apontada por Sousa (2014), o que pode se dever ao fato de o mesmo ter sido gestado pelo SAEB, ou seja, atreladas à lógica mercadológica, que se traduz como mecanismo de controle do Estado do Pará, ao alcance de metas, nossos estudos demonstraram que tal política não sutil efeito, pois, não houve o aumento expressivo do Ideb, ao contrário, o desempenho dos alunos não consegue ultrapassar o nível adequado, tampouco alcançar o avançado. E, atualmente, a rede pública paraense encontra-se entre as últimas colocadas no desempenho escolar no Brasil, conforme descrito nos indicadores nacionais do Inep.

Compreendemos a importância das avaliações externas no âmbito educacional, mas entendemos, também, que a avaliação acerca da realidade das escolas públicas paraenses não deve e nem pode limitar-se e/ou esgotar-se nas avaliações externas, ao contrário, estas devem ser adotadas como o ponto de partida para redimensionar o projeto da escola.

## Considerações Finais

Coadunamos com os estudos de Horta Neto, 2007 que revelam que no Brasil, a política das avaliações externas e em larga escala é resultante das reformas educacionais ocorridas na década de 1990 a partir de fortes influências norte-americanas, inglesa e do Banco Mundial (BM) que difundiu os ideários neoliberais e passaram a nortear as ações no país pelo discurso de uma educação de qualidade.

Como uma das primeira iniciativas brasileiras em colocar em práticas as orientações advindas desse momento de reformas foi a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica – SAEB e nesse contexto as avaliações externas e em larga escala foram im-



plementadas como instrumento de aferição das aprendizagens por meio de testes padronizados, que intencionam a regulação das ações pedagógicas empreendidas nas escolas.

Induzidos pela experiência de avaliação nacional, os estados brasileiros procuraram também criar seus próprios sistemas avaliativos tendo o Saeb como referência, que segundo Freitas (2007), foi central nas iniciativas dos estados [...], servindo como parâmetro, nas opções, instrumentos metodológicos, bem como referência quanto à análise, interpretações e aferições dos dados resultantes desses sistemas.

A criação do SisPAE, no sistema público de ensino no estado Pará, reproduz a lógica mercadológica das políticas neoliberais e segue o mesmo enfoque metodológico das avaliações externas e em larga escala, que prioriza apenas dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática, o que, no fluxo escolar, além de causar o estreitamento do currículo, não é suficiente para fazer um diagnóstico que realmente retrata a realidade das escolas, do ensino público paraense.

Os resultados do SisPAE, desde 2013, ainda não foram suficientes para melhorar a qualidade do ensino paraense, como se propõe. O Ideb das escolas, apesar de terem melhorados, ainda não conseguiram atingir a meta estipulada, fazendo com que o estado no rank das escolas brasileiras continue apresentando resultados ruins, ficando nas últimas posições, recaindo em cima das escolas a responsabilidade pelo baixo desempenho escolar dos alunos.

Se observa que as políticas educacionais no Brasil, vêm se firmando fazendo uso do discurso da qualidade da educação ao mesmo tempo em que se impõe o sucesso ou insucesso escolar através da instauração de metas quantitativas a serem obtidas, que a partir de 2007 tem tido o Ideb como principal ponto de referência para a educação básica.

Essa realidade demonstra que avaliar sob o ponto de vista de mera mensuração de notas, parafraseando Oliveira (2013), é uma simplificação do que se espera da educação escolar. É preciso ir além

dos números, é preciso enxergar a realidade socioeconômica dos estudantes, que, em sua maioria, são pertencentes a escolas públicas que atendem estudantes de classe populares.

Entende-se que as avaliações externas e em larga escala não transformam os processos pedagógicos, as bases da infra-estrutura e das mediações administrativas da escola, não expressam no detalhe os fazeres docentes e a relação da escola com sua comunidade. Estas avaliações não são pensadas para destacar a riqueza do trabalho educativo escolar e portanto, não melhoram aquilo que se faz no seu interior.

Nesse sentido, importa localizar que esta lógica avaliativa está sob a tutela de um modelo de gestão gerencialista, marcado por uma busca constante pela eficiência e eficácia dos serviços oferecidos no ensino público brasileiro em geral e paraense em particular. Para isso, são fortalecidas as estratégias de controle por meio de avaliações padronizadas, que não contribuem efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino, apenas para aferir uma nota à escola.

## Referências

BAUER, Adriana; SILVA, Vandrê Gomes. Saeb e qualidade de ensino: algumas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 133-152, 2005.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências**. 2002. Rio de Janeiro, Quartet, 192 p.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em 13 de abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

CAPELA, Marcelo Barros. Qualidade do ensino sob a lógica do capital: o ideb em foco. 38ª **Reunião Nacional da ANPEd** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

CASTRO, Maria. H. G. de. Consolidação da Política de Avaliação na Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, set./ dez. 2009, p. 271-296.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas ou Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: autores Associados, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. Possibilidades e fundamentos de Avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, Adriana.; GATTI, Bernadete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, v. 2. 2013. p. 47-69.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 42, n. 5, 25 abr. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Cartilha SAEB 2019**. Brasília: Inep, 2019.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A utilização de indicadores de qualidade na Unidade Escolar ou porque o Ideb é insuficiente. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – Origens e pressupostos**. V. I. Florianópolis: Insular, 2013.

PARÁ. Secretaria da Educação. Portaria n. 919, de 17 de outubro de 2014. Institui o Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. Poder Executivo, Belém, PA, 17 out. 2014c.

PARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Paraense de Avaliação Educacional. SISPAE – 2015/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. **Manual de orientação edição 2018**. Belém do Pará, 2018c. Disponível em: <<https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/NzEyNDk1>>. Acesso em: 7 mar. 2021.

PARÁ. Secretaria da Educação. **Revista do sistema paraense de avaliação educacional: referências e resultados**. Portal do SisPAE/FUNVEST. Belém do Pará, 2015a. Disponível em: < <https://sispae.vunesp.com.br/Revistas2015.aspx> >. Acesso em: 7 mar. 2021.

PARÁ. Secretaria da Educação. **Revista do sistema paraense de avaliação educacional: referências e resultados**. Portal do SisPAE/FUNVEST, 2016. Belém do Pará, 2016a. Disponível em:< <https://sispae.vunesp.com.br/Revistas2016.aspx>>. Acesso em: 19 mar. 2019

PARÁ, **Sistema de Governança do Pacto pela Educação do Pará**. Belém: [s.n.], 2016b.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão. Políticas Educacionais e Terceiro Setor: **O Pacto Pela Educação do Pará**. Tese (Doutorado) – UFPA, 2019.

SOUSA, Francineide da Costa. Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) : a Re/Organização do Trabalho Pedagógico diante dos Indicadores de Desempenho Escolar / Francineide da Costa Sousa. Dissertação (Mestrado) UFPA, 2021.

SOUSA, Sandra Zakia Lian. **Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala**. Avaliação, Campinas, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407- 420, jul. 2014.

## CAPÍTULO XVI

# **ESTUDOS DEMOGRÁFICOS COMPARATIVOS DO VALOR GASTO ALUNO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE MEDIADA PELA TEORIA FUNDAMENTADA EM DADOS QUANTITATIVOS (QGT)**

Andreia Couto Ribeiro

### **Introdução**

Ser um mecanismo para redução das desigualdades territoriais, pelo estabelecimento de um padrão mínimo de oportunidades, considerando um custo por aluno, que assegure ensino de qualidade para todos os brasileiros, é a premissa do nosso modelo de financiamento na área educacional. Entretanto, na conjuntura atual, os entes federados dispõem de recursos provenientes dos tributos fiscais para a educação, compartilhados desigualmente entre as três esferas de governos.

Pinto (2000) adverte que no Brasil os recursos são distribuídos a partir da capacidade tributária do Estado, sem considerar o montante necessário para garantir um padrão de qualidade na educação. Por esse motivo, conhecer o real gasto dos sistemas de ensino, pode contribuir para a definição de um padrão de custo nacional, que considere mais que a qualidade possível, e sopesa a igualdade de oportunidades para nossa sociedade.

Atualmente, a política de financiamento da educação opera numa complexa logística de distribuição e redistribuição de recur-

sos. Por um lado, a União remaneja recursos por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)<sup>1</sup>, com a subvinculação das verbas para a educação, mediante a redistribuição igualitária de uma cesta de tributos, repartida entre Municípios de um mesmo Estado, considerando o número de estudantes matriculados na rede de ensino (BRASIL, 2007).

Além disso, o Governo Federal aplica novos recursos complementando os Fundos estaduais que não alcançam o valor mínimo estipulado pela regulamentação do Fundeb (BRASIL, 2007). Ainda, para implantação de políticas educacionais nas três esferas de governo, também utiliza de outros tributos e recursos vinculados, como o Salário Educação, por meio de assistência financeira em programas suplementares para apoio a alimentação, transporte, infraestrutura, formação, dentre outros.

Por outro lado, os órgãos municipais, estaduais e distrital utilizam de recursos próprios da parte da sua arrecadação, para complementar e permitir a execução das políticas educacionais, no âmbito de suas redes de ensino. O agrupamento das despesas efetivadas com todos esses recursos, forma o valor gasto aluno.

Atualmente o monitoramento desse gasto é realizado pelo Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope)<sup>2</sup>. O Siope é o principal elemento utilizado como referência para essa investigação, por ser constituído de uma base nacional de receitas e despesas para a educação, que permite monitorar as metas constitucionais da vinculação de recursos pelos entes federativos para manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), e acompanhar o valor gasto aluno anualmente pelos entes federativos.

O Siope possibilita examinar a situação da desigualdade que marca o sistema educacional brasileiro, sob o prisma do financiamento da educação. E para conhecer o valor gasto individual, foram criados indicadores específicos para dimensionar o gasto educacional médio por aluno, realizado anualmente nos níveis educacionais. Os indicadores se baseiam nos registros dos dados de todas as receitas de

impostos, contribuições, transferências e outras fontes de recursos utilizadas para pagamento de despesas da educação em cada ente federado, permitindo conhecer a quantidade de recursos utilizados por estudante da educação básica.

Com base nesse contexto, o presente capítulo tem por objetivo conhecer essa realidade e verificar a existência de disparidades regionais na distribuição de recursos da educação básica, pela análise comparativa em relação a dados demográficos e educacionais do País e do valor gasto aluno do Siope. Este estudo é um recorte resultante de uma investigação maior, que pode ser conhecida na Tese de Doutorado “Financiamento da Educação Básica: panorama da desigualdade federativa”, defendida e aprovada em 07 de agosto de 2019, na Universidade Católica de Brasília (UCB) (RIBEIRO, 2019).

Para comparação dos dados do valor gasto aluno do Siope em relação aos aspectos demográficos e educacionais do País, utilizou-se de análise comparativa seguindo a metodologia da Teoria Fundamentada em Dados Quantitativos (QGT), conforme proposto por Glaser (2008). A QGT precede da *Grounded Theory* (GT), Teoria Fundamentada nos Dados, desenvolvida a partir das ideias dos sociólogos *Anselm Strauss* e *Barney Glaser*, publicada em 1967, influenciados pelo interacionismo simbólico<sup>3</sup> e pelo objetivismo positivista-quantitativista<sup>4</sup>.

Essa análise tem a intenção de conhecer as desigualdades na divisão de recursos, e para isso apresenta uma série de comparações das informações de valor gasto aluno, extraídas do Siope referente ao ano de 2017, dos entes municipais. Os municípios foram escolhidos como variável para a pesquisa, por abranger a maior parte da rede de ensino da educação básica, e por serem os entes com mais responsabilidades na repartição das matrículas entre os níveis de governo.

Para verificar o nível de igualdade/desigualdade financeira entre os Municípios, considerou-se o gasto aluno como categoria central e sua relação com aspectos territoriais, demográficos, educacionais e de avaliação de desempenho estabelecidas no País. Nessa direção, este capítulo está dividido em quatro partes, na primeira parte apresenta uma breve contextualização do modelo metodológico utilizado

para o estudo, na segunda seção apresenta uma análise comparativa entre as informações da população e do valor gasto aluno, na terceira demonstra essa comparação com as informações educacionais, e por último exhibe essa verificação com os dados dos indicadores Ideb e IDH. Nas considerações finais procura-se apontar a importância desses resultados, para compreender os elementos que envolvem, integram ou possibilitam a desigualdade existente no financiamento da educação básica em nosso País.

### **Percursos metodológicos para análise comparativa do valor gasto aluno ano da educação básica e aspectos demográficos e educacionais**

Como indicado na introdução, a GT foi a metodologia que influenciou a QGT, utilizada nesse estudo. A GT surgiu como uma opção para uso em análises de fenômenos sociais, em lugar de abordagens positivistas com excessivo objetivismo. De forma inversa, da dedução do positivismo, a metodologia propõe gerar a teoria a partir da apuração dos dados, por indução baseada na experiência do pesquisador. Pelo levantamento das informações, são criadas categorias de análise codificadas, para orientar a interpretação e discussão dos fenômenos observados na investigação, e permitir realizar uma abordagem comparativa, que vão embasar a teoria (GLASER, 2008).

De acordo com Gasque (2007) a GT é uma metodologia exploratória de análise comparativa, que tem a intenção de fechar a lacuna entre a teoria e a pesquisa empírica, propondo padrões e procedimentos mais adequados para a descoberta da teoria. A autora destaca que apesar do processo da GT se encontrar atrelado à validação de pesquisa qualitativa, a GT é uma metodologia geral, aplicável a estudos qualitativos quanto quantitativos. Esse posicionamento levou Glaser (2008) a adaptar a metodologia para a *Quantitative Grounded Theory* (QGT), Teoria Fundamentada usando Dados Quantitativos.

A aplicação do método da QGT segue a base metodológica da GT com as etapas de levantamento bibliográfico, desenvolvimento teóri-



co preliminar, coleta de dados, codificação, análise e desenvolvimento teórico final, com a delimitação da teoria. A partir dessas etapas, se estabelece formas de obter, categorizar e analisar os dados quantitativos. Rosenbaum (2008) destaca que o conjunto de dados que formam a categoria central de um estudo de QGT deve conter variáveis que avaliem uma condição socialmente importante e interessante.

Essa categorização ocorre por meio de três grupos de interconexão de dados, o primeiro grupo é basicamente a codificação inicial dos dados coletados de forma aberta, denominados índices brutos (*crude índices*); o segundo grupo são os índices de consistência (*consistency índices*), com os cruzamentos e comparações entre as variáveis levantadas do primeiro grupo, criando uma codificação axial; e o terceiro grupo é a categoria principal de análise (*core categories*), resultante da codificação seletiva pelo agrupamento de categorias, baseada no comportamento dos dados, e alicerçada no objetivo da pesquisa (GLASER, 2008).

Seguindo a metodologia da QGT, o estudo se iniciou concomitante ao estudo teórico e bibliográfico da investigação, utilizando codificação aberta, pela identificação das categorias que podem convergir ao fenômeno da desigualdade na educação. Esse processo conceituou os dados coletados, e consolidou o levantamento dos índices brutos (*crude índices*).

A partir da definição dos conceitos preliminares, foi construída a base de informações de todos os Municípios brasileiros. Os dados foram separados em categorias, a primeira tratou de dados demográficos, classificados pela codificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nomenclatura da região e da Unidade Federada a qual pertence. Para cada Município foi levantada a população do Censo Demográfico de 2010, e a projeção estimada para 2018 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD/ IBGE).

Ainda para a construção dos índices brutos, a segunda categoria relacionada a dados educacionais registrou os resultados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM/2010), do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2017), e da quantidade de

alunos e escolas rurais e urbanas do Censo Escolar do INEP de 2017.

A terceira categoria relacionou as demais categorias ao aspecto financeiro, incluindo para cada Município o Indicador de gasto aluno da educação básica, denominado por IGAeb, do ano de 2017. Esse indicador foi extraído do Siope, calculado com a base nas despesas com as subáreas da educação, traduzida na seguinte equação:

$$IGAeb = \sum_{i=1}^6 \frac{vd_i}{NAeb}$$

Onde:

$vd_i$  é o valor das despesas do Município por segmento educacional, conforme descrição do Quadro 1;  
NAeb é a quantidade total de alunos matriculados na educação básica (Censo escolar do Inep).

XVI\_Quadro 1 – Descrição das variáveis da fórmula do Índice de Gasto por Aluno da Educação Básica (IGAeb)

Variável	Descrição
$vd_1$	Valor total das despesas com educação infantil
$vd_2$	Valor total das despesas com ensino fundamental
$vd_3$	Valor total das despesas com ensino médio
$vd_4$	Valor total das despesas com educação de jovens e adultos
$vd_5$	Valor total de despesas com ensino especial
$vd_6$	Valor total de outras despesas, inclusive vinculadas ao Salário Educação

Fonte: Elaborada pela autora.

Dando continuidade, realizou-se a segunda etapa da QGT, a codificação axial que identificou os índices de consistência (*consistency indices*). As categorias delimitadas na codificação aberta foram reagrupadas em subcategorias, permitindo o cruzamento e análise comparativa das informações. Para essa etapa organizou-se as variáveis a serem trabalhadas em faixas percentuais, de tal forma que permitiu

delinear os cruzamentos entre as variáveis demográficas e educacionais com as do IGAeb.

Os índices de consistências identificados, foram definidos considerando os elementos que envolvem, interagem ou possibilitam o surgimento da desigualdade educacional. Nesse estudo, foram constituídos pelo fator populacional, pela distribuição de estudantes matriculados na educação básica, pela quantidade de instituições na rede de ensino e pelos indicadores de desempenho educacional.

Na terceira etapa, foi realizada a codificação seletiva, com o agrupamento e integração entre os índices de consistência, relacionados à categoria principal de análise (*core categories*) ao IGAeb, desvelando o comportamento desigual neste índice, permeando todos os demais índices, a fim de descobrir as pontes de ligação entre eles, e contribuir para a construção do conhecimento da realidade da desigualdade no País.

A organização desses índices e categorias considerou as informações censitárias e de desempenho. O Quadro 2 apresenta a estrutura geral das definições das categorias da QGT neste estudo.

XVI\_Quadro 2– Estrutura de categorias da QGT na investigação

Índices brutos ( <i>crude índices</i> )	Índices de consistência ( <i>consistency índices</i> )	Categoria principal de análise ( <i>core categorie</i> )
Dados demográficos e de organização territorial (Região, Estado e Município)	Índice de fator populacional	Gasto aluno do Siope
Dados educacionais	Índice de quantidade de alunos matriculados na educação básica	
	Índice de quantidade de escolas da educação básica	
Dados de Indicadores de desempenho social	Índice de desenvolvimento humano Municipal (IDHM)	
	Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)	

Fonte: Elaborada pela autora

A aplicação desse modelo permitiu identificar a situação de gastos por aluno dos Municípios brasileiros, as diferenças existentes, e seu relacionamento com fatores demográficos e educacionais que permitem, interagem ou envolvem o surgimento da desigualdade educacional no País. O resultado dessa análise comparativa é o que se apresenta nas próximas seções deste Capítulo.

## O gasto aluno e informações censitárias de população

Um fator que possivelmente influencia na distribuição das receitas para os gastos públicos, refere-se à organização e ao número de habitantes e a divisão do recurso disponível, na região e no Município.

Em estudo divulgado pelo IBGE em 2017, a relação entre quantidade de Municípios e número de habitantes em relação à área territorial do Brasil demonstra que a ocupação do espaço geográfico é muito diferenciada. A Região Nordeste com uma área de 1.551,94 milhões km<sup>2</sup>, concentra 57,2 milhões de habitantes, 74% a mais do que a Região Centro-Oeste, com área de tamanho aproximado (1.606,24 milhões km<sup>2</sup>) contabiliza 15,8 milhões de habitantes (BRASIL, 2017).

Quando se relaciona o fator financeiro, a proporção de receitas em relação ao número de habitantes entre essas duas regiões, Centro-Oeste (R\$ 642.815) é 90% maior que a do Nordeste (R\$ 338.324), demonstrando uma disparidade de recursos disponíveis. Essas diferenças regionais em relação a espaços, pessoas e recursos dificultam as ações necessárias para manter a qualidade de vida e ofertar oportunidades iguais à sociedade. A Tabela 1 apresenta os valores dessas três variáveis nas unidades federadas brasileiras, separadas por região.

XVI\_ Tabela 1 – Área, quantidade, população e receita de Municípios das Unidades Federadas brasileiras – 2017

Região	UF	Área da UF (1.000 km <sup>2</sup> )		Qtde Municípios UF/Região		Projeção População para 2017		Densidade Demográfica (hab./km <sup>2</sup> )	Receitas realizadas - RS (x1000) [2017]		Proporção de Receita por população
		8.510,72	8.510,72	5.570	5.570	207.660,929	207.660,929		96.426.546.648.438	96.426.546.648.438	
Brasil	RO	237,76		52	1.805,788		912.231.072.305	7,60			
	AC	164,12		22	829.619		663.288.310.836	5,05			
	AM	1.559,16		62	4.063.614		1.732.845.943.402	2,61			
	RR	224,27	3.851,25	15	522.636	17.936,201	441.945.041.557	2,33	7.905.406.594,313	440.751,45	
Norte	PA	1.245,75		144	8.366.628		2.584.944.610.454	6,72			
	AP	142,47		16	797.722		539.641.714.471	5,60			
	TO	277,72		139	1.550.194		1.030.509.901.288	5,58			
	MA	329,64		217	7.000.229		1.850.326.135.491	21,24			
Nordeste	PI	251,61		224	3.219.257		1.212.421.561.511	12,79			
	CE	148,89		184	9.020.450		2.842.022.247.191	60,58			
	RN	52,80		167	3.507.003		1.352.755.273.159	66,42			
	PB	56,46	1.551,94	223	4.025.558	57.254,159	1.309700.531.928	71,30	19.370.477.511.804	338.324,37	
	PE	98,05		185	9.473.266		3.574.602.897.102	96,61			
	AL	27,84		102	3.375.823		1.195.043.846.015	121,26			
	SE	21,92		75	2.288.116		1.014.504.695.355	104,38			
	BA	564,72		417	15.344.447		5.019.100.324.052	27,17			

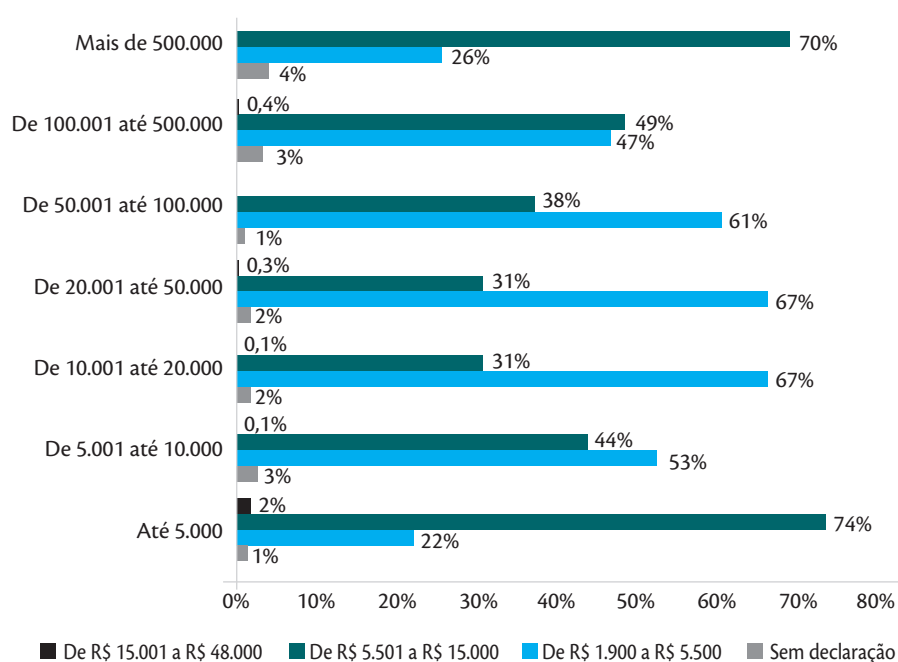
Região	UF	Área da UF (1.000 km <sup>2</sup> )		Qtde Municípios UF/Região	Projeção População para 2017	Densidade Demográfica (hab./km <sup>2</sup> )	Receitas realizadas - RS (x1000) [2017]		Proporção de Receita por população
Sudeste	MG	586,52		853	21.119.536	36,01	9.719.982.315.616		492.464,04
	ES	46,07	924,55	78	4.016.356	87,18	1.968.561.674.376	42.819.607.560	
	RJ	43,75		92	16.718.956	382,15	7.848.814.078.862		
	SP	248,21		645	45.094.866	181,68	23.282.249.656.706		
Sul	PR	199,31		399	11.320.892	56,80	6.016.357.612.246		543.963,91
	SC	95,73	576,74	295	7.001.161	73,13	3.469.677.282.078	16.125.781.712.239	
	RS	281,70		497	11.322.895	40,19	6.639.746.817.915		
Centro-Oeste	MS	357,15		79	2.713.147	7,60	1.639.746.817.915		642.815,12
	MT	903,20		141	3.344.544	3,70	2.395.852.883.588	10.205.273.104.522	
	GO	340,13	1.606,24	246	6.778.772	19,93	3.788.533.516.848		
	DF	5,76		1	3.039.444	527,68	2.381.221.127.074		

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do IBGE

Nesse cenário de desigualdade demográfica, com densidade populacional média de 24,40 hab./km<sup>2</sup>, e a existência de unidades federadas com média de habitantes por km<sup>2</sup> de 382,15 (RJ) e 527,68 (DF), envolvendo uma organização dos Estados tão variada, com grande número de atores envolvidos, o processo decisório e de repartição de poderes e competências se torna complexo, tendo em vista o número de arenas capazes de definir os rumos da ação coletiva.

Essa situação levou a explorar o valor de gasto aluno em relação ao censo populacional, e conhecer essa realidade a nível educacional. O resultado da comparação entre o IGAeb e o Índice de fator populacional é representado pela Figura 1, organizado por classes de tamanho da população, e faixa de habitantes utilizadas pelo IBGE.

XVI\_Figura 1 – Percentual de Municípios brasileiros por classes de tamanho da população da Projeção do Censo IBGE para 2018, e faixa de IGAeb –2017.



Fonte: Elaborado a partir da planilha de dados brutos da pesquisa

Como resultado dessa análise comparativa, verifica-se que Municípios de pequeno porte com até 5 mil habitantes, apresentam investimentos maiores com educação básica, 76% dos entes dessa classe populacional se encontram na faixa entre de R\$ 5,5 mil e mais de R\$ 15 mil de valor gasto aluno/ano. Enquanto mais de 60% dos Municípios de médio porte, entre 10 mil e 100 mil habitantes, registraram o valor na menor faixa de gasto aluno/ano, entre R\$ 1,9 mil a R\$ 5,5 mil.

A evidência nos Municípios de médio porte seria uma comprovação de que Municípios com maior número de pessoas, necessitam dividir mais os recursos disponíveis, diminuindo o valor gasto por aluno, no entanto, destaca-se que 70% dos Municípios de grande porte, com mais de 500 mil habitantes, apresentam características semelhantes aos de pequeno porte, quanto ao gasto para a educação básica, e informaram que seu gasto aluno/ano se encontra entre de R\$ 5,5 mil e R\$ 15 mil.

A análise dessas informações de gasto aluno segundo o fator populacional e o tamanho dos Municípios revela diferenças espaciais e socioeconômicas existentes no Brasil. Esse resultado emerge o desafio de repensar a necessidade de implantar uma política de distribuição de recursos mais equalizadora entre a União, Municípios, Estados e Distrito Federal, que considere os aspectos sociais, administrativos e econômicos, e as diferenças entre territórios, população e sistemas de ensino, para diminuir a escassez de recursos e a dependência entre os níveis de governo.

Dentre esse desafio, o fortalecimento conjunto da gestão estatal e de mecanismos de participação social, atuando na capacidade administrativa e cooperativa, e na dificuldade para formular e implantar programas de forma autônoma pelos entes federativos seria importante para equalizar e qualificar as ações educacionais.

Enfim, considerando a história da organização do Estado no federalismo brasileiro marcada pelo desequilíbrio, se torna difícil combater as desigualdades na área educacional, mas esse objetivo leva ao mote desse estudo de buscar o conhecimento pelo monitoramen-

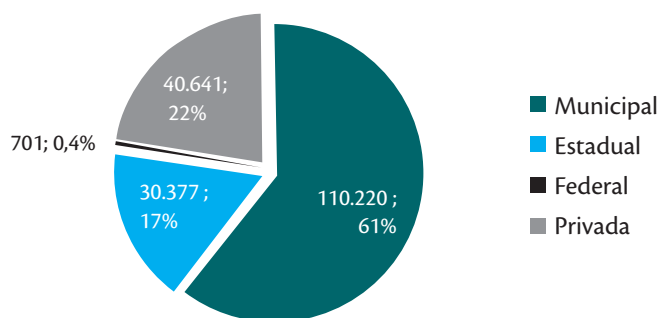


to, para subsidiar uma distribuição de recursos mais equalizada à demanda de educação básica no País.

## O gasto aluno e informações censitárias educacionais

O panorama organizacional dos sistemas de ensino do País conta com 181.939 escolas de educação básica, conforme registros do Inep em 2018 (BRASIL, 2018). Desse total 60,6% ficam na responsabilidade da rede municipal, e 16,7% da rede estadual, conforme observado no Gráfico 1.

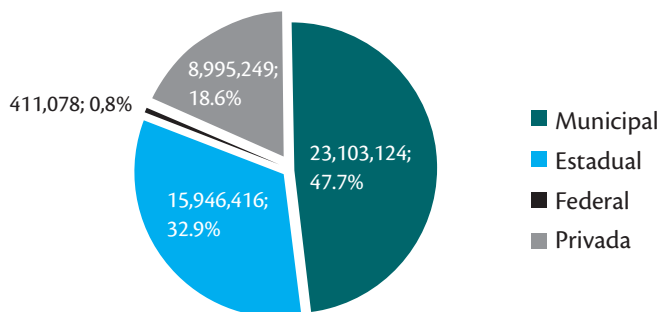
XVI\_Gráfico 1 - Percentual de escolas por dependência administrativa – Brasil – 2018



Fonte: Sinopse Estatística do Censo da Educação Básica – 2018 – Inep/MEC

Nessas escolas foram registrados 48,5 milhões de matrículas da educação básica, conforme demonstrado de forma agregada por dependência administrativa na representação gráfica do Gráfico 2. Percebe-se que 47,7% dos alunos se encontram na rede municipal, e a rede estadual mantém 32,9%. Cabe destacar que a rede federal tem uma participação muito pequena nas matrículas, não chega a 1%.

XVI\_Gráfico 2 - Gráfico do percentual de matrículas na educação básica, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2018

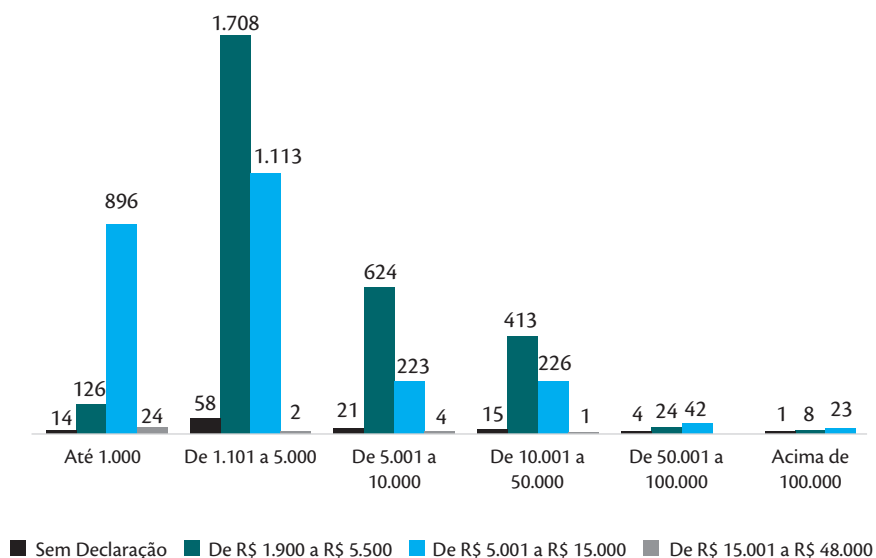


Fonte: Sinopse Estatística do Censo da Educação Básica – 2018 – Inep/MEC

Esses dados permitem inferir que o Município se tornou uma instância fundamental de poder na educação básica, seguindo a tendência de descentralização apresentada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL/1996). Sander (1993) já destacava que a municipalização do ensino pode se coadunar com o ideal de educação comunitária, com condições mais propícias para prover as necessidades locais com mais qualidade educacional. Entretanto, também destacou os problemas em relação à transferência de encargos políticos, sem as devidas condições de autossustentação, a partir de uma distribuição tributária, que podem ocorrer se houver imposição pelo Governo central em vez de uma conquista do próprio Município.

O monitoramento do Censo Escolar 2017 permitiu verificar a situação do gasto aluno/ano em relação à quantidade de alunos na rede de educação básica. Pela Figura 2, constata-se que 50% dos Municípios com maior número de alunos, acima de mil, registram valores alunos/anos menores, na faixa de R\$ 1,9 mil a R\$ 5,5 mil. Movimento inverso aparece nos Municípios com menor número de alunos, até 5 mil, 37% apresentam gastos aluno/ano nas faixas mais altas, acima de R\$ 5,5 mil.

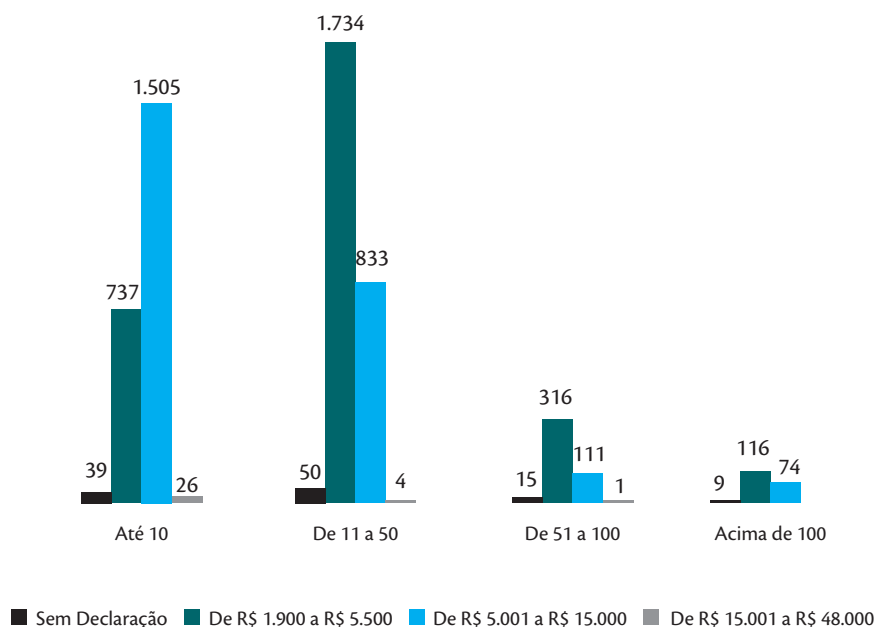
XVI\_Figura 2 – Percentual de Municípios brasileiros por faixa de quantidade de estudantes e de IGAeb –2017.



Fonte: Elaborado pela autora

O estudo do número das escolas das redes de ensino do Censo Escolar 2017, também apresentou a mesma evidência do alunado ao identificar que em mais de 41% dos Municípios, a rede de ensino se estrutura com até 10 escolas, e em 66% desses o gasto aluno/ano se encontra na maior faixa de valor, de R\$ 5,5 a R\$ 15 mil ou mais. A Figura 3 demonstra que Municípios com maior número de escolas, acima de 11, registram valores de gastos alunos/anos mais baixos, na faixa de R\$ 1,9 a R\$ 5,5 mil.

XVI\_Figura 3 – Percentual de Municípios brasileiros, por faixa de quantidade de escolas, e de IGAeb –2017



Fonte: Elaborado pela autora.

São muitos os fatores que podem justificar a situação de elevação na utilização dos recursos e maior número de alunos e escolas visualizados em parte dos Municípios, um deles seria a própria divisão de recursos, quanto mais alunos matriculados, mais recursos são recebidos do Fundeb. Outra questão é que Municípios com maior população arrecadam mais tributos, que podem elevar os gastos, considerando a necessidade de cumprir os limites vinculados constitucionalmente.

Os desafios para garantir o acesso ao ensino ficam explícitos ao refletir sobre os números apresentados, e confirma a necessidade de ações mais efetivas para o alcance da diminuição das desigualdades educacionais almejada pelo País.

## O gasto aluno e os Índices de desempenho – IDH e IDEB

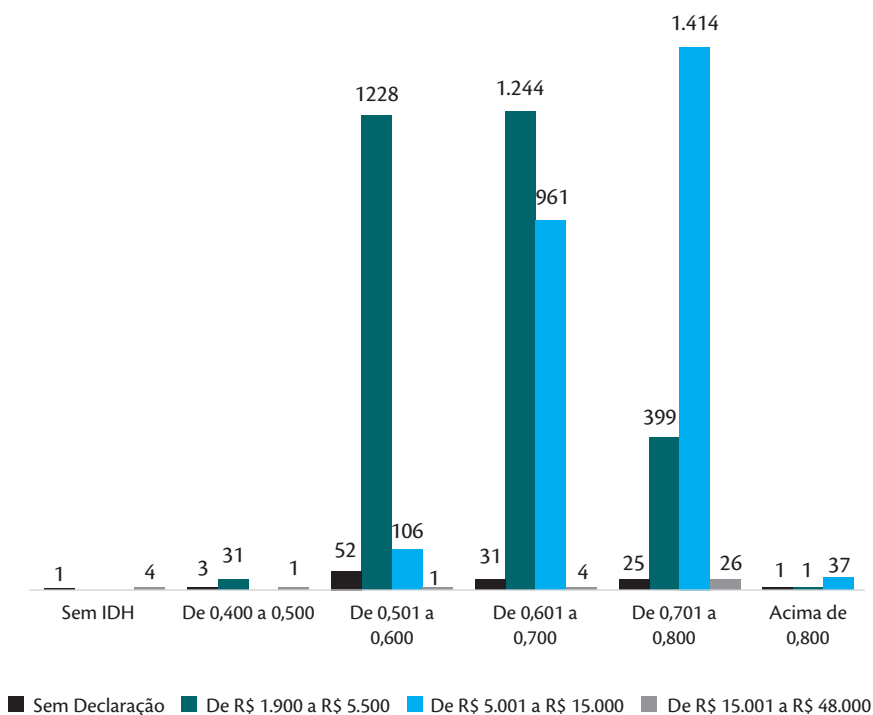
Com a reestruturação e a reforma política educacional ocorrida a partir da década de 1990, as novas exigências para atuação educacional impulsionaram a ideia de ter uma administração mais eficiente, fortalecendo a implantação de avaliações externas, altamente recomendadas por agências internacionais, com o intuito de estabelecer ranking dos resultados de desempenho dos sistemas de ensino e escolas, e subsidiar a tomada de decisão dos gestores da área.

Por esse motivo no contexto da investigação, considerou-se relevante realizar um diagnóstico da situação do desempenho das redes de ensino em relação ao panorama de desigualdade no financiamento da educação. Com esse propósito, o IDHM e o IDEB foram definidos como índices de consistência neste estudo, por consolidarem as informações de escolarização e aprendizagem dos estudantes no âmbito dos sistemas públicos de ensino.

O IDHM tem sido utilizado pelo governo brasileiro, considerando o reconhecimento pelas Nações Unidas, como importante ferramenta de conscientização sobre o desenvolvimento humano em todo o mundo. Também, o IDEB é um índice que traz informações mais detalhadas e específicas das condições educacionais de nosso País, para o desenvolvimento da sociedade e vem sendo utilizado para monitorar o desempenho do ensino e aprendizagem, e apoiar ações de planejamento educacional dos Entes Federados.

Pela comparação do gasto aluno/ano do Município com relação ao IDHM calculado em 2010, conforme demonstra a Figura 4, pode-se verificar que 45% dos Municípios cadastrados no IBGE com índices abaixo de 0,700, registram menor valor gasto aluno/ano, entre R\$ 1.900 e R\$ 5.500.

XVI\_Figura 4 – Percentual de Municípios brasileiros por faixas de IDHM e de IGAeb –2017.



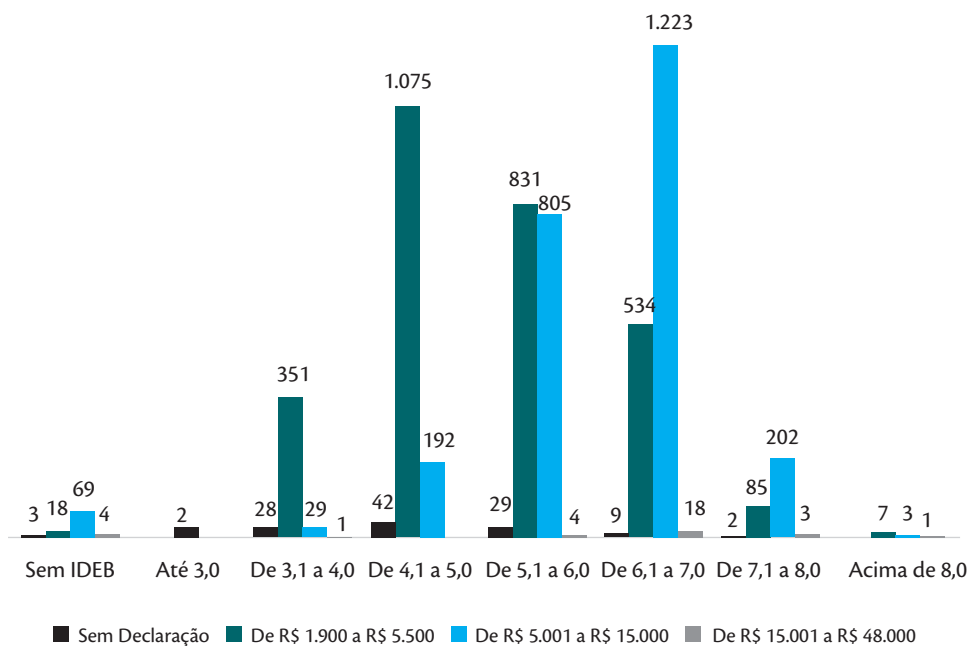
Fonte: Elaborado a partir da planilha de dados da pesquisa

Em Municípios com IDH acima de 0,700, constata-se um aumento do valor gasto/aluno, ficando na faixa de R\$ 5,5 mil a R\$ 15 mil, sendo que 26 Municípios nessa faixa indicam valor gasto/aluno na faixa de R\$ 15 mil ou mais. Verifica-se ainda, que 37 Municípios com IDH acima de 0,800 registraram valor gasto aluno/ano na faixa de R\$ 5,5 mil a R\$ 15 mil, nenhum acima de 15 mil reais.

Para o monitoramento do IDEB, o levantamento permitiu comparar o IGAeb e o resultado dos índices da rede municipal pública de ensino no ano de 2017, da etapa do Ensino Fundamental, separados para os Anos Iniciais (AI) e Anos Finais (AF). As figuras 5 e 6 apresentam o resultado, registrando que o IDEB com uma escala de 0 a 10, nos AI variou de 2,3 a 8,8 pontos, enquanto nos AF variaram de 1,8 a

6,7. Em ambas as situações se encontraram Municípios em todas as faixas de valor gasto/aluno.

XVI\_Figura 5 – Percentual de Municípios brasileiros por faixas de IDEB – Anos Iniciais do Ensino Fundamental e IGAeb –2017.

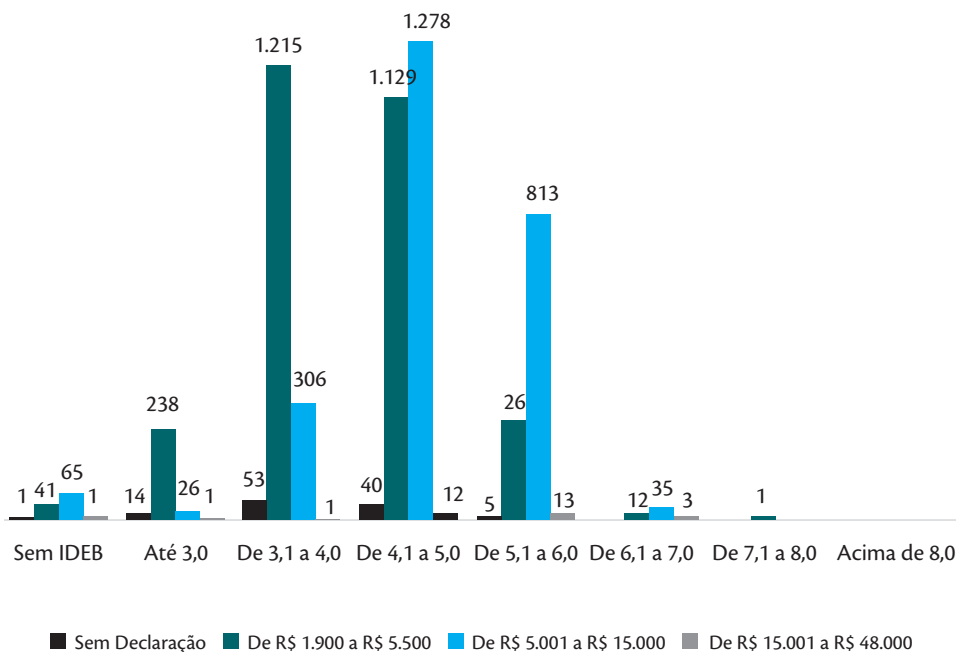


Fonte: Elaborado a partir da planilha de dados da pesquisa

Nos AI constata-se que 41% dos Municípios, com IDEB até 6,0, se encontram na faixa de gasto aluno/ano entre R\$ 1.900 a R\$ 5.500. Por outro lado, nos Municípios com IDEB acima de 6, 26% declaram gasto aluno/ano entre R\$ 5.500 e R\$ 15 mil, e 22 desses entes registram gasto maior que R\$ 15 mil reais.

Os dados demonstram uma grande variação nos valores gastos por aluno com relação ao IDEB, e registram uma tendência de que menores gastos aparecem em frequência de índices mais baixos, e maiores valores gastos, em Municípios com IDEB mais alto. Essa situação de diferenças, também se apresenta na comparação do gasto aluno com os resultados dos Índices nos AF do Ensino Fundamental.

XVI\_Figura 6 – Percentual de Municípios brasileiros por faixas de IDEB – Anos Finais do Ensino Fundamental e IGAEb –2017



Fonte: Elaborado pela autora.

No caso dos AF constata-se que 52% dos Municípios, com IDEB até 6,0, se encontram na faixa de gasto aluno/ano entre R\$ 1.900 a R\$ 5.500. Por outro lado, 15% dos Municípios que registram valor gasto aluno/ano entre R\$ 5.500 e R\$ 15 mil, apresentam Índice acima de 5 pontos.

Um ponto de destaque nessa investigação do desempenho são os 280 Municípios, com os maiores índices de AF (Ideb acima de 5), que apresentam menores valores gasto/aluno, indicando que mesmo em região de baixo investimento na educação, há Municípios que garantem o aprendizado.

Considerando esses resultados, evidencia a necessidade de se definir novas iniciativas educacionais e aprimorar as existentes, no intuito de garantir o aprendizado dos alunos da educação básica e diminuir as desigualdades existentes. A utilização desses indicadores



somente como verificação de resultados, não tem sido suficiente para alcançar os objetivos que se esperavam.

## Considerações Finais

Ao explorar as dimensões e estruturas que envolvem a política educacional e seu financiamento, os dados coletados e analisados emergiram, e sinalizaram a necessidade de se conhecer como o processo da desigualdade acontece entre a educação e outras interações, o que levou ao refinamento com os fatores territoriais, populacionais e de desempenho educacional.

A análise comparativa preconizada pela Teoria Fundamentada nos Dados Quantitativos contribuiu para essa compreensão da situação da desigualdade na educação básica, sob a ótica das questões que envolvem o mecanismo de distribuição de recursos e o valor gasto aluno.

Como resultado, a extensão do levantamento de informações apresentada foi determinada ao longo do processo da investigação, com a localização e definição dos dados e categorias de informações que desvendaram o problema de desigualdade na educação básica, a partir do estudo quantitativo dos dados do Siope e da interpretação teórica dos aspectos que permeiam os esforços realizados pelos entes federativos para se organizar, e promover a igualdade de oportunidade na oferta do ensino e melhorar a gestão educacional.

A coleta sistematizada, a organização e análise dos dados extraídos das dimensões e estruturas onde a educação desenvolve sua prática, a categorização e a transformação dos índices com os fatores territoriais, demográficos e educacionais, comparado ao gasto público com o estudante, resultaram em aprendizagens que fundamentam a teoria de que se mantém alta a situação de desigualdade no financiamento para a educação básica.

O estudo dos dados do Siope permitiu enxergar as disparidades e como aparecem dispersas em todo o território, são maiores nas regiões menos desenvolvidas, nos Municípios com menos arrecada-

ção fiscal. No conjunto do País, 52% dos Municípios apresentam valor gasto aluno da educação básica nas menores faixas entre R\$ 1.900 e R\$ 5.500. A análise comparativa utilizando a metodologia da Teoria Fundamentada nos Dados Quantitativos demonstrou as desigualdades do gasto aluno em relação ao território, à população brasileira e ao desempenho educacional. Comprova assim, a possibilidade de produção de informação analítica do Siope como elemento constitutivo para mecanismos de financiamento da educação básica.

Fica evidente que a desigualdade educacional circula em diferentes dimensões, tem disparidade de níveis de ensino, de divisão de responsabilidades, de características territoriais e populacionais, de escolaridade, de classe, de renda, de divisão de recursos e, o maior desafio é entender como cada um desses aspectos, afeta o nível de igualdade de oportunidade e de desempenho nos sistemas de ensino, e o que é preciso fazer para transformá-los.

Nesse contexto diferencial da divisão territorial e financeira no Brasil, a adoção da descentralização no processo decisório, delegando competências e transferindo responsabilidades de programas e ações para os entes federados, necessita ser repensada, com a organização de novos modelos e padrões para os governos, pela identificação de instrumentos inovadores e formas de transferências de serviços e recursos, e de troca de conhecimentos e experiências, que contribuam de forma efetiva para a diminuição dessa persistente desigualdade.

## Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 18 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 27 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº. 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm). Acesso em: 1 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb. Brasília, DF. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm). Acesso em: 18 jan. 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias: 2017** / IBGE, Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 06**, de 20 de junho de 2006. Institui o Siope. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4025-portaria-mec-n%C2%BA-6,-de-20-de-junho-de-2006>. Acesso em: 6 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 844**, de 08 de julho de 2008. Define os objetivos do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) e aprova o manual de Instruções para o Usuário do SIOPE. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4024-portaria-mec-n%C2%BA-844,-de-8-de-julho-de-2008>. Acesso em: 1 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF: Inep, 2018.

CARVALHO, Virgínia Donizete de; BORGES, Livia de Oliveira; RÊGO, Denise Pereira. Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social. **Psicol. cienc. prof.** vol.30, no.1, Brasília, 2010.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Teoria Fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória. In: MUELLER, S. P. M. (Org.). **Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação**. Brasília: Thesaurus, 2007. p. 83-118.

GLASER, Barney. **Doing Quantitative Grounded Theory**. Sociology Press, Mill Valley, CA, 2008.

PINTO, Jose Marcelino de Rezende. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das Finanças Públicas**. Brasília: Plano, 2000.

RIBEIRO, Andreia Couto. **Financiamento da Educação Básica: panorama da desigualdade federativa**. 2019. 96 folhas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF, 2019.

ROSENBAUM, Mark. S. Doing quantitative grounded theory: a theory of trapped travel consumption. **The Grounded Theory Review**, v. 7, n. 3, nov. 2008. Disponível em: <http://groundedtheoryreview.com/2008/11/29/doing-quantitative-grounded-theory-a-theoryof-trapped-travel-consumption/>. Acesso em: 08 jun. 2019.

SANDER, B. Sistemas e Anti-Sistemas na Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.74, n.177, p.335-370, maio/ago. 1993.

SILVINO, Alexandre Magno Dias. Epistemologia positivista: qual a sua influência hoje? **Psicol. cienc. prof.** vol.27, no.2, Brasília, 2007

## SOBRE OS AUTORES

### **Adriana Merceslane Moraes Correia**

Doutoranda em Educação. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2018). Especialista em Supervisão e Orientação Educacional pela UFPB (2002), graduada em Pedagogia pela UFPB (1999). Tem experiência na área de Educação e Gestão de Pessoas. Atualmente é assessora na área de Capital Humano da Tecnologia do Banco do Brasil, atuando na implantação dos processos de Gestão do Conhecimento, Programas de Mentoria e Reskilling.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4017641862460892>

Email: [adri-jp@hotmail.com](mailto:adri-jp@hotmail.com)

### **Alessandra Freire Magalhães de Campos**

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), com MBA em Empreendedorismo e Desenvolvimento de Novos Negócios pela Fundação Getulio Vargas (FGV) e MBA em Planejamento e Gestão Educacional pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Especialista em Orientação, Supervisão e Gestão Educacional e em Gestão de Recursos Humanos. Graduada em Letras e em Pedagogia. Gestora escolar. Formadora de professores e gestores em redes de ensino pública e privada. Professora do ensino superior. Pesquisadora.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9702725866130923>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1129-9824>

## **Andreia Couto Ribeiro**

Doutora (2019) e Mestra (2015) em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB, Especializada em Análise e Gestão de Políticas Educacionais pela Universidade de Brasília - UnB (2005), licenciada em Geografia pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília - CEUB (1994). Atualmente é técnica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, e integrante do Grupo de Pesquisa em Gestão Pública e Políticas Educacionais e do Grupo de Pesquisa de Políticas Federais de Educação, cadastrados no CNPq.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3439767518031603>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5020-8606>

E-mail: [andriacouto2013@gmail.com](mailto:andriacouto2013@gmail.com)

## **Carlos Daniel da Silva**

Doutor em Política, Gestão e Avaliação da Educação (UCB – 2021), Mestrado em Economia da Educação (UCB – 2017), Master of Business Administration (MBA) em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria pela Fundação Getúlio Vargas (FGV - 2009), Bacharel em Economia pelas Faculdades Oswaldo Cruz - SP (1995), Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Castelo Branco - RJ ( 2009), Especialista em Tecnologia e Inovação na Educação - Unicsul (2020), Especialista em Planejamento e Orçamento Público pela Associação Brasileira de Orçamento Público - ABOP (2006), e atualmente é Coordenador de cursos e professor do Grupo Cruzeiro do Sul no Centro Universitário do Distrito Federal - UDF em Brasília. Coordenador de Equipe de consultores especialistas na Coordenador-Geral de Valorização dos Profissionais da Educação na Secretaria de Educação Básica (CGVAL/SEB/MEC) e integrante do Grupo de Pesquisa em Gestão Pública e Políticas Educacionais e do Grupo de Pesquisa de Políticas Federais de Educação, cadastrados no CNPq.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4990475032563878>

E-mail: [carlosecoomist@hotmail.com](mailto:carlosecoomist@hotmail.com)

ORCID - <https://orcid.org/0000-0002-4347-4391>

### **Cássio Cavalcante Andrade**

Doutor em Educação (UCB) - 2022. Mestre em Direito do Estado (PUC/SP). Professor universitário. Advogado da União. É procurador-geral da ANATEL. Foi consultor jurídico do Ministério da Educação e do Comando da Aeronáutica, e consultor jurídico adjunto do Ministério da Justiça e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, consultor jurídico da União no Estado de São Paulo (substituto).'

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9909280223219044>

Email: [cassio.cavalcante97@gmail.com](mailto:cassio.cavalcante97@gmail.com)

### **Célio da Cunha**

Pós-doutorado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (Lisboa), Doutor em Educação pela Unicamp (1987), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (1980), Bacharel e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1968)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8960254836406881>

Email: [celio.cunha226@gmail.com](mailto:celio.cunha226@gmail.com)

### **Eliane Silva Moreira.**

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Atuação na gestão pedagógica e de projetos educacionais na Educação Básica. Coordenou a Educação Básica na Associação Nacional de Escolas Católicas - ANEC-Brasília. Membro do grupo de pesquisa Interdisciplinar em Tecnologia, Internacionalização e Permanência – GeTIPE.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2384825167794257>.

E-mail: [elianeeliane88@gmail.com](mailto:elianeeliane88@gmail.com).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8718-1427>.

### **Francineide da Costa Sousa**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica, da Universidade Federal do Pará - PPEB/UFPA, da Linha de Pesquisa: Gestão e organização do trabalho pedagógico. Participa do Grupo de Pesquisa em Política, Gestão e Avaliação da Educação - GPPGAE/UFPA. Possui graduação em Pedagogia com Habilitação para o Magistério na Educação Infantil e nas séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade do Estado do Pará - UEPA (2001). Experiência em gestão escolar. Possui vínculo na esfera Estadual - SEDUC desde 2011 como Técnica em Educação. Participa como membro de comissão docente de elaboração da Matriz Curricular por áreas de conhecimento.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2657351167555008>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6995-6989>

### **Gabriele Castro Cassani**

Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Graduada em Gestão Pública pela Universidade Cruzeiro do Sul. Chefe de Projetos na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SE/MEC).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6136768051955811>

E-mail: [gabicassani22@gmail.com](mailto:gabicassani22@gmail.com).

### **Helen Carla Santos Matos**

Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2021 - 2024). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2019 - 2020). Possui graduação em Geografia (Licenciatura plena) pela Faculdade José Augusto Vieira (2012). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Venda Nova dos Imigrantes (2022) e especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Goiás (2022/2023, em conclusão). Integrante da Rede de Especialistas em Política



Educacional do escritório do IIPE UNESCO para a América Latina. Atualmente é integrante do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil - GeTIPE/UCB e do Grupo de Pesquisa Políticas Federais de Educação - GPPFE/UCB.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3843651177410826>

E-mail: [helencarlamos@yahoo.com](mailto:helencarlamos@yahoo.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9665-8349>

### **Isabela Cristina Marins Braga.**

Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Administradora, professora universitária e pesquisadora. Assistente de pesquisa do Grupo de Políticas Públicas Federais de Educação (GPPFE-UCB). Realizou o doutorado na modalidade sanduíche, com bolsa concedida pela Capes, na UofA no Canadá, no período entre julho/2017 e março/2018. Atua nas linhas de pesquisa de Política, Gestão e Avaliação da Educação e Formação e Carreira Docente.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8983849123646388>

E-mail: [isabelaunai@gmail.com](mailto:isabelaunai@gmail.com)

### **Learice Barreto Alencar.**

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Atuação em gestão de assuntos educacionais, de projetos e pessoas. Iniciou sua trajetória como docente na educação básica e logo se envolveu com projetos de desenvolvimento de diretrizes e reestruturação pedagógica das instituições em que trabalhou. Foi responsável pela implantação da Escola Integral e do Ensino Básico articulado com o Ensino Técnico no SESI/ SENAI DF. Contribuiu como conselheira no Instituto Federal de Brasília. Membro do grupo de pesquisa Políticas Públicas Federais de Educação. Atualmente pesquisa e atua com a educação socioemocional e bem-estar na escola. Transformar vi-

das é o seu propósito, seja no âmbito profissional ou pessoal.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4063926673495851>.

E-mail: [learice.alencar@gmail.com](mailto:learice.alencar@gmail.com)

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7236-7106>

### **Lívia Maria Rassi Cerce**

Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília – Bolsista Capes. Mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Universidade Claretiana de Batatais/SP. Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista/SP. Autora do livro “A Relação Afetiva nos Processos de Ensino e Aprendizagem entre Professores e Alunos das Classes de Alfabetização” e de outros artigos científicos na área da Educação. Pesquisadora do CNPQ do Projeto de Pesquisa Políticas Federais de Educação. Diretora do Colégio Ágora. Vinte e dois anos de experiência na educação básica, treze deles na Gestão Educacional. Seis anos de experiência no Ensino Superior. Presidente do Conselho Municipal de Cristalina/GO.

CV: <http://lattes.cnpq.br/1333512462856177>

E-mail: [profliviamaria2018@gmail.com](mailto:profliviamaria2018@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8084-7129>

### **Luciana Cordeiro Limeira**

Doutora em Educação (2018) e Mestre em Educação (2012), na área de Políticas e Administração Educacional, pela Universidade Católica de Brasília (UCB); Bolsista do Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE) da CAPES (2017), no Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Lisboa (ULHT); Professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), desde 1996. No momento, integra o Grupo de Pesquisa Políticas Federais de Educação, vinculado à Pós-Graduação da UCB, e atua como Coordenadora Intermediária de Apoio da Educação Integral, na

Unidade de Educação Básica (UNIEB), da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto/Brasília (CREPP).

Endereço lattes: <http://lattes.cnpq.br/8730441404038297>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1340-4816>

### **Márcia Lúcia de Souza**

Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Graduada em Administração de Empresas pela Universidade Braz Cubas. Especialista pós-graduada em Controladoria e Orçamento Empresarial pela Faculdade de Suzano, bem como em Gestão Pública pela Faculdade Projeção.

CV: <http://lattes.cnpq.br/7443975197178248>

E-mail: [marcia.souza@ifb.edu.br](mailto:marcia.souza@ifb.edu.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3459-6669>

### **Márcia Regina Simpioni Carraro**

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Especialista em Gestão Pública Municipal, Orientação e Supervisão Escolar e Neuropsicopedagogia. Assessora Pedagógica da Fundação Sicredi Biomas MT/AC e Sudoeste-MT/PA.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2806323060265050>

E-mail: [marciacarraro@msn.com](mailto:marciacarraro@msn.com)

### **Maria Cristina Mesquita da Silva**

Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Analista em Ciência e Tecnologia na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC). Professora da Educação Básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEE/DF).

E-mail: [cristina.mesquitas@gmail.com](mailto:cristina.mesquitas@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7724077808075136>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2158-0924>

## **Maria de Fátima Matos de Souza**

Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP (1998), Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Paulista/UNESP (2007). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará/UFPA, onde exerce atividades de pesquisa e de docência na graduação e na Pós-graduação em Educação. É Coordenadora Geral do Doutorado em Educação na Amazônia do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEDA-Associação Plena em Rede - Educante. É Coordenadora Local do doutorado interinstitucional (DINTER)/UFPA/UNICAMP. Desde 2017 é Coordenadora Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil- HISTEDBR/UFPA/Altamira. Coordena o Grupo de Pesquisa em Política, Gestão e Avaliação da Educação GPPGAE/UFPA, desde 2018.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4562453070537953>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0214-8941>

## **Marli Alves Flores Melo**

Estágio Pós-Doutoral nos Programas de Pós-Graduação da UCB. Doutora e Mestre em Educação na linha de concentração Política Gestão e Avaliação da Educação pela Universidade Católica de Brasília. Atuou como docente nos ensinamentos fundamental, médio, EJA, educação especial (AH/S) na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal; na educação superior na graduação e pós-graduação nos cursos de Pedagogia e Matemática em universidades e faculdades privadas do DF. Ex-bolsista no curso em educação especial ofertado pelo Programa de Cooperação Internacional MASHAV - Cidade de Haifa - Estado de Israel. Vice-presidente dos ex-bolsistas do Brasil em Israel (Associação MASHAV SHALOM BRASIL AEBI - BRASIL). Atualmente, é assistente do Grupo de Pesquisa Políticas Federais de Educação (GPPFE).

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3171875327686453>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9919-230X>

### **Nelson Adriano Ferreira de Vasconcelos**

Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB-DF). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB-DF). Especialista em Docência da Educação Superior pelo Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB-DF). Especialista em Xadrez Pedagógico e Técnico pela Universidade Cândido Mendes (UCAM-RJ). Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Federais de Educação (CNPq - PPGedu-UCB) - Linha de Pesquisa Pensamento Pedagógico e Políticas de Educação. Atua principalmente em História do Brasil, História da Educação e Políticas Públicas da Educação.'

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0559809816196874>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-7279>

### **Ney Cristina Monteiro de Oliveira**

Possui graduação em Pedagogia pela União das Escolas Superiores do Estado do Pará (1988), Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000), Pós-Doutorado concluído em 2020 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. É Professora Titular da Universidade Federal do Pará, Orientadora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), Professora do Programa de Doutorado em Educação em Rede da Amazonia - PGEDA/EDUCANORTE, vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação em Educação Básica NEB/UFPA. Atualmente Coordena o Projeto de Pesquisa "Análise e Monitoramento da Educação Integral e em tempo integral nos planos estaduais e municipais de educação no Pará" e o Projeto de Extensão "Gestores Escolares em diálogo: a democracia e os desafios contemporâneos".

Endereço lattes: <http://lattes.cnpq.br/4355112931326342>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8091-5213>

### **Renato de Oliveira Brito**

Doutor e Mestre em Educação (Gestão e Políticas Públicas) e Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Brasília. Docente/Pesquisador Permanente e Coordenador do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da UCB.

CV: <http://lattes.cnpq.br/7692528705135758>

E-mail: [renato.brito@ucb.br](mailto:renato.brito@ucb.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9345-2529>

### **Valdoir Pedro Wathier**

Doutor em Educação (UCB/DF). Especialista em políticas federais de educação, como servidor do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) desde 2008, onde atua com Gestão Estratégica e Projetos de Cooperação Internacional. Possui diversificada experiência docente, tendo atuado em redes públicas e privadas de diferentes regiões do Brasil. Dedicase ao ecossistema educacional, visando ao fortalecimento transdisciplinar das pontes entre políticas públicas, gestão e prática educativas, com especial dedicação à Educação Básica.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0416811742004822>



As cátedras têm apresentado à sociedade um relevante trabalho de produção intelectual, no sentido de estimular o diálogo e a reflexão de pesquisadores em diferentes níveis de formação e enriquecer o estudo dos problemas vivenciados no cotidiano, a partir de diferentes perspectivas analíticas. A Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, da Universidade Católica de Brasília, se efetivou a partir do trabalho já realizado na Universidade, com o Observatório de Violências nas Escolas. Criada em 2008, já com 14 anos de existência do Observatório, e dirigida por Geraldo Caliman, a Cátedra se constitui em uma rede de estudiosos e pesquisadores, cujos êxitos verificados repercutem do alinhamento de seus objetivos específicos em torno de objetivos comuns, propostos em seu trabalho maior. Nesse sentido, a Unesco favorece a publicação dos livros resultantes das pesquisas realizadas, tendo a Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade aproximadamente 70 livros já publicados; boa parte deles financiada pela Unesco Brasília.

### **Geraldo Caliman**

(Entrevista concedida à

Revista Ensino Superior, janeiro de 2023)